

Voix d'élèves sur l'apprentissage en français en milieu francophone minoritaire : de quelques incidences didactiques

Paule Buors et François Lentz

Volume 21, numéro 1-2, 2009
Apprendre en français en milieu francophone minoritaire

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/045330ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/045330ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Presses universitaires de Saint-Boniface (PUSB)

ISSN

0843-9559 (imprimé)

1916-7792 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Buors, P. & Lentz, F. (2009). Voix d'élèves sur l'apprentissage en français en milieu francophone minoritaire : de quelques incidences didactiques. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 21(1-2), 229–245. <https://doi.org/10.7202/045330ar>

Résumé de l'article

Depuis quelques années, les «voix des élèves» sont devenues, particulièrement au cycle secondaire, une source importante pour accroître la pertinence de l'intervention éducative en milieu scolaire. Depuis quelques années, les voix des jeunes francophones en milieu minoritaire ont été également mises à profit pour étudier les pratiques langagières et identitaires des élèves qui fréquentent les écoles de langue française. Lors de la tenue du premier colloque sur l'apprentissage en français langue première dans l'Ouest et le Nord canadiens en 2007, six élèves ont pris la parole sur divers aspects liés à leur vécu scolaire en français. Leurs témoignages sont ici commentés sous l'angle de leurs incidences didactiques. Les souvenirs marquants de leur vécu scolaire que les élèves attachent à la langue française sont associés à des expériences d'apprentissage où la langue est vécue, non comme un objet d'études centré très souvent sur son fonctionnement, mais plutôt comme une pratique langagière, vecteur de l'expression d'une affirmation identitaire et d'un attachement à la langue. Les élèves réclament une classe de français envisagée comme un lieu d'échanges et de réflexions sur la langue dans sa dimension pragmatique, qui touchent au vécu d'adolescents francophones au début du XXI^e siècle. À la lumière des témoignages, il n'est sans doute pas erroné d'affirmer que le type de travail pédagogique mené sur la langue française, au sein même de l'école francophone, n'est pas sans incidence sur les images que les élèves se développent de la langue, sur le rapport qu'ils se construisent à elle. Il importe en effet de veiller à ce que la langue française ne soit pas perçue, par les élèves eux-mêmes, exclusivement comme la langue de la scolarisation, déconnectée de leur processus de personnalisation et de socialisation. Aux yeux des élèves, il est clair que la finalité ultime de la scolarisation dans l'école francophone dépasse le but langagier, aussi important soit-il, mais vise l'établissement, par les élèves eux-mêmes, d'un rapport affectif et identitaire à la langue française. La pédagogie en milieu francophone minoritaire doit donc être «intervenante» et permettre aux élèves de trouver un sens à devenir francophones.

Voix d'élèves sur l'apprentissage en français en milieu francophone minoritaire: de quelques incidences didactiques

Paule BUORS
Division scolaire franco-manitobaine

François LENTZ
Collège universitaire de Saint-Boniface

RÉSUMÉ

Depuis quelques années, les «voix des élèves» sont devenues, particulièrement au cycle secondaire, une source importante pour accroître la pertinence de l'intervention éducative en milieu scolaire. Depuis quelques années, les voix des jeunes francophones en milieu minoritaire ont été également mises à profit pour étudier les pratiques langagières et identitaires des élèves qui fréquentent les écoles de langue française. Lors de la tenue du premier colloque sur l'apprentissage en français langue première dans l'Ouest et le Nord canadiens en 2007, six élèves ont pris la parole sur divers aspects liés à leur vécu scolaire en français. Leurs témoignages sont ici commentés sous l'angle de leurs incidences didactiques. Les souvenirs marquants de leur vécu scolaire que les élèves attachent à la langue française sont associés à des expériences d'apprentissage où la langue est vécue, non comme un objet d'études centré très souvent sur son fonctionnement, mais plutôt comme une pratique langagière, vecteur de l'expression d'une affirmation identitaire et d'un attachement à la langue. Les élèves réclament une classe de français envisagée comme un lieu d'échanges et de réflexions sur la langue dans sa dimension pragmatique, qui touchent au vécu d'adolescents francophones au début du XXI^e siècle. À la lumière des témoignages, il n'est

sans doute pas erroné d'affirmer que le type de travail pédagogique mené sur la langue française, au sein même de l'école francophone, n'est pas sans incidence sur les images que les élèves se développent de la langue, sur le rapport qu'ils se construisent à elle. Il importe en effet de veiller à ce que la langue française ne soit pas perçue, par les élèves eux-mêmes, exclusivement comme la langue de la scolarisation, déconnectée de leur processus de personnalisation et de socialisation. Aux yeux des élèves, il est clair que la finalité ultime de la scolarisation dans l'école francophone dépasse le but langagier, aussi important soit-il, mais vise l'établissement, par les élèves eux-mêmes, d'un rapport affectif et identitaire à la langue française. La pédagogie en milieu francophone minoritaire doit donc être «intervenante» et permettre aux élèves de trouver un sens à devenir francophones.

ABSTRACT

For some years now, the «voices of the students» have become a significant source for increasing the pertinence of educational action in a school setting, particularly in secondary school. For some years, as well, the voices of francophone youth in a minority setting have been consulted in studies of language and identity-related practices among students who attend French-language schools. When the first conference on learning in French, first language (*français langue première*), in Western and Northern Canada was held in 2007, six students spoke on various aspects of their school experience in French. Their accounts are commented on here from the point of view of their didactic impact. The outstanding memories of these student's school experience that are associated with the French language involve learning experiences in which language is experienced not as an object of study (which in such cases tends to focus on functional aspects of language), but rather as a linguistic practice—that is, a vector for the expression of an affirmation of identity and attachment to the language. The students would like to see a French class that is envisioned as a forum for discussions and thinking about language in its pragmatic dimension that relate to the lives of French-speaking teens in the early 21st century. In light of their accounts, we would likely not be far off base if we were to affirm that the sort of pedagogical work being done on the

French language within the very walls of francophone schools will not fail to have an impact on the images that the students develop in regard to the language and the relationship that they build with this language. It is important, then, to remain watchful to avoid a situation in which the students themselves view the language as something quite separate from their personal and social development, to be used exclusively in a school setting. From the students' own point of view, the ultimate purpose of enrolment in a francophone school clearly goes beyond a simple matter of learning the language, as important as this may be. Rather, the aim of the students themselves is to establish an affective and identity-defining relationship with the French language. Pedagogy in a minority francophone setting must therefore be actively involved with helping the students to find meaningful reasons to become French-speakers.

*«On tombe pas amoureux d'un participe passé,
on tombe amoureux de la langue.»
(Une élève franco-manitobaine)*

MISE EN CONTEXTE

Depuis quelques années, les «voix des élèves» sont devenues, particulièrement au cycle secondaire, une source importante pour accroître la pertinence de l'intervention éducative en milieu scolaire (Thiessen, 2006; Cook-Sather, 2006; Cushman, 2006; Mitra, 2008). Elles expriment en effet des expériences, des connaissances et des attitudes, bref un vécu, par ailleurs souvent doublé d'une conscience critique; elles constituent également un matériau de première importance sur le vécu scolaire, dans une double perspective (Thiessen, 2006): les élèves font part de ce qu'ils ont à dire sur leurs expériences scolaires; ils ont également une voix dans ce que l'école fait en leur nom.

Une étude récente du Conseil supérieur de la langue française s'inscrit dans cette perspective, en l'élargissant:

On dit souvent que les jeunes sont porteurs de l'avenir d'une société. En fait, ils représentent bien davantage, puisqu'ils contribuent activement à bâtir le présent. Tel un miroir grossissant, les jeunes reflètent les grandes tendances qui traversent nos sociétés, mais de façon

plus marquée. Les diverses manières dont les jeunes font usage de leurs compétences linguistiques et gèrent leur rapport aux autres sont de bons indicateurs des mutations en cours dans la société susceptibles d'influencer la situation linguistique québécoise. Le passage à la vie adulte constitue en effet un moment clé pour analyser l'évolution des mentalités, les jeunes étant engagés dans une série de transitions plus ou moins longues et complexes, effectuées de façon non linéaire. Ils passent du milieu scolaire au milieu de travail, du domicile de leurs parents à la vie de couple et à la formation de leur propre famille, par exemple. En leur faisant ainsi expérimenter une grande pluralité de situation sociales, de statuts et de rôles, cette période transitoire constitue un temps fort de la construction identitaire et du développement des liens d'appartenance appelés ou non à se consolider par la suite (Conseil supérieur de la langue française, 2008, p. 17).

Depuis quelques années, les voix des jeunes francophones en milieu minoritaire ont été également mises à profit (Boudreau, 2001; Dallaire, 2004; Dallaire et Roma, 2003; Gérin-Lajoie, 2001, 2003, 2007; Lafontant, 2002; Lozon, 2001; Pilote, 2003, 2006, 2007) pour étudier les pratiques langagières et identitaires des élèves qui fréquentent les écoles de langue française.

Dans ce contexte, il a semblé nécessaire, voire naturel, que le premier colloque sur l'apprentissage en français langue première dans l'Ouest et le Nord canadiens (Lentz, 2009) accorde lui aussi une place importante aux voix des élèves. Six d'entre eux, en dernière année dans une école secondaire au Manitoba, y ont pris la parole. Il est intéressant de souligner que ces élèves faisaient partie de la première cohorte d'élèves qui a vécu l'intégralité de sa scolarité au sein de la Division scolaire franco-manitobaine (DSFM), de 1994, année de sa mise sur pied et année de leur entrée en maternelle, à 2007, année de leur obtention du diplôme de fin d'études secondaires: leurs témoignages sont d'autant plus significatifs.

Les questions suivantes ont servi de déclencheur:

- Parlez-nous d'une (de plusieurs) expérience(s) scolaire(s) qui vous a(ont) marqué depuis le début de votre scolarité à l'école française.

- D'après vous, quelle est l'importance de parler, d'échanger, de discuter à propos de ce que vous apprenez dans vos cours actuels?
- Que devrait-on apprendre, à votre avis, dans la classe de français?
- Apprendre en français dans une école française, c'est quoi pour vous?
- La langue française, c'est quoi pour vous?
- L'école française, c'est quoi pour vous?
- Quels lieux, quels moments, quelles expériences, dans votre parcours scolaire à l'école française,
 - ont, d'après vous, contribué à ce que vous êtes comme jeunes adultes francophones?
 - vous ont préparé à vivre en français, après la fin de votre 12^e année?

Un montage d'une durée de treize minutes a été réalisé à partir des témoignages des élèves. Il est intégré aux actes du colloque (Lentz et Bérard, 2008) et a servi de matériau pour le présent article.

Écoutons les voix des élèves: elles nous en disent beaucoup. Elles sont ci-après rassemblées en trois sections thématiques successives: des expériences significatives associées à la langue française; apprendre la langue française; attitudes envers la langue française.

DES EXPÉRIENCES SIGNIFICATIVES ASSOCIÉES À LA LANGUE FRANÇAISE: VIVRE LA LANGUE FRANÇAISE POUR SE CONSTRUIRE

Il est sans doute symptomatique que les souvenirs marquants de leur vécu scolaire que les élèves attachent, spontanément et immédiatement, à la langue française sont associés à des expériences qui ont eu lieu le plus souvent à l'extérieur de l'univers restreint de la salle de classe. Dans de telles expériences, la langue est vécue, non comme un objet d'études centré très souvent sur son fonctionnement, mais plutôt comme une pratique langagière, vecteur de l'expression d'un vécu, d'une affirmation identitaire et d'un attachement à la langue:

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

[Ce sont ces] expériences positives en français [qui] développent cet attachement à la langue, [qui] expriment qui on est, ce qu'on vit dans la langue. [Suite à de telles expériences,] on veut continuer à parler la langue française.

L'exemple le plus significatif que les élèves apportent pour illustrer ce type d'expérience langagière est celui du Festival Théâtre Jeunesse. Créé en 1970 par le Cercle Molière, la troupe de théâtre francophone au Manitoba, le FTJ constitue un creuset de multiples pratiques langagières: écriture d'une pièce de théâtre par les élèves, mise en scène de la pièce, répétitions, présentation, interactions avec d'autres jeunes, célébration, etc. Cette expérience langagière est également le lieu d'une création d'un produit culturel, d'une découverte de soi et d'une prise en charge. L'expérience est associée au plaisir avec lequel elle se vit et enclenche un désir d'en vivre, à nouveau, une autre. Elle suscite un engagement envers la langue, dans la mesure où elle cristallise un rapport positif à la langue qui s'établit à la suite d'un investissement, personnel et affectif, dans la langue, aux antipodes du rapport distancié que construit un apprentissage de la langue exclusivement formel. Elle est, au plein sens du terme, une expérience culturelle, associée à la croissance et à l'avenir:

La meilleure façon pour une communauté comme la nôtre de croître, c'est pas par la langue, mais par la culture conduite par la langue.

Les élèves disent donc, dans leurs propres mots, toute la valeur ajoutée qu'ils trouvent dans cette dynamique de la production et dans cet élan de la création, qui font d'eux, en contexte scolaire, les premiers acteurs, responsables et critiques, du processus d'appropriation de la langue: ils y expriment en effet des valeurs, manifestent des comportements, posent des gestes, partagent des réalisations et des expériences. «Le défi de l'école française en situation de minorité est de construire une obligation de l'agir communicatif. La culture se juge à des opérations, non à la possession de produits» (Cazabon, 1996a, p. 86).

APPRENDRE LA LANGUE FRANÇAISE: À VOULOIR TROP BIEN FAIRE, ON RISQUE DE PASSER À CÔTÉ DE L'ESSENTIEL

1. Un ancrage autre que la langue elle-même

Un constat, unanime, est exprimé sans ambages, avec conviction, détermination et conscience critique:

C'est quoi l'idée d'apprendre? Il n'y a aucune raison si on n'attache pas ce qu'on apprend à notre vie!

Double revendication sur les apprentissages scolaires: pertinence et contribution à la croissance personnelle, intellectuelle et sociale des élèves: «[ça doit] rapporter quelque chose hors des murs de l'école».

2. Une conception pragmatique, et non seulement linguistique, de la langue

Dans ce constat général, la classe de français particulièrement fait l'objet d'un diagnostic sévère:

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

Le tryptique langue/discours/texte qui sert de socle à la didactique du français depuis près de trente ans (Cazabon, 2005), est ici convoqué, mais en creux: l'image de la classe de français ici véhiculée est celle d'un laboratoire de langue, préoccupé, sans doute à juste titre vu les limites inhérentes au milieu minoritaire, par la forme et par l'étude de la langue, conditions nécessaires à une (bonne) pratique de la langue et à la préservation de celle-ci. Une autre vision de la classe de français est revendiquée, exprimée sur le mode de l'absence, voire du manque: celle d'un lieu d'échanges et de réflexions sur la langue dans sa dimension pragmatique, qui touchent au vécu d'adolescents francophones au début de XXI^e siècle. En somme, les intentions didactiques, sans doute bonnes, qui sous-tendent le travail langagier proposé aux élèves produisent-elles, aux yeux des élèves, les effets désirés?

Quant au souci de la norme, qui pointe, semble-t-il, dans les propos ci-dessus, rappelons l'enjeu, majeur et symbolique, d'un délicat équilibre à maintenir dans les écoles francophones en milieu minoritaire: autant il importe que les exigences de la maîtrise du français soient grandes, autant il importe d'être vigilant quant à la conception de la langue qui est véhiculée à l'intérieur même de l'école francophone; il y a en effet déjà une trentaine d'années que Cazabon et Frénette (1980) ont mis en garde contre les effets potentiellement aliénants, voire assimilateurs, en milieu francophone minoritaire d'une conception normative de la langue.

Un constat, à la fois triste et préoccupant: ce que les élèves déclarent vouloir vivre en classe de français, ils disent le trouver... en classe d'anglais!

3. Travail pédagogique et engagement envers la langue française

Cet accent porté sur la langue et les textes dans leur structure formelle n'est pas sans incidences sur le rapport affectif que les élèves établissent, par le travail scolaire, à la langue française:

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

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

Il faut être absorbé par la langue et non l'étudier à distance.

Face à une telle «limite», pour mettre en place, au contraire, une «inspiration» à apprendre la langue, les élèves réclament «des sujets qui [les] intéressent», «des thèmes attrayants pour les jeunes», «des thèmes universels [tels que] la liberté d'expression», bref un point de départ autre que la langue elle-même.

Ils revendiquent également de vivre, en contexte scolaire, des expériences d'apprentissage qui contribuent à leur croissance de jeune adulte, qui leur permettent d'«aller [...] en profondeur».

Y faut nous choquer sur des sujets [...] nous faire penser, nous amener à nous interroger. [...] Parce que c'est "platte", ça veut pas dire que c'est instructif.

Les élèves semblent enfin avoir une idée assez précise du travail pédagogique à mener sur les textes qui leur sont proposés et l'expriment, une nouvelle fois, par le biais d'une comparaison avec ce qu'ils vivent en classe d'anglais:

En anglais, on apprend avec le texte, on se donne des valeurs. On fait pas de verbes en anglais.
En anglais, on écrit pour écrire, pour partager nos opinions, nos valeurs; on écrit pour partager quelque chose qui nous est important. En français, on écrit pour pratiquer la langue.

À la lumière de ces témoignages, il n'est sans doute pas erroné d'affirmer que le type de travail pédagogique mené, sur la langue française, au sein même de l'école francophone, n'est pas sans incidence sur les images que les élèves se développent de la langue, sur le rapport qu'ils se construisent à elle. Les élèves donnent-ils, eux-mêmes, un sens à la pratique de la langue ou celle-ci est-elle une fin en soi? Il importe en effet de veiller à ce que la langue française ne soit pas perçue, par les élèves eux-mêmes, exclusivement comme la langue de la scolarisation, déconnectée de leur processus de personnalisation et de socialisation.

Or, dans l'école francophone en milieu minoritaire, la langue présente quatre fonctions (tableau 1) (d'après Buors et Lentz, 2005)¹.

La langue française, dans une telle perspective, devient pour l'élève un facteur qui lui permet d'être soi, d'interagir avec autrui, de conceptualiser et d'établir un rapport au monde: c'est ainsi que l'élève s'affirme en tant que personne.

ATTITUDES ENVERS LA LANGUE FRANÇAISE: OUVERTURE, ATTACHEMENT ET VALEUR IDENTITAIRE

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

Tableau 1

| | |
|--|---|
| Instrument de communication | L'élève utilise la langue, à l'oral et à l'écrit, pour recevoir et transmettre des messages, pour partager ses opinions, ses sentiments, ses émotions, ses expériences. |
| Outil de structuration cognitive | L'élève utilise la langue pour explorer, nommer, verbaliser, se représenter la réalité qui l'entoure et, ainsi, poser des gestes sur cette réalité. |
| Outil d'apprentissage | L'élève utilise la langue pour donner du sens à ses apprentissages, pour s'approprier des démarches d'apprentissage, pour élargir et affiner sa compréhension de la réalité qui l'entoure, pour réaliser de nouveaux apprentissages et pour améliorer sa pratique de la langue elle-même. |
| Vecteur de construction culturelle et identitaire | L'élève utilise la langue pour s'inscrire dans la réalité sociale, pour donner un sens à celle-ci, pour se construire un répertoire de référents culturels associés à la langue, pour s'approprier les valeurs culturelles qu'elle véhicule, pour vivre des expériences riches qui lui permettront de construire son rapport à soi, à l'autre, au monde et à la langue. |

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

On pense qu'en s'enfermant, on se garde. Mais si tu t'enfermes trop longtemps, t'es plus avec la cadence.

Le repli frileux sur soi, au nom de la préservation de la langue, ne paraît donc pas être envisagé comme une stratégie de développement durable pour la francophonie en milieu minoritaire. D'autant moins que la sécurité que procure l'usage de la langue française dans ce lieu exclusif et privilégié qu'est l'école francophone est peut-être illusoire:

On se sent sécurisée [*sic*] de parler le français à l'école, mais c'est ça le problème. On voudrait pouvoir l'être au delà de l'école.

Cette crispation protectrice d'une langue risque au contraire de conduire à un isolement, à une non-pertinence,

voire à une obsolescence: l'usage de la métaphore musicale associée au mot «cadence» dans cette perspective est sans doute révélateur d'une volonté d'être en prise avec le rythme du présent et de s'inscrire dans le mouvement du temps. Le mot révèle peut-être également une autre volonté: celle d'affirmer la langue française comme un outil pleinement opérationnel, qui permet de «penser le monde» actuel et futur, en français, aux antipodes d'un strict objet de patrimoine à sauvegarder. Il n'est donc pas surprenant que les élèves affichent, avec détermination et sérénité semble-t-il, une disposition, voire une intention, d'une ouverture vers l'ailleurs, vers l'autre:

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

Dans cette perspective, les élèves assignent à l'école francophone un rôle à la fois précis et stratégique: non «pas forcer – quand on est forcé, on ne peut rien faire d'autre» –, mais «donner des expériences dans lesquelles on veut développer cet attachement à la langue française», «dire pourquoi le français est utile et important», «créer des liens à la langue française, une appartenance», «montrer la beauté de la langue», susciter «un attachement au français pour vouloir continuer, après l'école, à vivre en français».

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

L'école francophone – par les expériences d'apprentissage associées à la langue française qu'elle propose aux élèves et par la célébration des «réussites en langue française» (la musique est citée comme exemple) – est donc fondamentalement le lieu d'un éveil et d'une conscientisation, un tremplin donnant une impulsion aux cheminements identitaires des élèves.

Désirant agrandir l'espace francophone («on veut pas juste assurer la survie du français, on veut que ça s'élargisse»), les élèves affirment la langue française, au delà des bénéfices

socio-économiques indéniables qu'elle procure, dans sa valeur ajoutée et dans sa pleine valeur identitaire:

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

Étudier la langue française pas juste pour l'étudier mais parce que ça fait partie de nous.

En somme, maximiser, pendant les treize années de la scolarisation à l'école francophone, les situations d'apprentissage et, plus largement, le vécu scolaire des élèves sous l'angle de la construction langagière, culturelle et identitaire de ceux-ci, c'est avoir l'ambition d'actualiser, au plan des pratiques pédagogiques, le triple mandat – scolaire, communautaire et identitaire – de l'école francophone en milieu minoritaire. C'est aussi, quant à la langue française, avoir l'ambition (Buors et Lentz, à paraître) de

- la promouvoir dans ses valeurs utilitaire, marchande, culturelle et symbolique (Dubé, 2008);
- l'associer à des expériences de croissance langagière, personnelle, intellectuelle et identitaire vécues dans un climat sécurisant où la prise de risques n'est pas incompatible avec le souci de l'exigence et où la célébration des apprentissages réalisés revêt une place importante;
- la valoriser comme vecteur de l'appartenance à une francophonie, une et plurielle à la fois, indubitablement marquée du sceau de la diversité et de l'altérité;
- l'envisager comme le lieu stratégique où s'incarne un imaginaire francophone.

EN GUISE DE CONCLUSION: L'INTERVENTION PÉDAGOGIQUE EN MILIEU FRANCOPHONE MINORITAIRE

Les témoignages des élèves sur leurs apprentissages en français au sein de l'école francophone rapportés plus haut conduisent à s'interroger, sérieusement, sur les expériences d'apprentissage que les élèves vivent à l'école et au rapport à la langue que celles-ci construisent².

Nous sommes convaincus que la pédagogie en milieu francophone minoritaire doit être «intervenante» comme le déclarait, il y a déjà plus de dix ans, Benoît Cazabon: «[l]a pédagogie [est un] moyen d'intervention sur la langue en milieu minoritaire. [Elle] intervient [...] comme un des leviers de la vitalité [ethno]linguistique» (Cazabon, 1996b, p. 296). Plus récemment, il précise, avec conviction, ce rôle stratégique de la pédagogie:

[...]l'école de milieu minoritaire ne peut se satisfaire d'être au service de son entourage sociologique assimilateur seulement. Elle doit construire des expériences interactives, dialogiques et culturelles motivantes sans quoi le français sera langue morte. Sans cette obligation l'école reproduit l'assimilation, condition insuffisante de maintien d'une langue [...] Le milieu éducatif se met des œillères quand il fonctionne en deçà de cette obligation fondamentale: sa mission comprend une forme d'intervention réparatrice et compensatrice [...] L'école est engagée dans un projet de construction de la culture plutôt que dans un programme de reproduction culturelle. Construire un espace culturel significatif en tant que matrice du devenir souhaité, c'est là son défi premier (Cazabon, 2005, p. 19-20).

À la suite de Landry et Rousselle (2003, p. 93) qui déclarent qu'«on ne naît pas francophone, on le devient», nous n'hésitons pas à affirmer que les élèves qui fréquentent les écoles francophones en milieu minoritaire ne sont pas nés francophones; ils le deviendront – ou pourront le devenir –, non pas parce qu'on leur aura «vanté les mérites d'un référentiel d'appartenance»³ mais bien parce qu'ils y trouveront un sens. Dans cette perspective, l'école francophone, pour ce qui la concerne, a un rôle stratégiquement important à jouer: proposer aux élèves des expériences d'apprentissage où ils pourront se construire ce sens. Le vécu scolaire constitue donc un lieu où, à l'intérieur même de l'école francophone, se (dé)joue également la construction par les élèves d'un attachement – le mot revient à plus d'une reprise dans leurs propos – à la langue française: il serait ô combien ironique, alors que des structures scolaires francophones ont été établies dans les années quatre-vingt-dix pour assurer, en ce qui les concerne, le maintien et le développement de la francophonie en milieu minoritaire, que l'école francophone mette en place, même à son insu, des pratiques, pédagogiques particulièrement, qui entrent

en jeu, à leur niveau et de par leur nature, dans le processus de l'assimilation (Buors et Lentz, 2005, 2009a). Le défi est à la mesure de l'enjeu!

NOTES

1. Ces quatre fonctions ne sont pas sans écho
 - à celles que présente le Conseil supérieur de la langue française (1995, p. 2): «La langue remplit au moins 3 fonctions:
 - une fonction de communication: elle est un outil complexe qui doit être maîtrisé pour accroître la capacité de communiquer;
 - une fonction d'appropriation du réel: elle nous permet de dénommer le monde, de nous le représenter, d'agir sur lui et de le maîtriser;
 - enfin, une fonction identitaire personnelle et sociale: elle est à l'origine même de l'identité personnelle et collective, ce qui donne sens et vie à l'individu et au groupe auquel il appartient.»
 - et à celles que présente le Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) (CMEC, 2004):
 - outil de communication;
 - outil d'apprentissage;
 - outil d'affirmation de soi.
2. Un exemple, particulièrement significatif à nos yeux, d'une pratique pédagogique exemplaire est présenté ici même. Voir Buors et Lentz (2009b, p. 135).
3. La formule est de Benoît Cazabon, dans une conversation à l'automne 2003 avec les auteurs.

BIBLIOGRAPHIE

- BOUDREAU, Annette (2001) «Langue(s), discours et identité», *Francophonies d'Amérique*, n° 12, p. 93-104.
- BUORS, Paule et LENTZ, François (2005) «Les orientations curriculaires pour l'apprentissage du/en français langue première en milieu minoritaire: un regard rétrospectif et prospectif», dans FAUCHON, André (dir.) *L'Ouest: directions, dimensions, destinations*, Winnipeg, Presses universitaires de Saint-Boniface, p. 325-360. [Actes du vingtième colloque du Centre d'études franco-canadiennes de l'Ouest tenu au Collège universitaire de Saint-Boniface les 15, 16, 17 et 18 octobre 2003]

- _____ (2009a) «Apprendre en français en milieu francophone minoritaire: se construire un pouvoir d'action», *Québec français*, n° 154, p.102-107.
- _____ (2009b) «Les littératies multiples: un cadre de référence pour penser l'intervention pédagogique en milieu francophone minoritaire», *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, vol. 21, n°s 1-2, p. 127-150.
- _____ (à paraître) «La programmation éducative en milieu francophone minoritaire: penser autrement pour agir différemment», dans ROCQUE, Jules (dir.) *La direction d'école et le leadership pédagogique en milieu minoritaire – considérations théoriques pour une pratique éclairée*, Winnipeg, Presses universitaires de Saint-Boniface.
- CAZABON, Benoît (1996a) «Vers un modèle holistique de la didactique du français langue maternelle», dans CAZABON, Benoît (dir.) *Nos mots, à fleurs de pays*, Ottawa, ACREF, p. 80-98. [Actes du 2^e congrès national de l'Alliance canadienne des responsables et des enseignantes et enseignants en français langue maternelle (ACREF), qui a eu lieu au Centre des conférences à Ottawa du 26 au 29 avril 1995]
- _____ (1996b) «La pédagogie du français langue maternelle en Ontario: moyen d'intervention sur la langue en milieu minoritaire», dans ERFURT, Jürgen (dir.) *De la polyphonie à la symphonie: méthodes, théories et faits de la recherche pluridisciplinaire sur le français au Canada*, Leipzig, Leipziger Universitätsverlag, p. 295-314.
- _____ (2005) *Pour un enseignement réussi du français langue maternelle: fondements et pratiques en didactique du français*, Sudbury, Prise de parole, 206 p.
- CAZABON, Benoît et FRÉNETTE, Normand (1980) *Le français parlé en situation minoritaire* (vol. II: «L'enseignement, les programmes et la formation des maîtres dans les écoles de langue française des communautés franco-ontariennes minoritaires»), Toronto, Ontario Department of Education, 196 p.
- CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (CANADA) [CMEC] (2004) *Résultats pancanadiens des élèves francophones en milieu minoritaire au Programme d'indicateurs du rendement scolaire (PIRS): rapport analytique*, Toronto, CMEC, 76 p.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE LA LANGUE FRANÇAISE (1995) *La langue au cœur de l'éducation*, Québec, Conseil supérieur de la langue française, 32 p.

- _____ (2008) *Le français et les jeunes*, Québec, Conseil supérieur de la langue française, 129 p. [<http://www.cslf.gouv.qc.ca/publications/pubf223/f223.pdf>]
- COOK-SATHER, Alison (2006) «Sound, Presence, and Power: «Student Voice» in Educational Research and Reform», *Curriculum Inquiry*, vol. 36, n° 4, p. 359-390.
- CUSHMAN, Kathleen (2006) «Help Us Care Enough to Learn», *Educational Leadership*, vol. 63, n° 5, p. 34-37.
- DALLAIRE, Christine (2004) «“Fiers de qui on est... Nous sommes francophones!”: L’identité des jeunes aux Jeux franco-ontariens», *Francophonies d’Amérique*, n° 18, p. 127-147.
- DALLAIRE, Christine et ROMA, Josianne (2003) «Entre la langue et la culture, l’identité francophone des jeunes en milieu minoritaire au Canada. Bilan des recherches», dans ALLARD, Réal (dir.) *Actes du colloque pancanadien sur la recherche en éducation en milieu francophone minoritaire: bilan et prospectives*, Montréal, Association canadienne d’éducation de langue française, p. 30-46.
- DUBÉ, Paul (2008) «Des multiples espaces du transculturel: réflexions/ actions à partir d’un paradigme rassembleur», dans LENTZ, François et BÉRARD, Danielle (dir.) *Apprendre en français langue première dans l’Ouest et le Nord canadiens: état des lieux et prospective*, Winnipeg, Presses universitaires de Saint-Boniface, DVD, non paginé. [Actes du colloque tenu au Collège universitaire de Saint-Boniface les 24 et 25 mai 2007]
- GÉRIN-LAJOIE, Diane (2001) «Identité bilingue et jeunes en milieu francophone minoritaire: un phénomène complexe», *Francophonies d’Amérique*, n° 12, p. 61-69.
- _____ (2003) *Parcours identitaires de jeunes francophones en milieu minoritaire*, Sudbury, Prise de parole, 190 p.
- _____ (2007) «Le rapport à l’identité dans les écoles situées en milieu francophone minoritaire», dans HERRY, Yves et MOUGEOT, Catherine (dir.) *Recherche en éducation en milieu minoritaire francophone*, Ottawa, Presses de l’Université d’Ottawa, p. 48-56.
- LAFONTANT, Jean (2002) «Langue et identité culturelle: points de vue des jeunes francophones du Manitoba», *Francophonies d’Amérique*, n° 14, p. 81-88.
- LANDRY, Rodrigue et ROUSSELLE, Serge (2003) *Éducation et droits collectifs: au-delà de l’article 23 de la Charte*, Moncton, Éditions de la Francophonie, 208 p.

- LENTZ, François (2009) «Apprendre en français en milieu francophone minoritaire: un enjeu majeur», *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, vol. 21, n^{os} 1-2, p. 3-21.
- LENTZ, François et BÉRARD, Danielle (dir.) (2008) *Apprendre en français langue première dans l'Ouest et le Nord canadiens: état des lieux et prospective*, Winnipeg, Presses universitaires de Saint-Boniface, DVD, non paginé. [Actes du colloque tenu au Collège universitaire de Saint-Boniface les 24 et 25 mai 2007]
- LOZON, Roger (2001) «Les jeunes du Sud-Ouest ontarien: représentations et sentiments linguistiques», *Francophonies d'Amérique*, n^o 12, p. 83-92.
- MITRA, Dana L. (2008) «Amplifying Student Voice», *Educational Leadership*, vol. 66, n^o 3, p. 20-25.
- PILOTE, Annie (2003) «Sentiment d'appartenance et construction de l'identité chez les jeunes fréquentant l'école Sainte-Anne en milieu francophone minoritaire», *Francophonies d'Amérique*, n^o 16, p. 37-44.
- _____ (2006) «Les chemins de la construction identitaire: une typologie des profils d'élèves d'une école secondaire de la minorité francophone», *Éducation et francophonie*, vol. 34, n^o 1, p. 39-53. [http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/XXXIV_1_039.pdf]
- _____ (2007) «Construire son identité ou reproduire la communauté?: les jeunes et leur rapport à l'identité collective», dans BOCK, Michel (dir.) *La jeunesse au Canada français: formation, mouvement et identité*, Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa, p. 82-112.
- THIESSEN, Dennis (2006) «Student Knowledge, Engagement, and Voice in Educational Reform», *Curriculum Inquiry*, vol. 36, n^o 4, p. 345-358.