

Québec français



Apprendre en français en milieu francophone minoritaire **Se construire un pouvoir d'action**

Paule Buors et François Lentz

Numéro 154, été 2009

La francophonie dans les Amériques

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1828ac>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (imprimé)

1923-5119 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Buors, P. & Lentz, F. (2009). Apprendre en français en milieu francophone minoritaire : se construire un pouvoir d'action. *Québec français*, (154), 102–106.

Apprendre en français en milieu francophone minoritaire : se construire un pouvoir d'action

par Paule Buors* et François Lentz**

Le contexte éducatif en milieu francophone minoritaire au Canada : quelques éléments incontournables pour faire valoir le portrait d'ensemble

La place du français en milieu francophone minoritaire

Rappel d'un constat, qui a toute l'allure d'une évidence : en milieu francophone minoritaire, le français n'est, dans l'ensemble, guère présent dans l'environnement quotidien, que ce soit dans les médias, sur les panneaux d'affichage, dans les centres commerciaux ou dans d'autres lieux sociaux. Il n'est guère vu ni guère entendu ou, s'il l'est, c'est dans le cadre d'espaces institutionnels qui fonctionnent en français tels que, outre l'école bien sûr, un centre communautaire, certains médias ou un centre de santé. À cet égard, l'impact des politiques gouvernementales de services en langue française est déterminant quant à la présence du français dans l'espace social. Par ailleurs, cet usage se restreint encore davantage avec l'éloignement géographique par rapport aux centres urbains. Une telle situation ne peut donc pas ne pas avoir d'effets sur l'importance que l'on attache à la langue française, à sa pertinence, voire à son sens.

La situation démolinguistique de la francophonie minoritaire canadienne : quelques tendances lourdes

Au Canada, le statut de la langue française est asymétrique : largement majoritaire au Québec, c'est-à-dire politiquement, économiquement, culturellement et idéologiquement promu, il est largement minoritaire à l'extérieur du Québec. La situation démolinguistique du million de francophones environ qui vivent à l'extérieur du Québec peut paraître, à bien des égards, fragile, voire précaire : en effet, d'après les données des recensements



successifs effectués par Statistique Canada, à l'exception du Nouveau-Brunswick, où les francophones forment à eux seuls le tiers environ de la population de la province, le nombre de francophones dans les autres provinces et territoires ne dépasse pas 5 % de la population.

Les données des recensements montrent également que l'exogamie (ou mariage interlinguistique français / anglais) est en hausse : près des deux tiers des enfants se trouvent aujourd'hui dans des familles où seulement l'un des deux parents est de langue maternelle française.

La transmission de la langue française aux enfants est donc un facteur crucial pour l'avenir des communautés francophones minoritaires. Une lecture des données des recensements montre que, lorsque les deux parents sont francophones, le taux de transmission du français est très élevé. Dans le cas de familles exogames, le taux de transmission baisse à plus de la moitié ; cependant, lorsque le parent non francophone parle le français, le taux de transmission du français augmente significativement.

En somme, c'est, à plus ou moins long terme, la vitalité ethno-linguistique des communautés francophones minoritaires qui est menacée, et ce, malgré les importants efforts pour maintenir et revitaliser celle-ci, entrepris par le gouvernement fédéral particulièrement, malgré l'émergence d'espaces éducatifs,

culturels et économiques qui ont contribué significativement à l'établissement d'une assise socio-institutionnelle de la langue française.

Quatre prémisses pour cibler les véritables enjeux

Le milieu francophone minoritaire, précisément parce qu'il est très fragile et parce que rien n'y semble jamais acquis, conduit à s'interroger sur les conditions qui permettent le mieux aux élèves de construire un sens à leur apprentissage en français. Pour que cette interrogation cible les véritables enjeux, quatre prémisses, qui touchent à la famille, à l'école et à son rôle ainsi qu'à la langue, paraissent d'abord devoir être établies.

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

La famille est un lieu stratégique d'intervention : c'est la première prémisses. Landry et Allard (1997) ont bien montré que les élèves qui vivent une forte « francité familioscolaire » ont des compétences en

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

L'école est l'autre lieu stratégique d'intervention : c'est la deuxième prémisses. Depuis longtemps en effet, les communautés francophones minoritaires perçoivent l'éducation comme un outil essentiel pour le développement de leur vitalité. Rappelons cependant que c'est seulement en 1982, avec l'article 23 de la *Charte canadienne des droits et libertés*, que la Constitution canadienne a reconnu aux minorités linguistiques de langue officielle le droit de faire instruire leurs enfants dans leur propre langue (Landry et Rousselle, 2003). Cet article stipule en effet qui sont les ayants droit à l'instruction dans la langue de la minorité : il accorde ainsi aux parents en milieu francophone minoritaire une garantie constitutionnelle relative à la langue d'instruction de leurs enfants. Mais il importe de noter que la connaissance du français par l'élève ne constitue pas, aux termes de cet article, un critère d'admissibilité en soi à l'école francophone en milieu minoritaire.

Depuis l'entrée en vigueur de l'article 23, le nombre d'écoles francophones en milieu minoritaire a augmenté sensiblement et, dans les quinze dernières années, des structures de gestion scolaire par la minorité ont été établies dans toutes les provinces et tous les territoires : un système éducatif spécifique, mis en place pour les francophones et gérés par eux, est désormais opérationnel (FNCSF, 2004).

Par ailleurs, les interprétations juridiques successives de cet article ont élargi le rôle de ce système éducatif en lui attribuant une *fonction de développement culturel et en faisant valoir la nécessité d'une programmation spécifique*, au nom d'un enjeu stratégique : l'épanouissement des collectivités de langue française au Canada (Rocque, 2009).

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

Ce système éducatif spécifique s'appuie sur le rôle, spécifique lui aussi, qui est assigné à l'école francophone en milieu minoritaire : c'est la troisième prémisses. Ce rôle dépasse celui d'une école en milieu majoritaire : outre les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être habituellement développés par le système scolaire, l'école francophone en milieu minoritaire doit développer le savoir-vivre ensemble et le savoir-devenir nécessaires aux futurs bâtisseurs qui assureront la vitalité des communautés francophones (Landry et Allard, 1999 ; Buors et Lentz, 2005). Dans cette perspective, l'école est en interaction constante avec la famille et, plus largement, la communauté. Mais il importe de déterminer si ce savoir-vivre ensemble et ce savoir-devenir sont périphériques au projet éducatif de l'école francophone ou si, au contraire, ils en constituent le noyau organique. Si tel est le cas, comme nous le pensons, l'école francophone en milieu minoritaire s'inscrit alors dans un dessein éducatif qui offre aux élèves un contexte favorisant pour qu'ils puissent vivre des expériences significatives en lien avec la communauté.

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

- de développer une maîtrise de la langue française ;
- de s'engager dans un cheminement culturel et identitaire ;
- de développer un sens de l'initiative, de la responsabilité, de l'autonomie et de la conscience critique ;
- de vivre des expériences d'apprentissage qui mettent à profit le partenariat école / foyer / communautaire ;
- d'acquérir les savoirs essentiels au développement linguistique et culturel des communautés francophones.

Si l'école francophone est investie d'un tel mandat, il importe également de circonscrire l'objet même de l'apprentissage : la langue. C'est la quatrième et dernière prémisses. On pourrait dire que, dans l'école francophone en milieu minoritaire, la langue présente quatre fonctions (Buors et Lentz, 2005) :

Instrument de communication

L'élève utilise la langue pour recevoir et transmettre des messages, pour partager ses opinions, ses sentiments, ses émotions, ses expériences, à l'oral et à l'écrit.

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.

La langue française devient donc 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.

Penser l'intervention pédagogique en milieu minoritaire pour développer chez les élèves une identité francophone : trois axes stratégiques

Des programmes d'études conçus en fonction des exigences du contexte

La réflexion didactique et curriculaire sur les apprentissages en français en milieu francophone minoritaire gagne à être pensée collectivement en raison, entre autres, du bassin réduit des intervenants en milieu minoritaire : il est en effet stratégiquement important de dégager des convergences à partir des initiatives locales et régionales, pour construire collectivement un espace didactique qui tienne compte des besoins langagiers des élèves.

C'est dans cette perspective qu'a été établie au début des années 1990 une structure politico-éducative regroupant les provinces et les territoires de l'Ouest et du Nord canadiens, qui permet de développer des contenus d'apprentissage répondant à des besoins communs. Ainsi, en 1996, un cadre commun curriculaire pour les apprentissages du français, de la maternelle à la fin du secondaire, a été développé, pour la première fois (PONC, 1996)¹.

Ce cadre curriculaire est organisé en trois « domaines » : la communication orale, la lecture et l'écriture ; ceux-ci comprennent deux axes : des pratiques de langue répondant à divers besoins de communication et le développement de stratégies de communication et d'apprentissage. Le cadre comprend également un autre « domaine », dénommé « Culture et identité ». Cette préoccupation culturelle et identitaire est affectée d'un statut curriculaire privilégié : « noyau » des contenus d'apprentissage, auquel « se rattachent » les trois domaines langagiers mentionnés ci-dessus. Ce domaine comprend deux axes (PONC, 1996, p. 1) : la prise de conscience – l'élève « se situe [...] face aux réalités linguistiques et culturelles francophones de son milieu et d'ailleurs » – et la production – l'élève « exprime [...]

dans son milieu certaines valeurs et manifeste [...] certains comportements qui témoignent de la manière dont il vit sa francophonie ». Ces deux énoncés font écho au rôle de l'école francophone en milieu minoritaire, présenté ci-avant.

De manière plus large, dans quelle mesure les programmes d'études de français – mais également ceux des autres disciplines scolaires enseignées en français – s'inscrivent-ils dans un dessein plus fondamental : construire une citoyenneté francophone² ?

Une formation des intervenants pédagogiques en prise sur le contexte

Le milieu francophone minoritaire appelle une réponse curriculaire particulière ; conséquemment et parallèlement, il conduit également à une interrogation, non moins particulière, sur la formation des intervenants pédagogiques.

Cette formation se préoccupe de l'instrumentation technique : le comment-faire, l'usage d'une panoplie de moyens d'interventions ; mais elle gagne à inscrire celle-ci dans une perspective plus englobante : l'instrumentation réflexive, qui se centre sur les questions « quand » et surtout « pourquoi ». En outre, comme l'illustrent les trois troupes de formation spécifiquement produites par le Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) pour le personnel enseignant en milieu francophone minoritaire (CMEC, 2003 ; CMEC, 2008a et b), cette formation s'articule autour d'une dynamique entre les quatre dimensions suivantes :

- elle s'ancre dans le vécu professionnel des intervenants pédagogiques ;
- elle valorise l'expérience, l'expertise et le partage professionnels ;
- elle nourrit la réflexion critique sur les pratiques pédagogiques et leurs effets ;
- elle vise l'actualisation des contenus de formation dans les pratiques pédagogiques.

En somme, cette formation a pour but de valoriser les expériences professionnelles du personnel enseignant, d'accroître le sentiment de compétence, la confiance en soi et l'autonomie, d'élargir et d'approfondir les expertises, de former un praticien apprenant, de développer une image du praticien comme un agent de

changement et, surtout, de nourrir une culture de « praticien réflexif [et] réfléchi » (Baillauquès, 2001, p. 50), pleinement conscient, d'une part, des effets du milieu francophone minoritaire sur l'intervention pédagogique, et, d'autre part des pratiques pédagogiques sur les apprentissages en français (Buors et Lentz, 2004).

Des situations d'apprentissage signifiantes au service de la construction langagière, culturelle et identitaire des élèves : vers un pouvoir d'action

Par bien des côtés, l'apprentissage du français et en français en milieu francophone minoritaire au Canada est désormais institutionnalisé : il fait l'objet d'une valorisation et d'une reconnaissance officielle, il s'appuie sur des réseaux scolaires et associatifs, il bénéficie de recherches, entre autres didactiques, etc. Mais il semble que cette institutionnalisation s'accompagne d'un effet de banalisation ; il y a peut-être là un paradoxe qui milite en faveur de l'instauration d'un nouvel élan, à l'intérieur même de cet espace institutionnel, qui permettrait d'investir celui-ci d'une vision pédagogique au service de la construction langagière, culturelle et identitaire des élèves.

Le processus de cette construction de l'élève est en effet au cœur de l'école francophone en milieu minoritaire. Ce processus accorde à la personne un rôle central et actif (ACELF, 2006). Dans cette perspective, les expériences d'apprentissage et, plus largement, les expériences vécues en français en situation scolaire doivent nourrir ce processus.

Que les élèves soient exposés, durant leur scolarisation à l'école francophone, à une gamme, aussi large et aussi diversifiée que possible, de produits culturels francophones (livres, chansons, films, pièces de théâtre et autres spectacles, produits médiatiques, etc.) est une nécessité, impérieuse dans bien des cas. Mais cela ne constitue qu'une condition nécessaire, non suffisante : dans une telle situation, les élèves sont récepteurs ou spectateurs ; ils se situent face à des réalités langagières et culturelles francophones, en établissant des liens avec leur vécu, en exprimant une réaction, etc. Il faut aller



plus en profondeur, mettre de l'avant la dynamique de la production, l'élan de la création pour que les élèves soient, en contexte scolaire, des acteurs et des créateurs, responsables et critiques ; c'est ainsi qu'ils exprimeront des valeurs, manifesteront des comportements, poseront des gestes, partageront des expériences vécues et des réalisations. « La culture se juge à des opérations, non à la possession de produits » (Cazabon, 1996a, p. 86).

Les types d'expériences que les élèves vivent en langue française leur permettent de se construire des référents culturels, c'est-à-dire des associations, des images et des valeurs qu'ils établissent avec la langue. Bref, les élèves se construisent ainsi, progressivement, un répertoire de façons de comprendre, de s'exprimer, de penser et d'agir en français, des façons de faire, de dire, d'être francophones. Ce faisant, ils se construisent une image d'eux-mêmes comme personnes francophones. Un rapport affectif et identitaire s'établit ainsi entre les élèves et la langue, qui leur permet de « penser le monde » en français.

Par bien des côtés, le type de vécu scolaire de l'élève, en français à l'intérieur même de l'école francophone, constitue un facteur stratégiquement important pour le développement du français : les expériences d'apprentissage que les élèves vivent, en français en contexte scolaire, doivent être en effet utiles, pertinentes et plaisantes mais surtout significatives ; ces expériences constituent en effet un processus par lequel



Il y a quelques années à Winnipeg, la capitale du Manitoba, on érigeait un nouveau pont reliant le centre de la ville au quartier français de Saint-Boniface. La réflexion du pont s'est accompagnée de la construction d'un pont piétonnier, reliant Saint-Boniface au quartier historique de la Fourche. Ce pont piétonnier, qui porte le nom symbolique d'Esplanade-Riel (allusion au nom du fondateur de la province, un métis francophone), comporte en son centre un espace destiné à accueillir un restaurant. Après bien des tergiversations, la ville de Winnipeg a décidé que cet espace serait attribué à une chaîne de restauration rapide, bien connue dans la capitale manitobaine. Cette décision a suscité de vives réactions dans la communauté francophone de Saint-Boniface, où bien des gens souhaitaient que l'espace soit accordé à un restaurant offrant un « cachet français ». Cette problématique communautaire a été mise à profit par une enseignante de français de 12^e année de la manière suivante : les élèves de sa classe ont lu des articles de journaux, visionné des reportages, écouté des entrevues sur la question. Ils ont également invité deux personnalités de la communauté : l'une, le conseiller municipal d'alors, en faveur du projet de la ville ; l'autre, le directeur général de la Société franco-manitobaine (l'organisme porte-parole de la communauté francophone), en désaccord avec le projet. Les élèves ont ainsi établi les tenants et les aboutissants du débat communautaire en jeu. Ils ont ensuite débattu entre eux de la question et ont enfin écrit des textes, adressés au maire de Winnipeg, l'incitant à revenir sur la décision de la Ville.

les élèves s'actualisent comme personnes et se construisent des valeurs. Dans le cas contraire, la langue risque d'être fortement perçue, par les élèves eux-mêmes, comme la langue de la stricte scolarisation, déconnectée de leur processus de personnalisation et de socialisation.

La situation d'apprentissage présentée dans l'encadré illustrera une telle perspective didactique.

Une telle situation d'apprentissage, outre qu'elle constitue à l'évidence un lieu didactique d'articulation de diverses pratiques langagières (oral, écrit, compréhension, production, interactions), met à profit le potentiel d'apprentissage que constitue la

dynamique de l'aller-retour entre l'école et la communauté. La situation d'apprentissage place par ailleurs les élèves dans un contexte de production significatif : ceux-ci écrivent des textes qui prennent tout leur sens, non seulement parce qu'ils s'inscrivent dans un contexte, mais parce qu'ils sont la trace d'une prise de parole – la leur – qui n'est pas gratuite. Plus fondamentalement, la pratique de la langue ici mobilisée donne aux élèves un rôle d'acteur participant à un projet, communautaire et social, d'aménagement de l'espace francophone. Enfin, la situation d'apprentissage place les élèves dans une posture réflexive, critique et créative en les sollicitant dans un rôle de contributeur actif

à un imaginaire lourd d'enjeux pour une communauté francophone minoritaire : la place du français dans l'espace social.

Des situations d'apprentissage de ce genre paraissent de nature à conduire les élèves à se percevoir, durant leur scolarité même à l'école francophone, comme des « bâtisseurs » de l'espace francophone – condition sans doute nécessaire pour qu'ils se perçoivent également comme les futurs bâtisseurs des communautés francophones. En effet, dans ces situations, les pratiques de langue sont construites, de concert avec les élèves, comme des pratiques sociales, par le biais desquelles on construit un rapport à soi, à l'autre, au monde et, plus fondamentalement, à la langue – le rapport à la langue pouvant être défini comme « un rapport à des processus (les productions liées au langage), à des situations d'apprentissage, à des activités et à des produits (objets institutionnels, culturels et sociaux). Il est relation de sens et de valeur : l'individu valorise ou dévalorise les objets et productions de langage en fonction du sens qu'il leur confère » (Bautier, 2002, p. 43).

En guise de conclusion

En 2006, Statistique Canada a rendu publics les résultats d'une étude sur l'état de la situation en matière d'alphabetisme chez les minorités de langue officielle du pays. Parmi les nombreuses données ainsi livrées, il en est une qui, nous semble-t-il, concerne pleinement notre propos : 48 % des francophones qui ont effectué le test en anglais ont atteint au moins le niveau 3 (seuil souhaitable à partir duquel les individus sont capables de faire face à la croissance des compétences requises dans une société de plus en plus orientée vers le savoir), comparativement à 38 % de ceux qui l'ont effectué en français (Statistique Canada, 2006) !

Pour tenter de comprendre un tel écart, on fera valoir, sans doute à juste titre, la pratique de l'anglais au foyer ; mais il nous semble qu'il faille aller plus en profondeur : il y a certes des facteurs sociostructurels qui font que des francophones puissent se sentir plus à l'aise en anglais. Il ne faudrait pas par contre sous-estimer les effets de facteurs plus subjectifs tels que la perception que l'on a de sa langue et de sa compétence dans celle-ci, les attitudes que l'on attache à sa langue, bref le rapport que l'on entretient avec elle.

Cela ramène sans doute à l'école et, plus particulièrement, aux expériences d'apprentissage que les élèves y vivent, en français et au rapport à la langue que celles-ci construisent. Nous sommes convaincus que la pédagogie en milieu francophone minoritaire doit être « intervenante », comme le déclarait, il y a déjà plus de dix ans, Cazabon : « La pédagogie [est un] moyen d'intervention sur la langue en milieu minoritaire. [Elle] intervient [...] comme un des leviers de la vitalité [ethno]linguistique » (1996b, p. 296).

Il serait à tout le moins ironique, alors qu'on a établi des structures scolaires francophones dans les années 1990 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 involontairement, des pratiques qui s'ajoutent aux facteurs d'assimilation...

Par ailleurs, autant les exigences de la maîtrise du français sont grandes en milieu minoritaire, autant il importe d'être vigilant quant à la conception de la langue qui est véhiculée à l'intérieur même de l'école francophone : il y a déjà presque trente

ans 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.

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'appartenance³ », mais bien parce qu'ils y trouveront un sens. Dans cette perspective, l'école francophone, en ce qui la concerne, a un rôle stratégiquement important à jouer : proposer aux élèves des expériences d'apprentissage où ils pourront se construire un tel sens. Car tel est bien, semble-t-il, l'enjeu fondamental de l'intervention pédagogique en milieu francophone minoritaire : penser différemment pour agir autrement, en vue de développer chez les élèves la conscience de pouvoir agir dans (et sur) l'espace francophone d'aujourd'hui et de demain. □

* Division du Bureau de l'éducation française, Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, Winnipeg (Manitoba)

** Professeur, Faculté d'éducation, Collège universitaire de Saint-Boniface, Winnipeg (Manitoba)

Notes

- 1 Une révision de ce premier cadre curriculaire est, en avril 2009, sur le point d'être entamée.
- 2 Une récente étude publiée par la Fédération canadienne des enseignantes et enseignants (FCE, 2008) fait valoir la nécessité de concevoir et de développer les programmes d'études destinés à l'enseignement / apprentissage en français en milieu francophone minoritaire en fonction des réalités caractéristiques de ce milieu.
- 3 La formule est de Benoît Cazabon, dans une correspondance de l'automne 2003 avec les auteurs.

Références bibliographiques

- ACELF, *Cadre d'orientation en construction identitaire*, Québec, ACELF, 2006, 36 p.
- BAUTIER, É., « Du rapport au langage : question d'apprentissages différenciés ou de didactique ? », *Pratiques*, n° 113-114 (2002), p. 41-54.
- BAILLAUQUÉS, S., « Le travail des représentations dans la formation des enseignants », dans L. Paquay et al., *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, Bruxelles, DeBoeck Université, 3^e éd., 2001, p. 41-61.
- BUORS, P. et F. LENTZ, « Les orientations curriculaires pour l'apprentissage du / en français langue première en milieu minoritaire : un regard rétrospectif et prospectif », dans A. Fauchon [dir.], *L'Ouest : directions, dimensions, destinations. Les actes du vingtième colloque du Centre d'études franco-canadiennes de l'Ouest* (Collège universitaire de Saint-Boniface, octobre 2003), Saint-Boniface, Presses universitaires de Saint-Boniface, 2005, p. 325-360.
- , « La formation continue des intervenants pédagogiques en milieu minoritaire : une initiative en francisation », *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, vol. 16, n° 1-2 (2004), p. 113-137.
- , « Voix d'élèves sur l'apprentissage en français en milieu francophone minoritaire : de quelques implications didactiques », *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest* (à paraître).
- CAZABON, B., « Vers un modèle holistique de la didactique du français langue maternelle », dans B. Cazabon [dir.], *Des mots, à fleurs de pays. Les actes du 2^e congrès national de l'ACREF* [Alliance canadienne des responsables et des enseignantes et enseignants en français langue maternelle], Ottawa, ACREF, 1996, p. 80-98.