

La formation continue des intervenants pédagogiques en milieu minoritaire: une initiative en francisation

par

Paule Buors et François Lentz
Bureau de l'éducation française (Manitoba)

RÉSUMÉ

Cet article porte sur la formation continue des intervenants pédagogiques en milieu minoritaire, en s'appuyant sur une initiative précise menée en francisation. Dans un premier temps, sont avancés des éléments de mise en contexte portant essentiellement sur le contexte démolinguistique minoritaire et sur les lieux stratégiques d'intervention que constituent la famille et l'école. Le second temps présente l'initiative de formation continue en francisation en trois volets – une vision de la francisation, une vision de la formation et les contenus de formation – et fait valoir l'axe du «praticien réflexif» comme dynamique pour l'exploration des contenus de formation. Enfin, le troisième temps souligne quelques enjeux stratégiques pour la formation continue des intervenants pédagogiques en milieu minoritaire, touchant fondamentalement au développement d'un rapport positif à la langue et à la construction d'un pouvoir d'action chez les enseignants et, par homologie, chez les élèves. Plus largement, le propos de cet article s'inscrit dans une éthique de formation et dans les préoccupations actuelles visant à élaborer un cadre didactique pour l'intervention pédagogique en milieu minoritaire.

ABSTRACT

This article deals with ongoing professional training for teachers in a minority context, based on a "francisation" initiative. Firstly, elements related to the minority demolinguisic context and to the strategic

role played by the family and the school are presented. Secondly, a "francisation" initiative is presented in three parts: a vision of "francisation", a vision of teacher training and its related content as well as the promotion of the "reflective practitioner" as a means for teacher training content exploration. Finally, this article presents some critical dimensions of teacher training in a minority context, related to building a positive rapport with the French language and to empower teachers and students. Furthermore, this article is embedded in the actual efforts for building a didactical framework for teaching in a minority context; it also illustrates what is critically at stake in teacher training.

L'apprentissage du et, plus largement, en français en milieu minoritaire fait surgir, sans doute parce que rien n'y paraît jamais acquis, un questionnement sur l'intervention pédagogique elle-même, au nom d'une préoccupation essentielle: faire en sorte que l'école francophone, pour ce qui la concerne, contribue pleinement au développement des communautés francophones. Dans une telle perspective, la formation des intervenants pédagogiques en milieu minoritaire doit faire l'objet d'une attention particulière. On se propose ici d'examiner cette problématique, en s'appuyant sur une initiative précise menée en francisation. Trois temps articulent le présent texte: quelques éléments de mise en contexte, l'initiative de formation en francisation et quelques enjeux stratégiques de la formation continue des intervenants pédagogiques en milieu minoritaire.

1. Éléments de mise en contexte

1.1 Le contexte démolinguistique minoritaire: quelques points de repère

D'après les données du recensement de 2001 (Gouvernement du Canada, 2003), à l'exception du Nouveau-Brunswick où les francophones forment à eux seuls le tiers de la population de la province, le nombre de francophones dans les autres provinces et territoires ne dépasse pas 5 %. De plus, moins de francophones qu'auparavant parlent le français le plus souvent à la maison: ils étaient 73 % en 1971 et 62 % en 2001. Les données du recensement 2001 montrent également que l'exogamie 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 un facteur crucial pour l'avenir des communautés francophones minoritaires. Selon les données du recensement de 2001, le taux de transmission est 62 pour 100, avec des variations allant de 81 pour 100 dans la région Atlantique à 39 pour 100 dans l'Ouest. Une lecture des données du recensement montre que, sur l'ensemble du Canada hors Québec, lorsque les deux parents sont francophones, le taux de transmission du français est très élevé: 95 pour 100. Dans le cas des familles exogames, le taux de transmission du français baisse à plus de la moitié: 42 pour 100. Cependant, lorsque le parent non francophone parle français, le taux de transmission du français augmente significativement, puisqu'il atteint 70 pour 100 (Gouvernement du Canada, 2003).

Cette situation démolinguistique s'explique, entre autres, par l'assimilation linguistique, c'est-à-dire le passage à l'utilisation de l'anglais au détriment du français. Elle est aussi tributaire de la vitalité ethno-linguistique d'une communauté en milieu minoritaire (Landry et Allard, 1996); celle-ci résulte de la dynamique entre des facteurs liés

- au capital linguistique (pratique de la langue française dans le contexte familial, dans la communauté d'appartenance et dans l'environnement social);
- au capital démographique (nombre, proportion, concentration, taux de natalité et mariages exogames);
- au capital politique (droits linguistiques, services gouvernementaux et nombre de représentants élus);
- au capital économique (contrôle et propriété des entreprises, langue de travail et langue des échanges commerciaux);
- au capital culturel (organisation sociale, contrôle des institutions, entre autres éducatives, médias et technologie de l'information et de la communication, services culturels et communautaires).

À ces facteurs sociostructuraux s'ajoutent des facteurs subjectifs:

- perceptions et croyances éprouvées par les individus au sujet de la vitalité ethno-linguistique de leur propre groupe;

- perception de soi comme personne pouvant contribuer à la vitalité ethnoлингistique de son propre groupe;
- perception des dynamiques entre individus pouvant contribuer à la vitalité ethnoлингistique d'un groupe;
- perception de la langue du groupe majoritaire (par exemple, la langue anglaise est souvent perçue comme étant la langue de «la modernité»);
- perception de son comportement langagier et de la langue de son propre groupe;
- perception de soi comme personne vivant en milieu minoritaire.

Entre ces deux ordres de facteurs existent de nombreuses dynamiques:

- des dynamiques internes entre les facteurs sociostructuraux;
- des dynamiques internes entre les facteurs subjectifs;
- des dynamiques entre les facteurs sociostructuraux et les facteurs subjectifs.

Ces nombreuses dynamiques jouent, à des degrés divers, sur le phénomène de l'assimilation¹.

1.2 Deux lieux stratégiques d'intervention: la famille et l'école

Trois milieux de vie constituent 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 ethnoлингistique, la famille et l'école sont appelées à être les principaux lieux de socialisation dans la langue minoritaire.

1.2.1 La famille

En effet, les élèves qui vivent une forte «francité familio-scolaire» (ambiance française forte dans la famille et à l'école) (Landry et Allard, 1997) 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 familio-scolaire 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 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 dit Rodrigue Landry, «on ne naît pas francophone, on le devient» (Landry et Rousselle, 2003, p. 93).

1.2.2 L'école

L'école est l'autre lieu stratégique d'intervention: depuis longtemps en effet, les communautés francophones minoritaires perçoivent l'éducation comme un outil essentiel pour le développement de leur vitalité. Cependant, c'est seulement en 1982, avec l'article 23 de la *Charte canadienne des droits et libertés*, que la Constitution canadienne a reconnu aux minorités linguistiques de langue officielle le droit de faire instruire leurs enfants dans leur propre langue (Landry et Rousselle, 2003). L'article 23 stipule en effet qui sont les ayants droit à l'instruction dans la langue de la minorité: il accorde donc aux parents en milieu 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 l'article 23, 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, plus récemment, 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 géré par eux, est désormais opérationnel.

1.2.3 Le rôle spécifique de l'école francophone

Ce système éducatif spécifique s'appuie sur le rôle, spécifique lui aussi, qui est assigné à l'école francophone en

milieu minoritaire. Le rôle de l'école francophone en milieu minoritaire 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 à la préparation des gens qui assureront l'avenir des communautés francophones.

Une question se pose cependant: ce savoir-vivre ensemble et ce savoir-devenir sont-ils périphériques au projet éducatif de l'école ou, au contraire, en constituent-ils le noyau, comme l'illustre la figure 1?

L'école francophone en milieu minoritaire vise à

[...] faire en sorte que l'élève utilise le français non seulement pour communiquer de façon efficace dans la vie courante et scolaire, mais aussi pour penser, pour apprendre, pour être critique par rapport à ce qu'il vit et à ce qu'il est, pour se construire une identité, pour se créer un espace culturel, pour aménager un territoire, pour exercer un pouvoir d'initiative et pour prendre en main son propre développement (CMEC, 2002).

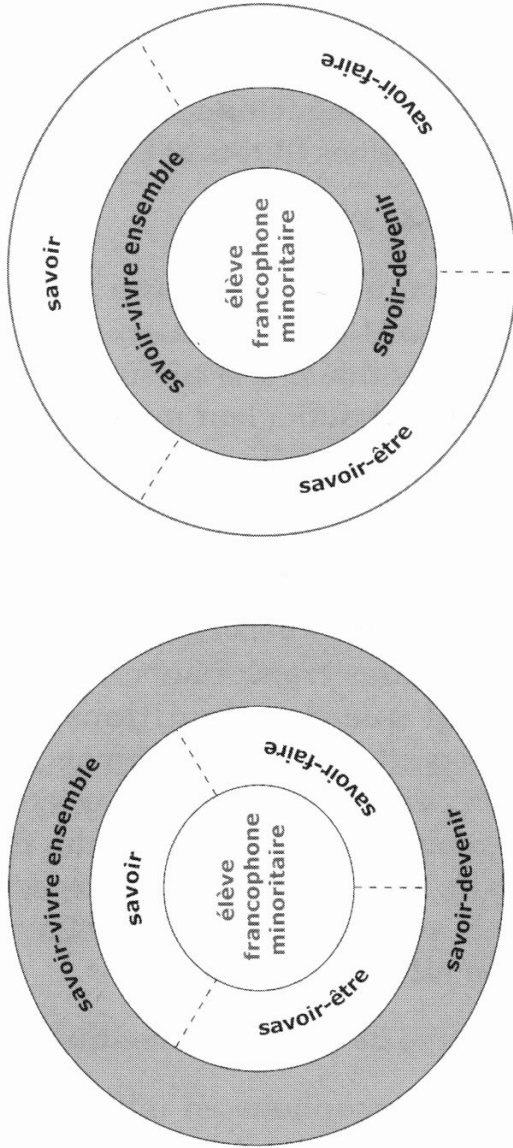
Ce rôle langagier, culturel et identitaire de l'école francophone est affecté d'un enjeu important: former des «bâtisseurs» capables d'assurer la vitalité future des communautés francophones (Landry et Allard, 1999).

Pour assumer pleinement son rôle, l'école francophone en milieu minoritaire doit nécessairement travailler en partenariat étroit avec le foyer et la communauté. Chacun de ces trois partenaires a certes un rôle spécifique à jouer, mais l'interaction entre les trois crée une dynamique qui a des effets à plusieurs niveaux:

- le français se vit à l'école, au foyer et dans la communauté;
- intégrée à sa communauté, l'école est animée par un projet éducatif sous-tendu par des buts qu'elle partage avec la communauté: l'école devient ainsi un outil de développement de la vitalité linguistique et culturelle d'une communauté;
- l'élève développe un sens d'appartenance à sa communauté;

Figure 1

Rôles du savoir-vivre ensemble et du savoir-devenir



- l'élève se construit une représentation de la langue comme étant une pratique sociale qui lui permet d'établir un rapport au monde.

En résumé, l'école francophone en milieu minoritaire vise à amener les élèves

- à développer une maîtrise de la langue française;
- à s'engager dans un processus de construction culturelle et identitaire;
- à acquérir les savoirs essentiels au développement de la vitalité linguistique et culturelle des communautés francophones (Buors et Lentz, 2005).

1.2.4 Ce qui reste à faire

Les structures de gestion scolaire par la minorité francophone sont désormais en place. Leur fort potentiel éducatif est sans doute à la mesure du cheminement, long et complexe, qui a abouti à leur mise sur pied. Mais si beaucoup a été fait, beaucoup reste à faire, en particulier à l'intérieur même de ces structures: en effet, celles-ci ne seront pas ce qu'elles seront, ni parce qu'elles existent désormais, ni parce que leur clientèle est spécifique (celle de l'article 23 de la *Charte canadienne des droits et libertés*). En d'autres termes, ces structures scolaires francophones, aussi importantes soient-elles, ne sont que des conditions nécessaires mais non suffisantes: en effet, il faut désormais les investir pleinement d'une vision pédagogique qui soit orientée sur la construction langagière, culturelle et identitaire des élèves (Buors et Lentz, 2005; Gauvin, 2003). Dans cette perspective, la formation des intervenants pédagogiques en milieu minoritaire doit faire l'objet d'une réflexion stratégique.

2. Une initiative de formation continue en francisation

L'école francophone en milieu minoritaire accueille de plus en plus d'élèves qui parlent peu ou qui ne parlent pas français (entre autres, Landry et Rousselle, 2003). Cette nouvelle clientèle² a des besoins spécifiques en francisation pour pouvoir s'intégrer à l'école francophone. Le personnel enseignant qui intervient auprès de cette clientèle est appelé à répondre à diverses questions:

- Quel est l'objectif de la francisation? Que veut dire «apprendre en français» en francisation?
- Comment accueillir les élèves en francisation?
- Comment intégrer les élèves en francisation à l'école francophone?
- Quelles pratiques pédagogiques mettre en œuvre?
- Comment établir un partenariat avec les parents non francophones?

C'est pour répondre à ces questions et à bien d'autres relatives à la francisation qu'une *Trousse de formation en francisation à l'intention du personnel enseignant de la maternelle à la 2^e année* a été élaborée, sous l'égide du Conseil des ministres de l'Éducation (Canada), dans le cadre du projet *Pancanadien de français langue première*. Cette trousse, disponible depuis octobre 2003 (CMEC, 2003a), permet au personnel enseignant d'explorer diverses facettes de la francisation et, plus largement, de l'apprentissage en français en milieu minoritaire.

L'analyse de la *Trousse de formation en francisation* permet de dégager qu'elle a été conçue à la croisée de deux visions: une vision de la francisation et une vision de la formation (figure 2).

2.1 Une vision de la francisation

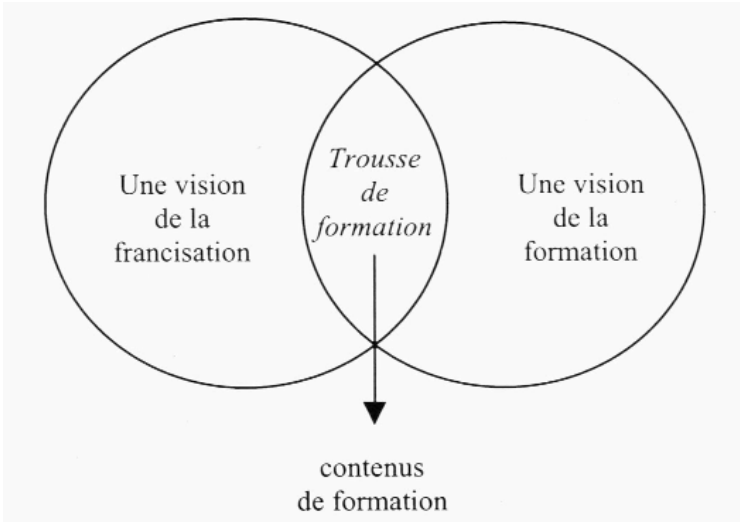
D'abord envisagée comme une «immersion linguistique», la francisation a graduellement intégré une dimension culturelle dans l'apprentissage langagier. En effet, on reconnaît de plus en plus la nécessité de concevoir l'apprentissage de la langue en interaction avec la construction culturelle et identitaire de l'élève:

[...] si les projets [de francisation] ne sont pas sertis dans une bague solide et riche de vécus culturels rehaussant l'appartenance et l'identité, ils risquent de se dégrader bien plus vite qu'ils n'ont été montés (Cazabon, 1992, p. 2).

La vision privilégiée dans la *Trousse de formation en francisation* conçoit donc la francisation comme un processus qui dépasse le strict apprentissage langagier. Ainsi envisagée, la francisation se définit comme un processus qui permet à l'élève qui parle peu ou qui ne parle pas français de développer des habiletés langagières orales et écrites en

Figure 2

Les deux visions de la *Trousse de formation en francisation*



langue française pour qu'il puisse interagir pleinement dans des situations courantes de sa vie sociale et scolaire. Ces habiletés constituent pour l'élève un tremplin pour qu'il puisse s'épanouir sur les plans langagier, cognitivo-académique et socio-affectif et pour que, ce faisant, il s'engage dans un processus de construction culturelle et identitaire afin d'être un intervenant actif dans sa communauté. Ainsi conçue, la francisation s'inscrit dans l'école francophone en milieu minoritaire.

2.2 Une vision de la formation

La formation proposée dans la trousse de formation se veut continue et propose un cheminement professionnel du personnel enseignant à partir de besoins exprimés, d'expériences vécues, d'interrogations et de réflexions sur des pratiques pédagogiques ainsi que sur des échanges entre praticiens.

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 nourrir une culture de «praticien réflexif»³, de former un praticien apprenant et d'en développer une image comme agent de changement.

La formation continue privilégiée dans la trousse fait valoir l'articulation entre trois dimensions: le *vécu*, le *partage* et la *réflexion* professionnels.

- Le *vécu* fait référence au *vécu* professionnel du personnel enseignant: les croyances qu'il explicite, les connaissances et les expériences antérieures auxquelles il se réfère, les savoirs et les compétences qu'il mobilise, les essais qu'il fait et les risques qu'il prend.
- Le *partage* fait référence aux échanges professionnels entre le personnel enseignant: son implication active dans la formation, les interactions qu'il vit, les lectures qu'il fait, les outils qu'il découvre, le modelage dont il profite, les suivis qu'il met en œuvre et les appuis dont il bénéficie.
- La *réflexion* fait référence au regard critique que porte le personnel enseignant sur les pratiques pédagogiques: l'objectivation et la métacognition qu'il met en œuvre, la prise de conscience qu'il effectue et le cheminement dans lequel il s'engage à partir de buts personnels.

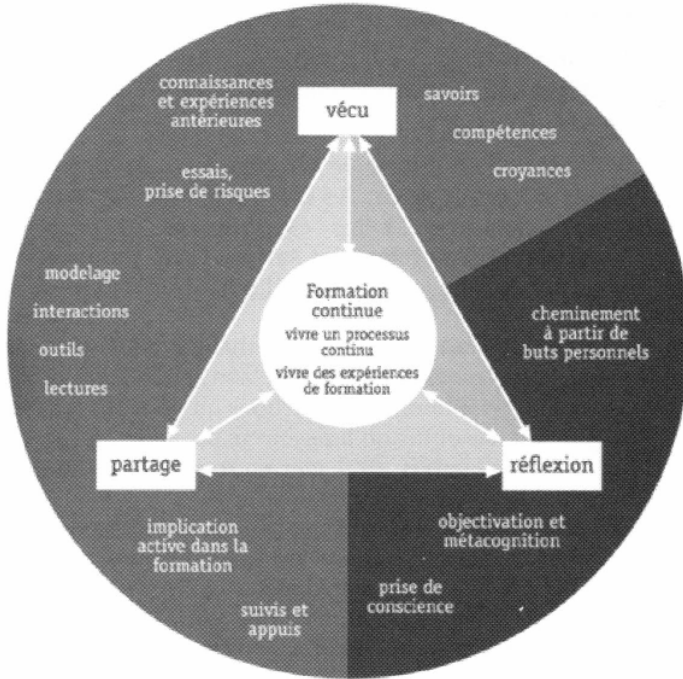
La figure 3 illustre la dynamique qui relie ces trois dimensions.

2.3 Les contenus de formation

À la croisée d'une vision de la francisation et d'une vision de la formation, les contenus de formation mettent en œuvre ces deux visions dans une cohérence qui les articule. Une telle perspective confère aux contenus de formation un caractère non prescriptif et valorise une dynamique d'exploration de ceux-ci en fonction de situations et de besoins.

Figure 3

Dynamique des trois dimensions (CMEC, 2003b)



Les contenus de formation présentés dans la trousse portent sur trois domaines relatifs à la francisation:

- S'approprier son milieu pour mieux intervenir
Ce domaine permet au personnel enseignant de se conscientiser davantage à l'intervention pédagogique en milieu minoritaire, à ses défis et à ses enjeux. Il lui permet également de se familiariser avec des outils de référence, des outils de découverte du milieu et des outils de réflexion sur les pratiques pédagogiques.

- Pratiques pédagogiques en francisation
Ce domaine permet au personnel enseignant d'interroger ses pratiques pédagogiques en francisation, de découvrir des outils, de réfléchir sur la nature de ces outils et sur leur pertinence par rapport à un milieu spécifique d'intervention et de créer de nouveaux outils qui répondent aux besoins de ce milieu. Plus spécifiquement, ce domaine permet au personnel enseignant de se situer par rapport aux types d'apprentissage que les élèves vivent en francisation, à l'intégration des élèves en francisation dans la classe régulière, à la construction culturelle et identitaire et aux expériences d'apprentissage que les élèves vivent en français en contexte scolaire.
- Partenariat école-foyer-communauté
Ce domaine permet au personnel enseignant de prendre connaissance d'outils concrets pour nourrir ou faciliter un partenariat qui soit bénéfique à la francisation. Il illustre également les multiples façons d'établir un partenariat riche et durable où chacun est valorisé dans son apport spécifique.

Ces domaines ont été retenus parce qu'ils ont été jugés stratégiques dans la formation des intervenants en francisation: ils permettent en effet au personnel enseignant d'affiner sa compréhension de ce qu'est la francisation, de préciser ses connaissances, de s'interroger sur ses pratiques pédagogiques, de disposer d'outils pour mieux intervenir en francisation et de réfléchir sur son rôle en tant qu'intervenant pédagogique en francisation.

Les domaines peuvent être explorés par le biais de quatre composantes. Chacune d'elles est de nature différente et permet donc une exploration nouvelle des domaines. Chaque composante correspond ainsi à des intentions spécifiques de formation (tableau 1).

La *Trousse de formation en francisation* devait tenir compte de la très grande diversité des situations et des besoins en francisation ainsi que, plus largement, de l'enseignement en français en milieu minoritaire sur l'ensemble du territoire canadien, aux plans géographique, culturel, idéologique et professionnel. Pour répondre à cette diversité, la livraison des

Tableau 1

Les composantes

Composantes	Intentions spécifiques de formation
<p><i>Outils et interventions</i></p> <p>Cette composante propose des outils concrets et des exemples pratiques pour appuyer le personnel enseignant dans son enseignement et son travail quotidien, pour lui permettre de réfléchir sur les besoins pédagogiques en milieu minoritaire et pour lui permettre de développer un partenariat entre l'école, le foyer et la communauté.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Fournir des outils pratiques et des suggestions d'interventions. - Susciter la réflexion sur des pratiques pédagogiques et sur le milieu d'intervention.
<p><i>Ressources et services</i></p> <p>Cette composante propose trois catégories de ressources: ressources pour la salle de classe; ressources médiatiques; organismes, associations et services. Les ressources et services proposés sont accompagnés de pistes d'utilisation ou d'exploitation.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Fournir de l'information pour appuyer l'intervention en francisation. - Valoriser la disponibilité des ressources en français.
<p><i>Info-synthèses</i></p> <p>Cette composante permet d'amplifier et d'examiner des sujets relatifs à la francisation et au milieu minoritaire. À cette fin, la composante présente un bref aperçu de chaque sujet. Elle vulgarise et contextualise certains concepts et certaines questions. Elle propose également des lectures pour approfondir le sujet.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Fournir un aperçu des sujets relatifs à la francisation et au milieu minoritaire pour affiner les connaissances, préciser certains enjeux et se construire des références.

<p><i>Au fil des saisons en francisation: journal d'une enseignante</i> Cette composante est un outil qui invite à une réflexion sur les pratiques pédagogiques en francisation. Une enseignante fictive souligne dans son journal les moments-clés d'une année scolaire et s'interroge sur les réalités de son milieu, sur les pratiques pédagogiques en francisation et sur le partenariat entre l'école, le foyer et la communauté. Pour trouver des réponses à ses questions, elle s'appuie, entre autres choses, sur l'expérience et les connaissances de collègues enseignants de son école ou d'ailleurs. Pour enrichir sa pratique, elle a aussi recours aux ressources communautaires et à l'expertise des parents.</p> <p>La composante <i>Au fil des saisons en francisation: journal d'une enseignante</i> est également disponible sous forme de livre pour donner une forme tangible à l'aspect fictionnel du journal. En effet, l'aspect physique d'un livre permet aisément de s'approprier cette composante de la trousse de formation au delà du contexte de formation, à son propre rythme et selon ses circonstances, en lisant le journal, en le relisant, en en discutant, en y réfléchissant et en l'appréciant.</p>	<p>–</p> <p>Susciter une réflexion sur les défis, sur les enjeux et sur les pratiques pédagogiques en francisation, en établissant des liens, affectifs entre autres, entre un vécu professionnel et une histoire fictive qui relate l'expérience d'une enseignante en francisation. L'aspect fictionnel permet en effet au lecteur de s'identifier avec l'enseignante en francisation qui relate ses expériences, de découvrir une situation professionnelle analogue à la sienne et de comparer son milieu d'intervention avec celui présenté dans le journal.</p>
--	--

contenus de formation devait être flexible. C'est pour maximiser cette flexibilité et pour actualiser le caractère non prescriptif des contenus de formation que ceux-ci sont présentés dans un cédérom intitulé *La francisation: parcours de formation*. Ce cédérom offre en effet plusieurs possibilités pour accéder aux contenus de formation, soit par domaine, soit par composante ou soit encore par deux parcours proposés: un premier qui permet d'explorer chaque domaine à partir de questions et de liens avec les composantes; un second qui permet d'explorer la francisation à partir de thématiques transversales dégagées à partir du journal de bord.

En somme, les contenus de formation sont livrés sur cédérom pour favoriser leur accessibilité maximale en fonction des besoins et des situations, et construire ainsi de multiples parcours de formation.

Parallèlement au cédérom, un document intitulé *La francisation: scénarios pour la formation* propose des scénarios de formation pour des situations de groupes et des situations individuelles. Ces scénarios portent sur les contenus de formation, sur des sujets relatifs à la francisation et sur des questions pédagogiques en francisation. Ces scénarios suivent la démarche de formation continue *vécu – partage – réflexion*, illustrent le potentiel des contenus de formation et le potentiel des agencements des contenus de formation et offrent une grande flexibilité quant à leur déroulement. Ils peuvent être facilement adaptés aux besoins de formation du personnel enseignant et aux circonstances de formation et proposent des tâches qui donnent lieu à des interactions entre le personnel enseignant, selon diverses modalités de travail.

Les expériences de formation proposées dans les scénarios

- permettent au personnel enseignant d'explorer les contenus de formation;
- permettent au personnel enseignant de réagir aux contenus de formation en fonction de son milieu d'intervention et d'établir des liens entre les contenus de formation et ses pratiques pédagogiques;
- permettent au personnel enseignant de réfléchir sur ses pratiques pédagogiques à partir de ses croyances,

- de ses expériences professionnelles et des contenus de formation;
- visent à maximiser les interactions entre le personnel enseignant dans l’exploration des contenus de formation;
 - donnent au personnel enseignant un rôle actif tel que découvrir, explorer, manipuler, dégager, inférer, analyser, synthétiser, faire des choix, représenter et créer;
 - permettent au personnel enseignant de se construire un référentiel pédagogique pertinent pour son milieu d’intervention, en s’appuyant sur l’éventail des contenus de formation;
 - valorisent la responsabilisation et l’autonomisation du personnel enseignant, tout comme le font, dans la trousse, les types d’expériences d’apprentissage proposés aux élèves.

2.4 Le «praticien réflexif»: une dynamique pour l’exploration des contenus de formation

L’analyse de la *Trousse de formation en francisation* met en évidence le fait que la dimension réflexive occupe une fonction importante dans les contenus de formation et dans leur mise en œuvre: cette dimension réflexive permet en effet d’établir des liens entre des contenus de formation et des pratiques pédagogiques, d’y réagir selon un milieu spécifique d’intervention; elle permet également une interrogation sur les pratiques pédagogiques et sur les croyances; elle permet en outre une appropriation des contenus de formation; elle permet enfin la construction d’un référentiel pédagogique pertinent pour le milieu d’intervention.

Ainsi, le journal *Au fil des saisons en francisation* constitue tout entier la trace du travail d’une enseignante engagée dans une «posture réflexive»⁴ sur sa propre pratique pédagogique, son milieu d’intervention et sa communauté. Les modules de *Pratiques pédagogiques en francisation* sont eux aussi conçus de façon à susciter la réflexion sur l’objet de chaque module tout au long de son déroulement et proposent à la fin des questions qui incitent à une appropriation des contenus de formation, à une contextualisation de ceux-ci en fonction d’un milieu spécifique d’intervention et à un questionnement sur

l'intervention pédagogique dans un milieu particulier, voire sur les valeurs qui sous-tendent les pratiques. Dans la même optique, les deux parcours proposés dans le cédérom ont été conçus pour permettre une exploration des contenus de formation, d'une part, à partir de questions qui relèvent de vécus professionnels liés à la francisation, d'autre part, à partir de liens à établir entre un vécu professionnel fictif (celui de l'enseignante du journal) et un contexte particulier d'interventions en francisation. C'est également une démarche réflexive qui articule un domaine, celui intitulé «S'approprier son milieu pour mieux intervenir»; elle vise à développer une conscientisation sur l'intervention pédagogique en francisation et, plus largement, en milieu minoritaire: l'intervention pédagogique n'est pas seulement la mise en œuvre d'outils et de techniques; celle-ci s'articule à des croyances, tient compte du milieu dans lequel elle se déroule (élèves, familles, communautés) et s'appuie sur un référentiel pédagogique spécifique au milieu minoritaire. Enfin, le domaine «Partenariat école-foyer-communauté», même s'il met surtout l'accent sur des outils pratiques pour établir des partenariats, propose de nombreuses pistes de réflexion sur ces outils afin de les contextualiser en fonction de leurs pertinences au milieu d'intervention.

3. La formation continue des intervenants pédagogiques en milieu minoritaire: quelques enjeux stratégiques

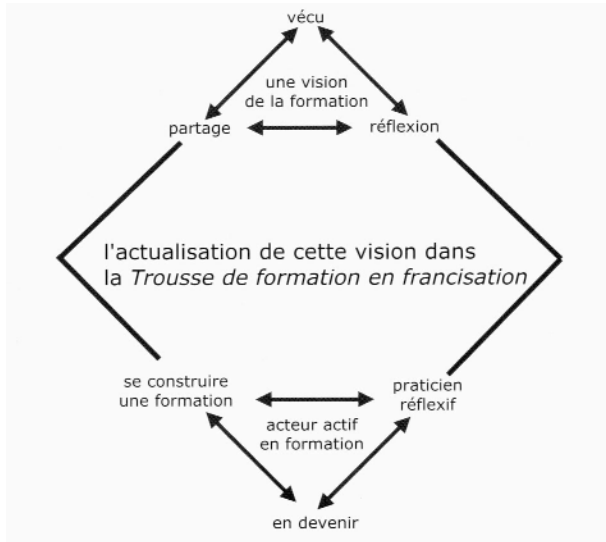
3.1 La vision de la formation

La vision de la formation continue dans la *Trousse de formation en francisation* privilégie des expériences de formation articulées par trois dimensions: le *vécu*, le *partage* et la *réflexion* professionnels. L'actualisation d'une telle vision donne un rôle actif à la personne engagée dans le processus de formation (figure 4).

C'est ainsi que la personne se construit une formation et, plus spécifiquement, des parcours de formation en fonction de ses besoins, d'interrogations sur ses pratiques et de son contexte professionnel; elle se projette dans son cheminement professionnel en se fixant des buts personnels, en mettant à profit le partage d'expériences et en construisant son devenir professionnel; elle développe une attitude de praticien réflexif, interrogeant sa pratique; plus largement, une telle attitude

Figure 4

La vision de la formation



nourrit une conscientisation aux effets, d'une part, des pratiques pédagogiques sur les apprentissages, d'autre part, du milieu minoritaire sur l'intervention pédagogique:

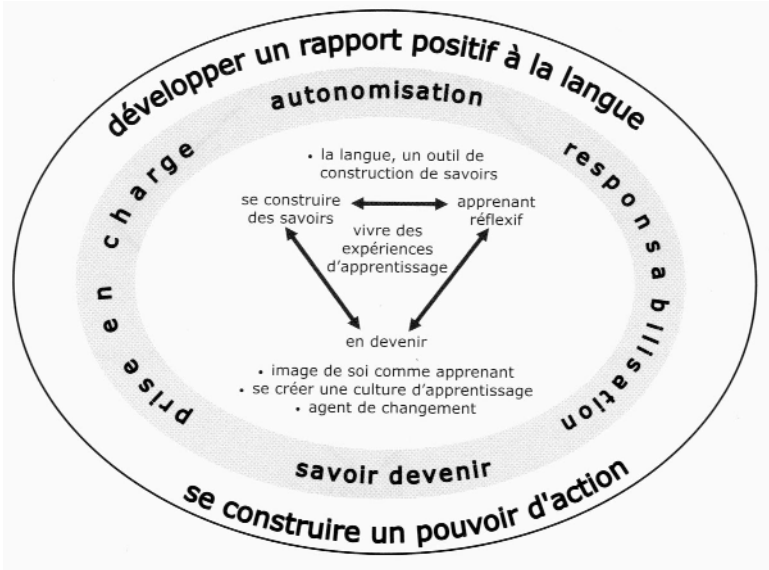
Le professionnel de l'enseignement [...] est un "praticien réfléchi". Il revient en pensée sur son travail, sur la situation qu'il a organisée et vécue ou qu'il prépare pour optimiser l'ensemble de ses actes. Il est alors, tout autant, "praticien réflexif": il revient, toujours en pensée, sur lui-même en la situation créée. La réflexion, la réflexivité supportent le progrès. Elles en sont aussi l'effet [...] elles constituent *le fond, la fin et l'enjeu de toute formation* (Baillauguès, 2001, p. 50; nous soulignons).

3.2 Les enjeux de l'apprentissage

De tels enjeux de formation sont aussi, à bien des égards, des enjeux d'apprentissage, qui jouent, à plein, sur deux axes stratégiques des apprentissages en milieu minoritaire: le développement d'un rapport positif à la langue et la construction d'un pouvoir d'action (figure 5). Un rapport homologique s'établit entre la situation de formation et la

Figure 5

Les enjeux de l'apprentissage



situation d'apprentissage: grâce aux expériences d'apprentissage qu'il vit, l'apprenant réflexif se construit des savoirs et s'engage dans un cheminement d'apprentissage. Ce faisant, il se crée une culture d'apprentissage, se construit une image de soi comme apprenant et développe un sens d'appartenance à une communauté apprenante. Plus fondamentalement, il valorise la langue française comme son outil privilégié de construction de savoirs; entre l'apprenant et la langue s'établit ainsi un rapport positif: il est affectif et identitaire, il est «relation de sens et relation de valeur» (Bautier, 2002, p. 43).

Cette situation d'apprentissage valorise, chez l'apprenant, la responsabilisation, l'autonomisation et la prise en charge, dimensions nécessaires pour l'instauration d'un savoir-devenir. Plus fondamentalement, une telle situation fournit les conditions essentielles pour que l'apprenant se construise un pouvoir d'action.

Ces enjeux d'apprentissage inscrits au cœur même des situations de formation sont, à bien des égards, du même ordre que ceux que l'on voudrait voir inscrits au cœur des situations d'apprentissage qui caractériseraient le vécu scolaire des élèves en milieu minoritaire. Il est donc possible d'avancer l'hypothèse, forte, d'une transférabilité: plus les intervenants pédagogiques en milieu minoritaire vivront de telles situations de formation et en percevront les enjeux, plus ils seront à même de faire vivre à leurs élèves des situations d'apprentissage du même ordre. Une telle cohérence devrait orienter toute situation de formation en milieu minoritaire, puisque tel est bien l'enjeu fondamental de l'école francophone en milieu minoritaire: développer chez les élèves la conscience de pouvoir agir dans – et sur – l'espace francophone d'aujourd'hui et de demain.

CONCLUSION

Les propos qui précèdent sur la formation continue des intervenants pédagogiques en milieu minoritaire s'inscrivent dans un dessein plus large: un cadre didactique pour l'intervention pédagogique en milieu minoritaire. L'élaboration d'un tel cadre n'est plus, loin de là, un terrain en friche⁵. Mais il importe d'y tracer d'autres sillons; ces quelques réflexions ont voulu y contribuer, en faisant valoir la nécessité de penser la formation comme une composante nécessaire d'un tel cadre didactique, vu les enjeux qu'elle a sur les apprentissages scolaires en milieu minoritaire.

Il semble que l'enjeu fondamental de la formation des intervenants pédagogiques en milieu minoritaire soit le suivant: favoriser chez leurs élèves la construction d'une identité francophone. Or, ceux-ci deviendront – ou pourront devenir – francophones, non pas parce qu'on leur aura «vanté les mérites d'un référentiel d'appartenance»⁶, mais bien parce qu'ils y trouveront un sens, à condition que l'école francophone, pour ce qui la concerne, leur propose pleinement des expériences d'apprentissage où ils pourront se le construire. Il serait en effet à tout le moins ironique, alors que des structures scolaires francophones ont été établies, durant les années quatre-vingt-dix, pour assurer le maintien et le développement de la francophonie en milieu minoritaire, que l'école francophone mette en place, même involontairement,

des moyens pédagogiques qui s'ajouteraient aux facteurs d'assimilation (Buors et Lentz, 2005).

Plus fondamentalement, ces propos sur la formation renvoient à une éthique de formation éloquentement formulée par Philippe Meirieu:

[...] Le formateur, on le sait bien, ne peut pas élaborer le répertoire cognitif à la place du formé. Il ne peut qu'inlassablement mettre en œuvre des dispositifs, poser des questions, créer des situations favorables à ce que le sujet lui-même, mystérieusement, jamais quand on l'attend ni comme on s'y attend, construise sa propre intelligence. C'est là le lot de toute Éducation qui veut échapper à la fois au fatalisme et au démiurgisme: agir avec la conviction du possible mais sans attendre la réciprocité marchande, parier en l'éducabilité d'autrui sans exiger qu'il se plie à ma loi, fût-elle la loi de sa propre émancipation (Meirieu, 1990, p. 157-158).

NOTES

1. Pour des informations beaucoup plus précises et complètes sur la situation démolinguistique de la francophonie minoritaire canadienne, voir particulièrement Landry et Rousselle (2003, p. 37-77).
2. Cette nouvelle clientèle est d'autant plus stratégique pour l'avenir démographique même de l'école francophone en milieu minoritaire qu'une proportion importante de la clientèle scolaire cible de celle-ci – c'est-à-dire celle qui a le droit de fréquenter cette école au terme de l'article 23 – ne la fréquente pas: cette proportion atteindrait «près de la moitié» (Landry et Rousselle, 2003, p. 76).
3. L'expression est celle de la *Trousse de formation en francisation*.
4. L'expression est, nous semble-t-il, de Philippe Perrenoud (1994).
5. Voir, entre autres, Buors et Lentz, 2005; Cazabon, 1993, 1996, 1997 et 2000; Landry, 2002; Landry et Allard 1999; Landry et Rousselle 2003; Lentz, 1996, ainsi que le travail mené, sur la pédagogie en milieu minoritaire, par l'Alliance canadienne des responsables et des enseignantes et enseignants en français langue maternelle (ACREF) et, sur la construction identitaire, par l'Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF).
6. La formule est de Benoît Cazabon, dans une correspondance avec les auteurs, à l'automne 2003.

BIBLIOGRAPHIE

- BAILLAUQUÈS, Simone (2001) «Le travail des représentations dans la formation des enseignants», dans PAQUAY, Léopold, ALTET, Marguerite, CHARLIER, Évelyne et PERRENOUD, Philippe (dir.) *Former des enseignants professionnels: quelles stratégies? quelles compétences?*, Bruxelles, De Boeck, p. 41-61.
- BAUTIER, Élisabeth (2002) «Du rapport au langage: question d'apprentissages différenciés ou de didactique?», *Pratiques*, n^{os} 113-114, p. 41-54.
- 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 et destinations*, Winnipeg, Presses universitaires de Saint-Boniface, p. 325-360. [Actes du vingtième colloque du Centre d'études franco-canadiennes de l'Ouest, qui a eu lieu au Collège universitaire de Saint-Boniface du 15 au 18 octobre 2003]
- CAZABON, Benoît (1992) «L'aménagement linguistique: le cas de la francisation», *Éducation et francophonie*, vol. 20, n^o 2, p. 2.
- _____ (1993) «De la mission culturelle de l'école et de la pédagogie du français langue maternelle», *Canadian Ethnic Studies / Études ethniques du Canada*, vol. 25, n^o 2, p. 52-64.
- _____ (1996) «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 deuxième congrès national de l'Alliance canadienne des responsables et des enseignantes et enseignants en français (ACREF), tenu à Ottawa du 26 au 29 avril 1995]
- _____ (1997) «L'enseignement en français langue maternelle en situations de minorité», *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 23, n^o 3, p. 483-508.
- _____ (2000) «De la recherche en didactique et pédagogie du / en français en milieu francophone minoritaire au Canada», dans ALLARD, Réal (dir.) *Actes du Colloque pancanadien sur la recherche en éducation en milieu francophone minoritaire: bilan et prospectives*, [en ligne: <http://www.acelf.ca/liens/crde/>] (juin 2005).
- CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (CANADA) [CMEC] (2002) *La francisation: pour un état des lieux*, [en ligne: <http://www.cmec.ca/else/francisation/francisation.fr.pdf>] (juin 2005).

- _____ (2003a) *Projet pancanadien de français langue première à l'intention du personnel d'enseignant de la maternelle à la 2^e année: trousse de formation en francisation*, Toronto, CMEC, ensemble multimédia n. p.
- _____ (2003b) *Trousse de formation en francisation: la francisation, parcours de formation*, cédérom en ligne disponible à <http://www.cmec.ca/else/francisation/cd.rom/> (juin 2005).
- GAUVIN, Lucie (2003) «Le développement d'un cadre conceptuel pour la construction langagière, culturelle et identitaire en milieu minoritaire», travail de recherche inédit, Winnipeg, Collège universitaire de Saint-Boniface, 37 p.
- GOUVERNEMENT DU CANADA (2003) *Le prochain acte: un nouvel élan pour la dualité linguistique canadienne: le plan d'action pour les langues officielles*, Ottawa, Bureau du Conseil privé, 79 p.
- LANDRY, Rodrigue (2002) «Pour une pédagogie actualisante et communautarisante en milieu minoritaire francophone», dans ALLARD, Réal (dir.) *Actes du Colloque pancanadien sur la recherche en éducation en milieu francophone minoritaire: bilan et perspectives*, [en ligne: <http://www.acelf.ca/liens/crde/>] (mai 2004).
- LANDRY, Rodrigue et ALLARD, Réal (1996) «Vitalité ethno-linguistique: une perspective dans l'étude de la francophonie canadienne», 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. 61-88.
- _____ (1997) «L'exogamie et le maintien de deux langues et deux cultures: le rôle de la francité familialo-scolaire», *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 23, n° 3, p. 561-592.
- _____ (1999) «L'éducation dans la francophonie minoritaire», dans THÉRIAULT, Joseph Yvon (dir.) *Francophonies minoritaires au Canada: l'état des lieux*, Moncton, Éditions d'Acadie, p. 403-433.
- LANDRY, Rodrigue 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 (1996) «La didactique du/en français langue maternelle en milieu minoritaire: réflexions sur quelques points critiques», dans CAZABON, Benoît (dir.) *Nos mots, à fleurs de pays*, Ottawa, ACREF, p. 145-172. [Actes du deuxième congrès national de l'Alliance canadienne des responsables et des enseignantes et enseignants en français (ACREF), tenu à Ottawa du 26 au 29 avril 1995]

MEIRIEU, Philippe (1990) *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, Paris, ESF éditeurs, 158 p.

PERRENOUD, Philippe (1994) *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris, L'Harmattan, 254 p.