

Recherches en éducation francophone en milieu minoritaire: regards croisés sur une réalité mouvante
sous la direction d'Hermann Duchesne
Winnipeg, Presses universitaires de Saint-Boniface, 2003, p. 79-95

Mise à jour des pratiques pédagogiques du personnel enseignant en actualisation linguistique (ALF)

par

Marie-Josée Berger

Université d'Ottawa

RÉSUMÉ

La clientèle des écoles franco-ontariennes se compose d'élèves aux antécédents linguistiques, culturels et scolaires très divers, qu'il s'agisse d'ayants droit ou de nouveaux arrivants en Ontario. Ces élèves ont un défi de taille à relever: entreprendre leur éducation en français. Pour faciliter leur intégration, les écoles offrent un Programme-cadre d'actualisation linguistique en français (ALF). Après quelques années de mise en œuvre, il y a lieu d'examiner les pratiques pédagogiques du personnel responsable de ce programme. Au cours d'une étude exploratoire, le personnel a décrit ses pratiques pédagogiques à partir du vécu de la salle de classe. Ces pratiques pourraient constituer un référentiel pour l'enseignement de la langue en milieu minoritaire lors de la mise en œuvre du nouveau programme-cadre que le ministère de l'Éducation de l'Ontario a publié en novembre 2002.

La communauté franco-ontarienne se caractérise par sa situation minoritaire et l'hétérogénéité de sa population sur les plans linguistique, culturel et socio-économique. Les contextes légal et social de l'éducation en langue française en Ontario entraînent une grande diversité linguistique de la clientèle scolaire. Sur le plan légal, les francophones sont définis selon l'article 23 de la *Charte canadienne des droits et libertés* et la *Loi sur l'éducation de l'Ontario*. En vertu de ces deux dispositions juridiques, les écoles de langue française

accueillent des élèves qui ont droit à l'instruction dans la langue de la minorité aux niveaux élémentaire et secondaire pourvu que la première langue apprise et encore comprise des parents soit le français. Sur le plan social, plusieurs facteurs influencent la compétence de communication des élèves en français, dont le poids démographique des francophones et la mobilité à l'intérieur de la communauté franco-ontarienne. L'arrivée de francophones d'autres pays et d'autres provinces ajoute aussi des différences culturelles à la diversité linguistique de cette communauté.

Ainsi, on retrouve dans les écoles de langue française en Ontario des ayants droit dont le français n'est pas la seule langue parlée dans le milieu immédiat ou encore des élèves dont la langue maternelle n'est ni le français ni l'anglais (Berger, 1999a). Depuis 1994, un *Programme-cadre d'actualisation linguistique (ALF)* est offert à ces élèves, et le personnel enseignant a développé des pratiques pédagogiques en fonction de ce programme. La collecte de ces pratiques pourrait servir de référentiel pour l'enseignement de la langue en milieu minoritaire puisque la recherche antérieure dans ce domaine est, à toute fin utile, inexistante.

En effet, selon Cazabon (1997), l'étude de l'enseignement en français en situation minoritaire n'est pas un champ limité et reconnu comme discipline. La recherche en milieu minoritaire s'est penchée particulièrement sur l'identité, la vitalité culturelle et ethnolinguistique, la qualité de la langue, le profil des apprenants, l'apprentissage de la lecture et de l'écriture (Allard, 1993; Bernard, 1997; Cazabon, 1992, 1997; Cazabon, Lafortune et Boissonneault, 1993; Herry et Lévesque, 1993; Laforge, 1993; Landry, 1993; Berger, 1999b; Haché, 2001; Blain, 2001). Le besoin d'études sur l'enseignement de la langue demeure donc pressant, d'autant plus que l'on doit tenir compte de la situation spécifique du micro-milieu de l'école de langue française où l'enseignement de la langue est affecté d'un enjeu important: «Veiller à ce que l'école francophone en contexte minoritaire ne mette pas en place, fût-ce à son insu, des moyens pédagogiques qui s'ajoutent aux facteurs d'assimilation» (Labelle et Lentz, 1993, p. 849).

C'est donc à la lumière de cet enjeu que cet article présente une étude exploratoire effectuée en 2001 et qui visait

à mettre à jour les pratiques pédagogiques du personnel enseignant en actualisation linguistique. La mise à jour constitue le bilan et l'actualisation des activités pédagogiques préconisées par le personnel enseignant dans leur salle de classe. Ces activités sont regroupées sous le vocable de pratiques pédagogiques car, comme le souligne Perrenoud (1996), elles constituent le savoir d'expérience de l'enseignant. Ces pratiques ont été recueillies dans un contexte de prise en charge, à partir du vécu de la salle de classe, de la mise en œuvre du *Programme-cadre d'actualisation linguistique (ALF)* (Ministère de l'Éducation et de la Formation, 1994). Aucune étude préalable n'a procédé à une telle collecte, qui pourrait s'avérer utile face à une réflexion de l'enseignement de la langue en milieu minoritaire soit pour la formation du personnel enseignant, soit pour l'établissement d'un bilan avant la mise en œuvre du nouveau programme-cadre en actualisation linguistique publié en 2002.

LES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES

Selon Gérin-Lajoie (1993), c'est dans la salle de classe, à travers les interactions entre le personnel enseignant, les élèves et le matériel pédagogique que les programmes scolaires sont réellement mis en œuvre. Le personnel enseignant joue un rôle de première importance dans la réalisation des changements désirés dans les hautes sphères du système éducatif. Le rôle du personnel enseignant doit être valorisé, encouragé, reconnu (Fullan, 1993), et ce personnel doit, d'après Gérin-Lajoie (1993), développer une pensée critique des composantes contextuelles de son enseignement. Plusieurs auteurs soulignent d'ailleurs la nécessité pour les enseignants d'avoir des occasions de penser de façon critique à leurs pratiques et d'acquérir de nouvelles connaissances et croyances sur le contenu, la pédagogie et les apprenants (Crocker, 2002; Darling-Hammond et McLaughlin, 1995; Nonaka et Takeuchi, 1997; Rémigny, 1993). Les pratiques ainsi analysées deviennent une forme de perfectionnement professionnel dans leur contexte; elles permettent d'explicitier les savoirs (Bressoux, 2001) et forment un ensemble de croyances, de valeurs reconnues et de techniques communes aux membres d'un même groupe (Altet, 1996).

Les pratiques pédagogiques juxtaposent et agencent plusieurs stratégies et techniques pédagogiques en vue de

former un «tout cohérent» (Tardif, 1992). Elles s'appuient sur une relation entre l'enseignant et l'élève, une démarche organisée sous forme de techniques ou de pratiques pour atteindre des objectifs d'apprentissage. Le rôle de l'enseignant «est bien d'apprendre à apprendre en apprenant» (Meirieu, 1995, p. 30). Il construit ainsi des situations qui, en finalisant le savoir, aident les élèves à se mettre en situation, à analyser les procédures efficaces d'appropriation, à découvrir leur stratégie personnelle.

Les pratiques pédagogiques identifiées dans cette étude ne sont pas évaluées en termes de bonnes ou mauvaises pratiques, elles sont plutôt catégorisées en fonction des principes du *Programme-cadre d'actualisation linguistique (ALF)* et en cernant la notion d'enseignement comme «la naissance d'un savoir, d'un faire, d'un agir» (Paradis, 1993, p. 174). Selon Darling-Hammond et McLaughlin (1995), la mise à jour des pratiques pédagogiques permet à l'enseignant de se construire une meilleure représentation de ses savoirs, de ses conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage. Dans le cas de la mise en œuvre du programme d'actualisation linguistique, il revient à l'enseignant de trouver les moyens appropriés pour répondre aux besoins des élèves à partir des principes énoncés par le ministère de l'Éducation et de la Formation (1994).

LE PROGRAMME-CADRE D'ACTUALISATION LINGUISTIQUE (ALF)

Le *Programme-cadre d'actualisation linguistique* s'adresse aux élèves qui parlent peu le français ou pas du tout. Il leur permet d'acquérir les compétences à communiquer, à apprendre et à s'affirmer culturellement. Ce programme vise d'abord l'apprentissage des éléments de la langue nécessaires à la compréhension et à la production d'énoncés dans les contextes concrets et significatifs de la vie quotidienne. Cette compétence fondamentale à communiquer facilite chez l'élève l'expression des besoins immédiats et les échanges interpersonnels. Les activités pédagogiques doivent mettre l'accent sur les structures linguistiques et le vocabulaire concret, utiles à l'expression des besoins personnels et sociaux.

Le *Programme-cadre d'actualisation linguistique* (1994) est un programme d'appoint ou de mise à niveau, et les élèves

peuvent s'y inscrire à n'importe quel moment de l'année scolaire, et cela, indifféremment du palier d'études, primaire ou secondaire. Le personnel enseignant a la responsabilité du programme d'études des élèves et il doit porter une attention particulière à familiariser les élèves avec la terminologie et les notions fondamentales de la langue pour les préparer à l'insertion dans le programme d'études ordinaire. Pour que cette intégration ait lieu, le personnel enseignant assigné au programme doit, d'une part, aider les élèves à comprendre et utiliser la langue et, d'autre part, les préparer à suivre le *Curriculum de l'Ontario* (Ministère de l'Éducation, 1997) dans toutes les matières.

Le personnel enseignant des classes d'actualisation linguistique fait face aux contraintes particulières à la situation minoritaire francophone telles que le manque de ressources adéquates en français, l'isolement géographique, l'hétérogénéité linguistique, culturelle et sociale de la clientèle scolaire et la question des normes linguistiques (Gérin-Lajoie et Labrie, 1995). Comme le programme-cadre ne leur donne aucun modèle à suivre, c'est l'enseignant qui doit positionner ses pratiques pédagogiques en fonction des principes énoncés dans le programme pour faciliter l'intégration de l'élève au programme régulier. L'enseignant en classe d'actualisation linguistique (ALF) doit donc lui-même prendre en charge ses pratiques. C'est pourquoi la mise à jour des pratiques de ce personnel enseignant pourrait apporter un certain éclairage sur la façon dont le programme-cadre est mis en œuvre et constituer ainsi un référentiel pour l'enseignement de la langue en milieu minoritaire. Le personnel enseignant a en effet généré de nouveaux savoirs sur la régulation de ses actions et déterminé ainsi ses pratiques pédagogiques.

LA MÉTHODOLOGIE

1. L'instrumentation et les méthodes d'analyse

Nous avons privilégié le questionnaire pour recueillir les mises à jour du personnel enseignant par rapport à leurs pratiques pédagogiques relatives au programme d'actualisation linguistique (ALF). Le questionnaire, déjà validé lors d'une étude antérieure sur le perfectionnement professionnel (Berger, 1995), comprend une fiche d'identification de l'enseignant par rapport aux niveaux d'enseignement et aux

années d'expérience dans le programme ALF. Les enseignants devaient ensuite décrire leurs pratiques dans un contexte de mise à jour, c'est-à-dire d'un bilan de leurs activités pédagogiques, par rapport aux principes d'apprentissage, d'enseignement et d'évaluation du programme ALF. Ces principes sont les suivants:

- la prise en compte des trois dimensions de l'apprentissage (connaissances, compétences et valeurs) par rapport à l'enseignement, à l'apprentissage des élèves et à l'évaluation;
- l'établissement de liens entre les matières et avec la vie quotidienne, ainsi que l'adoption d'une approche intégrée;
- la prise en compte des caractéristiques individuelles et des besoins de l'élève sur les plans scolaire et socio-affectif;
- le respect des cultures et des différences.

Les réponses fournies par les enseignants ont été classées en fonction de ces principes et catégorisées. Bien que l'identification des pratiques comme telles est l'objectif principal de cette étude, on a quand même calculé la fréquence des répondants qui ont décrit des pratiques dans chaque catégorie afin d'avoir un portrait plus exact de l'étendue des représentations.

2. L'échantillonnage et les procédures de collecte des données

Le questionnaire a été distribué au cours de l'année scolaire 2000 aux deux cent quatre-vingt-neuf écoles élémentaires des douze conseils scolaires de langue française de l'Ontario, après avoir obtenu la permission des directions de ces conseils. Comme nous n'avions pas de liste officielle des écoles offrant les programmes ALF, le questionnaire a été distribué par les directions d'écoles aux membres du personnel enseignant qui avaient mis en œuvre le *Programme-cadre d'actualisation linguistique (ALF) (1994)* et qui acceptaient de répondre sur une base volontaire. C'est ainsi que quatre-vingt-un enseignants ont répondu au questionnaire. Puisqu'il nous a été impossible de connaître le nombre exact d'enseignants ALF dans toutes les écoles de langue française

et selon les régions, nous ne pouvons pas déterminer la représentativité de ces quatre-vingt-un enseignants.

LA PRÉSENTATION ET L'ANALYSE DES DONNÉES

Selon la fiche d'identification, 30 % des répondants avaient deux ans d'expérience en classe d'actualisation linguistique (ALF); 15 %, quatre ans; 20 %, six ans; 35 %, huit ans (tableau 1). Par rapport aux niveaux d'enseignement, 37 % enseignent la classe d'actualisation linguistique de maternelle; 32 % enseignent le jardin; 20 % enseignent en première année, et 17 % enseignent en deuxième année. Il s'agit des niveaux où l'on retrouve effectivement le plus grand nombre de classes ALF.

TABLEAU 1

Les années d'expérience en classe d'actualisation (ALF)
et les niveaux d'enseignement des répondants

Année d'expérience	Répondants (%)	Niveaux d'enseignement	Répondants (%)
2	30	Maternelle	37
4	15	Jardin	32
6	20	1 ^{re} année	20
8	35	2 ^e année	17

Les pratiques pédagogiques ALF que les enseignants ont identifiées et qu'ils ont bien voulu décrire et mettre à jour dans le questionnaire ont été classées en fonction de la prise en compte des trois dimensions de l'apprentissage, de l'établissement des liens entre les matières entre elles et avec la vie quotidienne, de la prise en compte des caractéristiques individuelles et du respect des cultures et des différences.

1. La prise en compte des trois dimensions de l'apprentissage (connaissances, compétences, valeurs)

Globalement, les pratiques identifiées par les enseignants révèlent que la très grande majorité d'entre eux (83 %) sont soucieux d'amener les élèves à développer les connaissances, les compétences et les valeurs qui constituent pour eux les trois dimensions de l'apprentissage (tableau 2). Il

est intéressant de noter que les valeurs sont tout aussi importantes que les connaissances et les compétences; les enseignants intègrent les valeurs dans les leçons, les textes, et ce, dans tous les domaines (lecture, écriture, mathématiques). Pour 77 % d'entre eux, il est important de servir soi-même de modèle, langagier et autre, et d'avoir des attentes élevées pour tous les élèves. Quarante-sept pour cent des répondants accordent de l'importance à la responsabilisation des élèves face à leur apprentissage et au développement de l'auto-discipline.

TABLEAU 2

Les pratiques pédagogiques identifiées en fonction
des trois dimensions de l'apprentissage

Dimensions de l'apprentissage	Répondants (%)
Développement des connaissances	83
Développement des compétences	83
Développement des valeurs	83
Servir soi-même de modèle	77
Responsabilisation des élèves	47

Les pratiques pédagogiques plus spécifiques ont été classées en relation avec l'enseignement et l'apprentissage, d'une part, et l'évaluation, d'autre part.

2. La prise en compte des dimensions de l'enseignement et de l'apprentissage

La prise en compte des dimensions de l'enseignement et de l'apprentissage se manifeste chez la grande majorité des enseignants (85 %) par un désir de faciliter le développement de la communication orale chez les élèves et de leur accorder plus de temps pour comprendre les éléments présentés en salle de classe (tableau 3). Les deux tiers des répondants (67 %) insistent sur la nécessité de diversifier les stratégies pédagogiques. Selon un enseignant, il est important de «s'assurer que l'enseignement donné est au niveau de l'apprenant tout en suivant le programme; de trouver le juste milieu entre apprendre à son rythme et respecter les exigences du curriculum». Ces affirmations trouvent un écho, encore

une fois, chez les deux tiers des répondants (66 %). Un peu plus de la moitié des enseignants suivent des modèles d'intégration des matières (55 %), alors que près de la moitié (47 %) ont le souci de développer davantage de techniques pour mieux répondre aux besoins des élèves et individualiser leurs interventions. Quelques 45 % des répondants sensibilisent les parents à la nécessité de promouvoir le français au foyer et dans toutes les sphères d'activités. Certains croient en plus qu'il faut établir des contacts plus rapprochés avec la communauté afin de valoriser l'utilisation du français (21 %). Enfin, 49 % des répondants expriment un besoin de formation pour mieux utiliser les nouvelles technologies dans leur enseignement.

TABLEAU 3

Les pratiques pédagogiques identifiées en fonction de l'enseignement et de l'apprentissage

Pratiques pédagogiques	Répondants (%)
Développement de la communication orale	85
Diversifications des stratégies pédagogiques	67
Respect du rythme de l'élève et des exigences du curriculum	66
Intégration des matières	55
Individualisation de l'enseignement	47
Sensibilisation des parents	45
Contacts avec la communauté	22
Besoin de formation pour utiliser la nouvelle technologie	48

3. La prise en compte de l'évaluation (tableau 4)

En ce qui concerne la prise en compte de l'évaluation, la grande majorité des enseignants (83 %) jugent qu'ils maîtrisent les techniques évaluatives qui leur permettent d'établir une évaluation juste et sur mesure, en réponse aux exigences du curriculum et aux besoins des élèves. Cependant, au lieu de préciser leurs pratiques pédagogiques,

plusieurs répondants ont plutôt souligné les changements qu'ils désirent apporter dans ce domaine. C'est ainsi que 55 % des répondants expriment le besoin d'acquérir des connaissances en évaluation, «d'en savoir plus», «d'apprendre à créer des tâches», «d'assister à plus de formation pour aller chercher des outils». Ils désirent «utiliser plus souvent une variété de techniques d'évaluation» et faire «des évaluations plus fréquentes et plus courtes». Les répondants souhaitent «avoir plus de formation» pour «savoir évaluer», pour «évaluer justement», «avec efficacité et certitude», pour s'aligner avec les évaluations de l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE), pour mettre sur pied des évaluations «en relation avec les descripteurs», pour s'adapter au bulletin et au curriculum, pour éviter de «procéder à tâtons» et pour «faire de son mieux». Au moment de la collecte des données, les quelques pratiques pédagogiques mises à jour consistaient davantage à développer des outils d'évaluation (20 %) et à fabriquer une banque d'items ou d'outils pour l'évaluation (11 %).

TABLEAU 4
Les pratiques pédagogiques identifiées
en fonction de l'évaluation

Pratiques pédagogiques	Répondants (%)
Maîtrise des techniques évaluatives	83
Établissement d'évaluations justes	83
Besoin d'acquérir des connaissances en évaluation	55
Développement d'outils d'évaluation	20
Fabrication d'une banque d'évaluation	11

4. L'établissement de liens entre les matières et avec la vie quotidienne, ainsi que l'adoption d'une approche intégrée (tableau 5)

Les enseignants (87 %) développent des thèmes ou intègrent les matières afin d'offrir aux élèves des occasions de créer des liens entre les matières et «avec leurs expériences personnelles». De plus, ils adoptent une approche «interdisciplinaire pour montrer que les concepts appris en

français se retrouvent dans toutes les matières». Un enseignant souligne que «chaque concept dans chaque matière doit être reporté au monde réel et à la vie de tous les jours». L'établissement de liens se fait également en favorisant le questionnement par les élèves. Quelques 84 % des répondants favorisent le questionnement en «montrant comment poser des questions», en posant des «questions ouvertes qui acceptent plusieurs bonnes réponses», en «posant eux-mêmes les questions», en montrant aux élèves comment poser leurs questions en «fournissant le vocabulaire et les structures» et en favorisant «une atmosphère qui rend l'élève à l'aise». Un enseignant vit ce principe de la façon suivante:

Je vise à donner le respect de soi et des autres, à accepter nos différences. Je fais appel aux ressources disponibles. Je modifie et j'adapte les attentes pour favoriser la réussite individuelle. Je pique leur curiosité avant de présenter les faits. Ils posent des questions. Nous partons à la recherche des réponses. Parfois c'est un élève qui s'offre d'explorer plus loin le sujet et il rapporte ses découvertes en classe.

L'utilisation des connaissances antérieures sert aussi à l'établissement de liens entre les matières et la vie quotidienne. Cette pratique est identifiée par 54 % des enseignants.

TABLEAU 5

L'établissement de liens entre les matières et la vie quotidienne et l'adoption d'une approche intégrée

Pratiques pédagogiques	Répondants (%)
Intégration des matières	87
Valorisation du questionnement	84
Utilisation des connaissances antérieures	54

5. La prise en compte des caractéristiques individuelles, des besoins de l'élève sur les plans académique et socio-affectif

La prise en compte des caractéristiques individuelles et des besoins (tableau 6) s'effectue, pour 75 % des répondants, en partant du vécu des élèves, en tenant compte de leurs

expériences, en «reconnaissant le milieu dans lequel ils vivent», en «observant les intérêts pour fournir du vocabulaire». Pour 68 % des enseignants, il est important également de valoriser les élèves, d'encourager les efforts, «d'être à l'écoute», «d'encourager la réussite et le succès». Les enseignants soulignent qu'ils varient leurs activités, leurs ressources, leurs méthodes d'enseignement en fonction des besoins. Selon 62 % d'entre eux, la prise en compte des besoins de chacun se fait par l'individualisation ou l'adaptation des interventions auprès des élèves. Pour 76 % des enseignants, la communication ponctuelle avec les parents constitue une pratique importante de la prise en compte des caractéristiques individuelles. La connaissance du milieu familial constitue selon eux un atout majeur pour mieux répondre aux besoins de l'élève.

TABLEAU 6

La prise en compte des caractéristiques individuelles et des besoins de l'élève sur les plans scolaire et socio-affectif

Pratiques pédagogiques	Répondants (%)
Prise en compte des intérêts et du vécu des élèves	75
Valorisation des élèves	68
Adaption de l'enseignement	62
Communication avec les parents	76

6. Le respect des cultures et des différences

Pour 82 % des enseignants, il est important de respecter les cultures et les différences, et de valoriser la diversité culturelle, tout autant que de la refléter dans les activités de la classe (tableau 7). Quatre-vingt cinq pour cent des enseignants affirment mettre l'accent sur les activités qui favorisent les discussions entre élèves, «pour leur donner l'occasion de parler de leurs expériences», afin qu'ils échangent leurs points de vue et s'ouvrent aux autres. Ces activités d'échanges, de partage et de communication prennent la forme de discussions de groupe, de conseil de coopération, de cercle magique, de thèmes en études sociales.

TABLEAU 7

Le respect des cultures et des différences

Pratiques pédagogiques	Répondants (%)
Valorisation de la diversité culturelle	82
Échanges	85

CONCLUSION

Le personnel enseignant des classes d'actualisation linguistique a bien voulu partager ses pratiques et ses préoccupations face à la mise en œuvre du *Programme-cadre en actualisation linguistique (ALF)* de 1994. En fait, les pratiques identifiées au cours de cette étude exploratoire constituent les choix de l'enseignant et, comme le soulignent Goupil et Lusignan (1993), ces choix sont souvent guidés par le but à atteindre, les exigences de la tâche, la personnalité de l'enseignant ou celle des élèves. Dans le cas des élèves ALF, le français représente une langue apprise à l'école (Gérin-Lajoie et Labrie, 1995). Pour que l'école ne se transforme pas en un simple laboratoire d'apprentissage d'une langue minoritaire, le personnel qui œuvre dans les classes ALF souligne que la valorisation de la langue requiert une collaboration de l'école, de la famille et de la communauté.

Le personnel enseignant (ALF) œuvrant au sein de l'école franco-ontarienne «qui a longtemps été caractérisée par un sentiment de mission linguistique et culturelle [...] mais a toujours créé des exigences particulières en ce qui a trait à la pratique de l'enseignement» (Fullan et Connelly, 1987, p. 48) a développé, au cours de la mise en œuvre du *Programme-cadre d'actualisation linguistique (ALF)* (1994), des pratiques pédagogiques touchant à l'intégration des matières, la responsabilisation et la valorisation de l'élève, la prise en compte des intérêts et du vécu des élèves, la valorisation de la diversité culturelle, l'individualisation de l'enseignement, la diversification des stratégies pédagogiques, la reconnaissance du vécu et des acquis, le questionnement, l'autonomie, la collaboration avec les parents et la communauté. En mettant à jour ses pratiques, un pourcentage non négligeable du personnel enseignant a aussi identifié ses besoins particulièrement par rapport à l'évaluation: il voudrait

recevoir une formation adéquate pour mieux évaluer les élèves, d'autant plus que le *Programme-cadre d'actualisation linguistique (ALF)* est un programme de transition vers le programme régulier qu'est le *Curriculum de l'Ontario* (Ministère de l'Éducation, 1997).

Malgré les inquiétudes manifestées par rapport à l'évaluation, le personnel enseignant qui avait de deux à huit années d'expérience en classe d'actualisation linguistique a pu proposer certaines pistes propres à être analysées et répertoriées soit pour la formation du personnel enseignant lors de la mise en œuvre du nouveau programme d'actualisation linguistique publié en 2002, soit pour une analyse approfondie de l'impact de ses pratiques sur le rendement des élèves lors de l'évaluation de l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation.

L'étude présentée est exploratoire, elle a rapporté les pratiques recueillies auprès d'enseignants dans un contexte de mise à jour. Ces pratiques sont, comme le souligne Tardif (1992), des représentations qui confèrent une intelligibilité et un sens à l'activité éducative, en offrant aux enseignants des significations, des repères et des orientations concernant leurs diverses actions. Dans le cadre de l'actualisation linguistique en milieu minoritaire, d'autres études sont nécessaires afin de mieux exploiter la diversité des interventions éducatives pour promouvoir l'usage du français, en améliorer la qualité et en développer un usage plus étendu.

BIBLIOGRAPHIE

- ALLARD, S. (1993). «Les avantages de l'utilisation d'une approche fonctionnelle et bi-dialectale pour l'enseignant de la langue maternelle en milieu minoritaire». *La revue canadienne des langues vivantes / The Canadian Modern Language Review*, 49 (4), p. 760-769.
- ALTET, G. (1996). «L'analyse des pratiques professionnelles dans la formation des enseignants». dans BLANCHARD, C. et FABLET, D. (dir.), *L'analyse des pratiques professionnelles*. Paris, L'Harmattan, p. 119-135.
- BERGER, M. J. (1995). «Professional development through renewal of teaching practices». Dans HANNAY, L. et al. (dir.), *Supporting a Learning Organization: A Compendium of Resources*. Toronto, Ministry of Education and Training,

- Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto, p. 10-30.
- _____ (1999a). «Vers un modèle d'intervention précoce en lecture en actualisation linguistique». *La revue canadienne des langues vivantes / The Canadian Modern Language Review*, 55 (4), p. 514-531.
- _____ (1999 b). «Vers un profil de sortie: l'actualisation linguistique et le perfectionnement du français (ALF/PDF)». *La revue canadienne de l'évaluation de programme / The Canadian Journal of Program Evaluation*, 14 (1), p. 103-115.
- BERNARD, R. (1997). «Les contradictions fondamentales de l'école minoritaire». *Revue des sciences de l'éducation*, 23 (3), p. 509-526.
- BLAIN, S. (2001). «Study of verbal peer feedback on the improvement of the quality of writing and the transfer of knowledge in francophone students in grade 4 living in a minority situation in Canada». *Language, Culture and Curriculum*, 14 (2), p. 156-170.
- BRESSOUX, P. (2001). «Réflexions sur l'effet maître et l'étude des pratiques enseignantes». Dans PRESSES UNIVERSITAIRES DU MIRAIL (dir.), *Les pratiques enseignantes: contributions plurielles*. Toulouse, Presses universitaires du Mirail, p. 21-37. [Les dossiers des sciences de l'éducation, n° 5]
- CAZABON, B. (1992). «Liminaire: l'aménagement linguistique, le cas de la francisation». *Éducation et francophonie*, 20 (2), p. 2.
- _____ (1997). «L'enseignement en français langue maternelle en situations minoritaires». *Revue des sciences de l'éducation*, 23 (3), p. 483-508.
- CAZABON, B., LAFORTUNE, S. et BOISSONNEAULT, G. (1993). *La pédagogie du français langue maternelle et l'hétérogénéité linguistique*. Toronto, Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario.
- CROCKER, L. (2002). «Stakeholders in comprehensive validation of standards-based assessments: A commentary». *Educational Measurement: Issues and Practice*, 21 (1), p. 5-6.
- DARLING-HAMMOND, L. et McLAUGHLIN, M. (1995). «Policies that support professional development in an era of change». *Phi Delta Kappan*, 17 (8), p. 597-604.
- FULLAN, M. (1993). *Change Forces: Probing the Depth of Educational Reform*. London, Falmer Press.
- FULLAN, M. et CONNELLY, M. (1987). *La formation des enseignants en Ontario: perspectives d'avenir*. Toronto, Ministère de l'Éducation, des Collèges et Universités.

- GÉRIN-LAJOIE, D. (1993). «Les programmes d'initiation à l'enseignement en milieu francophone minoritaire». *La revue canadienne des langues vivantes / The Canadian Modern Language Review*, 49 (4), p. 799-814.
- GÉRIN-LAJOIE, D. et LABRIE, N. (1995). *Étude interprétative des résultats obtenus par les élèves franco-ontariens et franco-ontariennes en lecture et en écriture aux tests de niveaux provincial et national*. Toronto, Centre de recherches en éducation franco-ontarienne.
- GOUPIL, G. et LUSIGNAN, G. (1993). *Apprentissage et enseignement en milieu scolaire*. Montréal, Gaëtan Morin.
- HACHÉ, D. (2001). «The ethnolinguistic profile of a Franco-Ontarian school board: A language planning project». *Language, Culture and Curriculum*, 14 (2), p. 112-129.
- HERRY, Y. et LÉVESQUE, D. (1993). *Les caractéristiques des apprenants et des apprenantes âgés de 15 à 18 ans dans le système d'éducation en langue française de l'Ontario*. Toronto, Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario.
- LABELLE, A. et LENTZ, F. (1993). «L'interaction, travail pédagogique / images de la langue en milieu minoritaire: quelques réflexions didactiques». *La revue canadienne des langues vivantes / The Canadian Modern Language Review*, 49 (4), p. 849-864.
- LAFORGE, L. (1993). «L'enseignement et la culture "maternelle" en milieu minoritaire. *La revue canadienne des langues vivantes / The Canadian Modern Language Review*, 49 (4), p. 815-831.
- LANDRY, R. (1993). «Déterminisme et détermination: vers une pédagogie de l'excellence en milieu minoritaire». *La revue canadienne des langues vivantes / The Canadian Modern Language Review*, 49 (4), p. 887-927.
- MEIRIEU, P. (1995). *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*. Paris, Éditions sociales françaises.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1997). *Curriculum de l'Ontario*. Toronto, Imprimeur de la Reine.
- _____ (2002). *Actualisation linguistique et perfectionnement du français*. Toronto, Imprimeur de la Reine.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION (1994). *Actualisation linguistique et perfectionnement du français: programme-cadre*. Toronto, Imprimeur de la Reine.
- NONAKA, I. et TAKEUCHI, H. (1997). *La connaissance créatrice*. Bruxelles, De Boeck.

- PARADIS, P.-Y. (1993). «L'art d'enseigner». Dans GAUTHIER, C., MELLOUKI, M'h. et TARDIF, M. (dir.), *Le savoir des enseignants: unité et diversité*. Montréal, Les Éditions Logiques, p. 169-185.
- PERRENOUD, P. (1996). «Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience». Dans PACKAY, L., ALTET, M., CHARLIER, É, et PERRENOUD, P. (dir.), *Former des enseignants professionnels: quelles stratégies? Quelles compétences?*. Bruxelles, De Boeck, p. 181-208.
- RÉMIGNY, M. J. (1993). «Le conflit socio-cognitif». Dans HOUSSAGE, J. (dir.), *La pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris, Éditions sociales françaises, p. 63-81.
- TARDIF, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique: l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal, Les Éditions Logiques.