

La construction langagière, identitaire et culturelle en
milieu minoritaire et les programmes d'études fransaskois
pour la quatrième année

par

Lucie Gauvin

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures
En vue de l'obtention du Grade de

MAÎTRISE EN ÉDUCATION

Collège universitaire de Saint-Boniface

University of Manitoba

Winnipeg

Copyright © 2009 Lucie Gauvin

Sommaire

Appuyée par un parcours professionnel en éducation en Saskatchewan et par un vécu personnel dans un contexte anglo-dominant, nous nous interrogeons sur la manière d'intervenir plus efficacement dans le développement identitaire afin que les jeunes francsaskois puissent s'affirmer comme francophones. Quels sont les axes d'intervention qui favorisent la construction langagière, identitaire et culturelle dans une école de la minorité linguistique? Comment pouvons-nous assurer que les élèves de ces écoles soient fiers de leur langue, connaissent bien qui ils sont et aient un riche bagage culturel francophone afin de contribuer à leur tour à la communauté francsaskoise tout autant qu'à la francophonie nationale et internationale.

Pour répondre à ces questions, la présente recherche nous amène tout d'abord à examiner dans quel contexte juridique les écoles de la minorité linguistique ont vu le jour, à partir de la définition des ayants droit jusqu'à la création d'écoles bien ancrées dans leurs communautés et gérées par elles. Le mandat confié à l'école de langue française réside dans le fait que son rôle est à la fois d'éduquer les élèves qui la fréquentent pour leur insertion dans la société et le monde de demain, de même que de protéger, valoriser et transmettre la langue et la culture de la communauté dans laquelle elle se retrouve. La mise en œuvre de ce mandat doit tenir compte de la diversité démographique des élèves et des particularités du milieu linguistique et social

minoritaire. L'école doit appuyer les jeunes dans leur cheminement afin qu'ils se sentent confiants et fiers d'être francophones et veulent contribuer au plein épanouissement de leur communauté. Pour réaliser son mandat, l'école doit établir un partenariat avec le foyer et la communauté afin que la vie en français dans plusieurs milieux contribue au développement du sentiment d'appartenance et de la volonté d'engagement des jeunes dans leur communauté.

Ensuite, il convient d'approfondir notre compréhension de ce qu'est la construction langagière, identitaire et culturelle, en tenant compte de la spécificité de la mission de l'école de langue française en milieu linguistique minoritaire. Le processus de construction langagière est défini en considérant le rapport à langue et le processus de socialisation langagière nécessaire pour favoriser un comportement langagier autodéterminé et conscientisé (Landry, Allard, Deveau et Bourgeois, 2005). L'examen du processus de construction identitaire conduit à préciser comment il est possible d'intervenir dans ce processus, en se référant aux six dimensions identitaires issues du cadre théorique de l'*école orientante* (Bégin, Bleau et Landry, 2000). Enfin, le processus de construction culturelle est abordé dans la recherche de ce que représentent la culture, les référents culturels (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001) et le rapport à la culture.

Cette mise en contexte et la délimitation de ces trois domaines d'intervention conduisent enfin à élaborer un modèle opérationnel de la construction langagière, identitaire et culturelle (CLIC) qui permet de mieux cerner ce que représente la réussite identitaire en milieu minoritaire et comment il est possible d'assurer une telle réussite. Se structurant en fonction des six dimensions identitaires de l'*école orientante* proposées par

Bégin, Bleau et Landry (2000), la CLIC est représentée sous forme d'un hexagone dont chaque côté porte sur l'une de ces six dimensions. L'élève est placé au centre et s'avère l'élément intégrateur et bénéficiaire des interventions pédagogiques touchant aux diverses réalités du milieu linguistique minoritaire associées à chaque dimension. Le modèle opérationnel de la CLIC fournit un cadre conceptuel pour guider le développement curriculaire en français et favoriser le développement d'approches éducatives cohérentes pour la réussite identitaire des élèves.

À partir de ce cadre conceptuel, cette étude analyse le contenu des programmes d'études d'*Éducation artistique* (1992), de *Sciences humaines* (1997) et de *Français* (2000), propres aux écoles fransaskoises, pour la 4^e année afin d'en identifier les forces et les faiblesses pour la réussite identitaire des élèves. Une telle analyse veut servir de base pour l'établissement d'un continuum d'interventions éducatives cohérentes avec les réalités du milieu minoritaire francophone auxquelles les jeunes sont confrontés quotidiennement. La méthodologie utilisée pour atteindre cet objectif s'inspire du modèle d'analyse de contenu proposé par L'Écuyer (1990). Il s'agit d'un modèle qui sert à classifier divers éléments tirés de documents et qui s'inscrit dans une orientation de recherche qualitative. L'analyse est objectivée et méthodique dans la mesure où elle est guidée par des questions précises formulées à partir des différentes composantes de la CLIC.

L'analyse des résultats démontre, dans les orientations générales des programmes d'études fransaskois considérés, une intention de favoriser la construction langagière dans une perspective de développement de la langue comme outil d'apprentissage, de communication, de structuration de la pensée, de même que de croissance personnelle et

sociale. Par contre, on constate que cela se traduit peu dans les résultats d'apprentissage ou les objectifs, de même que dans les contextes et stratégies pédagogiques proposés pour atteindre ceux-ci. On arrive au même constat lorsqu'on examine ces programmes à la lumière des diverses dimensions associées à la construction identitaire et des différents types de rapport à la culture impliqués dans la construction culturelle. Tenant compte du fait que ces programmes d'études ont été conçus au tout début de la création des écoles francsaskoises et que la réflexion et la recherche sur les particularités de l'éducation francophone en milieu minoritaire n'en était qu'à ses premiers pas, il n'est donc pas surprenant d'en arriver à ces constats. Cependant, le cadre conceptuel pour la construction langagière, identitaire et culturelle (CLIC) élaboré dans cette étude fournit des pistes de réflexions et d'action permettant de concevoir un continuum des d'interventions pédagogiques d'inspiration socioconstructiviste susceptibles d'avoir un impact positif sur le cheminement langagier, identitaire et culturel des prochains élèves qui fréquenteront les écoles de la minorité francsaskoise.

Dédicace

Je dédie cette démarche à mon époux et nos enfants, à tous les élèves et aux différents professionnels que j'ai eu à côtoyer au cours de ma carrière. C'est eux qui m'ont permis de me questionner sur l'éducation en milieu linguistique minoritaire et de vouloir trouver des réponses afin de pouvoir mieux soutenir leurs façons d'être, de faire et de vivre ensemble comme francophones et d'en être fiers.

Remerciements

Je tiens à remercier mon époux et toutes les personnes qui m'ont accompagnée dans ce long processus de recherche.

Un merci spécial s'adresse à M. Hermann Duchesne, mon directeur de mémoire qui a fait preuve d'une grande rigueur et d'une disponibilité à toute épreuve.

Ensuite, je tiens à remercier les membres de mon jury de thèse M. Léonard Rivard, M. François Lentz et Mme Johanne Dumaine pour l'attention qu'ils ont portée à mes travaux et leurs conseils éclairés.

Table des matières

Sommaire	i
Dédicace.....	v
Remerciements.....	vi
Introduction.....	1
Chapitre 1 : Contexte théorique	6
La mise en contexte	7
Le contexte juridique de l'éducation en français en milieu minoritaire :	
l'article 23 de la Charte canadienne des droits et libertés.....	7
L'évolution du rôle, du mandat ou de la mission de l'école en milieu minoritaire	12
Les ayants droit à l'éducation française en milieu minoritaire	21
Le milieu linguistique et social minoritaire	24
Le partenariat entre le foyer, l'école et la communauté.....	27
La construction langagière, identitaire et culturelle en milieu minoritaire.....	28
La construction langagière	32
Le rapport à la langue	35
La socialisation langagière.....	37
Un modèle du comportement langagier autodéterminé et conscientisé.....	39
La construction identitaire en milieu minoritaire.....	43
Les dimensions personnelle et sociale de l'identité.....	43

La construction identitaire et <i>l'école orientante</i>	48
Les six dimensions identitaires en lien avec le milieu minoritaire	51
L'univers de la réalité et le sens de la réalité	52
L'univers de la science et le sens de la rigueur.....	54
L'univers de la créativité et le sens de l'initiative	56
L'univers de la communication et du social et le sens de l'autre	57
L'univers du leadership et le sens de l'influence.....	59
L'univers du quotidien et le sens de l'ordre et du devoir	60
La construction culturelle en milieu minoritaire.....	61
Définition de la culture	62
Le rapport à la culture	64
La construction culturelle	67
Position du problème	70
Chapitre 2 : Méthodologie	76
Nature, organisation et contenu de la documentation.....	77
Le programme d'études d' <i>Éducation artistique</i>	78
Le programme d'études en <i>Sciences humaines</i>	80
Le programme d'études de <i>Français</i>	82
Critères de sélection des extraits.....	84
Cadre d'analyse.....	85
Chapitre 3 : Analyse des résultats.....	87

La construction langagière dans les programmes d'études fransaskois de	
la 4 ^e année	88
La langue comme outil d'apprentissage, de communication et de structuration de .	
la pensée.....	89
La langue comme outil de croissance personnelle et sociale.....	100
La construction identitaire dans les programmes d'études fransaskois de	
la 4 ^e année	103
L'univers de la réalité – le sens de la réalité.....	104
L'univers de la science – le sens de la rigueur.....	107
L'univers de la créativité – le sens de l'initiative	110
L'univers de la communication et du social – le sens de l'autre	112
L'univers du leadership – le sens d'influence.....	112
L'univers du quotidien – le sens de l'ordre et du devoir	114
La construction culturelle dans les programmes d'études fransaskois de la	
4 ^e année	115
La dimension épistémique du rapport à la culture	117
La dimension subjective du rapport à la culture	124
La dimension sociale du rapport à la culture	128
Le rapport intégratif et évolutif du rapport à la culture	131
Discussion.....	134
Résumé et conclusion	142
Annexe 1 : Grilles d'analyse de la construction langagière	150
Annexe 2 : Grilles d'analyse de la construction identitaire	157

Annexe 3 : Grilles d'analyse de la construction culturelle	164
Références bibliographiques	171

Liste des tableaux

Tableau 1 : Nombre d'objectifs généraux et d'objectifs spécifiques pour les quatre volets du programme d' <i>Éducation artistique</i> en 4 ^e année	80
Tableau 2 : Nombre de concepts et d'objectifs généraux et spécifiques pour chaque unité du programme d'études de <i>Sciences humaines</i> en 4 ^e année	82
Tableau 3 : Nombre de résultats d'apprentissage généraux (RAG) et de résultats d'apprentissage spécifiques (RAS) du programme d'études de <i>Français</i> en 4 ^e année	83

Figure

Figure 1 : Les composantes de la construction langagière identitaire et culturelle (CLIC) en milieu minoritaire	73
---	----

Introduction

Lors de la formation, en 1980, du Bureau de la minorité de langue officielle (BMLO) de la Saskatchewan, un groupe de travail a été formé pour guider le développement curriculaire propre aux francophones de la province. Différents représentants et représentantes de la communauté se sont penchés sur ce qui devrait distinguer le développement curriculaire pour la minorité francophone de celui de la majorité anglophone. Ce processus de consultation et de réflexion a permis d'intégrer dans les fondements du processus curriculaire des objectifs qui touchent la langue, l'identité et la culture françaises en milieu minoritaire. Nous retrouvons ainsi dans les programmes fransaskois de *Sciences humaines* (1997) et d'*Éducation artistique* (1992) un cadre d'orientation générale qui présente l'intégration de trois objectifs « identité – langue – culture » (OILC) comme noyau central sur lequel repose la conceptualisation de ces programmes d'études. Pour le programme d'études de Français (2000), ces objectifs forment un domaine particulier nommé *Culture et identité*.

Fort consciente de l'importance de ces objectifs, comme enseignante et, ensuite, comme conseillère pédagogique ayant eu à vivre dans un contexte anglo-dominant, à prendre part aux revendications de la communauté francophone et à faire des choix de vie personnels qui favorisent le développement de la francité, nous nous sommes interrogés sur la façon la plus efficace de les atteindre et, surtout, sur comment intervenir dans le développement identitaire afin que les jeunes fransaskois puissent s'affirmer comme

francophones. Quels sont les axes d'intervention qui favorisent la construction langagière, identitaire et culturelle dans une école de la minorité linguistique? Comment pouvons-nous assurer que les élèves qui nous sont confiés soient fiers de leur langue, connaissent bien qui ils sont et aient un riche bagage culturel francophone afin de contribuer à leur tour à la communauté fransaskoise de la province tout autant qu'à la francophonie nationale et internationale. Même après avoir participé à la rédaction des programmes d'études de français pour les écoles fransaskoises aux niveaux élémentaire, intermédiaire et secondaire (Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan, 1999, 1999, 2000), programmes qui préconisent tous une dimension *Culture et identité* au cœur même de l'intervention sur le développement langagier de l'élève en milieu minoritaire, ce questionnement demeure car les éléments permettant de mieux circonscrire les interventions pédagogiques touchant la construction langagière, identitaire et culturelle des jeunes demandent toujours à être explicités.

Ce contexte de vie personnel et professionnel nous amène à vouloir tout d'abord approfondir notre compréhension de ce qu'est la construction langagière, identitaire et culturelle, et à élaborer un cadre de références opérationnel tant pour le développement curriculaire que pour la conception d'activités pédagogiques pertinentes pour le milieu scolaire et la communauté francophone. Pour ce faire, nous examinons tout d'abord les particularités du contexte de l'éducation en milieu linguistique minoritaire, notamment, le contexte juridique qui en sous-tend l'évolution depuis les années 80, la spécificité de la mission et du mandat de l'école en milieu minoritaire, les contraintes de la vie en milieu linguistique et social minoritaire, et l'importance du partenariat entre le foyer, l'école et la communauté. En tenant compte de la spécificité de la mission et du mandat de l'école

de langue française en milieu linguistique minoritaire, les différents domaines de la construction langagière, identitaire et culturelle sont ensuite délimités. Le processus de construction langagière est défini en tenant compte du rapport à langue et du processus de socialisation langagière nécessaire pour favoriser un comportement langagier autodéterminé et conscientisé (Landry, Allard, Deveau et Bourgeois, 2005). L'examen du processus de construction identitaire conduit à préciser comment il est possible d'intervenir dans ce processus, en se référant aux six dimensions identitaires issues du cadre théorique de l'*école orientante* (Bégin, Bleau et Landry, 2000). Enfin, le processus de construction culturelle est abordé dans la recherche de ce que représentent la culture, les référents culturels (Ministère de l'éducation du Québec, 2001) et le rapport à la culture. Cette mise en contexte et la délimitation de ces trois domaines d'intervention conduisent enfin à élaborer un modèle opérationnel de la construction langagière, identitaire et culturelle (CLIC) qui permet de mieux cerner ce que représente la réussite identitaire en milieu linguistique minoritaire et comment il est possible d'assurer une telle réussite.

À partir du modèle opérationnel de la CLIC, cette étude analyse l'orientation générale des programmes d'études pour les écoles fransaskoises au niveau de la 4^e année, les objectifs spécifiques ou les résultats d'apprentissage de ces programmes et ce, en *Éducation artistique* (1992), en *Sciences humaines* (1997) et en *Français* (2000). Cette analyse vise à faire ressortir les forces et les faiblesses de ces programmes en relation avec la réussite langagière, identitaire et culturelle des élèves. De plus, une telle analyse pourra servir de base pour l'établissement d'un continuum d'interventions éducatives

cohérentes avec les réalités du milieu linguistique minoritaire francophone auxquelles les jeunes sont confrontés quotidiennement.

Après avoir cerné différentes composantes de l'éducation en français en milieu minoritaire au Canada, une identification des différents composantes des programmes fransaskois pour la 4^e année soit l'*Éducation artistique* (1992) avec ses quatre volets, les *Sciences humaines* (1997), le *Français* (2000), une analyse documentaire a été faite afin de pouvoir identifier dans quelle mesure ces programmes favorisent la construction langagière, identitaire et culturelle. L'analyse des résultats démontre une intention dans les orientations générales des programmes d'études de favoriser le développement de la langue comme outil d'apprentissage, de communication, de structuration de la pensée et de croissance personnelle et sociale. Par contre, on constate que cela se traduit peu dans les résultats d'apprentissage ou les objectifs. On arrive avec le même constat pour la construction identitaire et culturelle. Il faut noter que ces programmes d'études ont été conçus au tout début de la création des écoles fransaskoises et que la recherche n'en était qu'à ses premiers pas pour l'éducation en milieu minoritaire. Il n'est donc pas surprenant d'en arriver à ces constats. Maintenant que nous avons un cadre théorique pour la construction langagière, identitaire et culturelle, il serait intéressant de concevoir un continuum des interventions pédagogiques qui s'inspirent de ces différentes composantes et de voir quels sont leurs impacts sur le cheminement langagier, identitaire et culturelle des prochains élèves qui fréquenteront les écoles de la minorité.

Chapitre 1
Contexte théorique

La mise en contexte

L'intention de cette étude étant d'analyser la place qu'occupe la construction langagière, identitaire et culturelle dans les programmes d'études francsaskois en 4^e année, il convient tout d'abord de jeter un regard sur le contexte juridique de l'éducation en français en milieu minoritaire dans les provinces canadiennes sur le rôle, le mandat ou la mission de l'école dans ce milieu et sur les particularités de la clientèle qui la fréquente. Ensuite, il faut mettre en lumière ce que représente le fait de vivre en milieu linguistique et social minoritaire, cerner les implications qui en découlent sur la construction langagière, identitaire et culturelle, de même que faire ressortir l'importance du partenariat entre le foyer, l'école et la communauté afin de soutenir la réussite scolaire et identitaire des jeunes. Enfin, dans l'optique de favoriser une telle réussite, il importe de circonscrire et de définir chacune des composantes de la construction langagière, identitaire et culturelle et d'établir un cadre conceptuel pour guider l'analyse de la place réservée à ces composantes dans les programmes d'études francsaskois pour la 4^e année.

Le contexte juridique de l'éducation en français en milieu minoritaire : l'article 23 de la Charte canadienne des droits et libertés

L'éducation en français en milieu minoritaire n'est pas une nouveauté au Canada. Par contre, la reconnaissance du droit à l'instruction dans la langue de la minorité ne date que de 1982, avec l'inclusion de l'article 23 dans la *Charte canadienne des droits et*

libertés. La reconnaissance de ce droit résulte des luttes que les différentes communautés francophones minoritaires à travers le pays ont menées pour mettre en place des écoles qui véhiculent leur langue, reflètent leur culture et sont gérées par elles. Ces communautés se sont heurtées à des refus tant de la part des gouvernements provinciaux que des conseils scolaires anglophones. Le recours aux processus judiciaires a été nécessaire afin de faire reconnaître ce droit constitutionnel (Tardif, 2004).

L'article 23 définit, entre autres, les critères d'admissibilité des citoyennes et citoyens canadiens ayant droit à l'instruction, du niveau primaire au niveau secondaire, dans la langue de la minorité. Ces critères incluent :

- (1) tous les citoyens canadiens
 - a) dont la première langue apprise et encore comprise est celle de la minorité francophone ou anglophone de la province où ils résident,
 - b) qui ont reçu leur instruction, au niveau primaire, en français ou en anglais au Canada et qui résident dans une province où la langue dans laquelle ils ont reçu cette instruction est celle de la minorité francophone ou anglophone de la province...
- (2) Les citoyens canadiens dont un enfant a reçu ou reçoit son instruction, au niveau primaire ou secondaire, en français ou en anglais au Canada ont le droit de faire instruire tous leurs enfants, aux niveaux primaire et secondaire, dans la langue de cette instruction.

En plus de préciser qui sont les « ayants droit » à l'instruction dans la langue de la minorité, l'article 23 définit les conditions d'exercice de ce droit :

- (3) Le droit reconnu aux citoyens canadiens par les paragraphes (1) et (2) de faire instruire leurs enfants, aux niveaux primaire et secondaire, dans la langue de la minorité francophone ou anglophone d'une province :
 - a) s'exerce partout dans la province où le nombre des enfants des citoyens qui ont ce droit est suffisant pour justifier à leur endroit la prestation, sur les fonds publics, de l'instruction dans la langue de la minorité;

- b) comprend, lorsque le nombre de ces enfants le justifie, le droit de les faire instruire dans des établissements d'enseignement de la minorité linguistique financés sur les fonds publics. (Ministère de la Justice du Canada, 1982)

Depuis l'entrée en vigueur de l'article 23, différents jugements de la Cour suprême du Canada ont précisé la portée de cet article. On peut citer l'*Arrêt Mahé*, en 1990, qui affirme que l'article 23, quant à la protection de la langue et de la culture des minorités de langues officielles veut soutenir l'épanouissement des langues officielles, diminuer l'érosion des minorités et favoriser la création de structures institutionnelles (CMEC, 2003). De plus, la Cour suprême y reconnaît le lien entre la langue et la culture, car :

[...] toute garantie générale de droits linguistiques, surtout dans le domaine de l'éducation, est indissociable d'une préoccupation à l'égard de la culture véhiculée par la langue en question. Une langue est plus qu'un simple moyen de communication; elle fait partie intégrante de l'identité et de la culture du peuple qui la parle. C'est le moyen par lequel les individus se comprennent eux-mêmes et comprennent le milieu dans lequel ils vivent. (Mahé C. Alberta, 1990 : voir Clark et Foucher, 2005, p. 40)

En 1993, dans le *Renvoi manitobain*, la Cour suprême précise le rôle des écoles de la minorité comme centres culturels et communautaires, et comme établissements d'enseignement (Fédération nationale des conseils scolaires francophones, FNCSF, 2004). En 2000, elle se prononce aussi dans l'arrêt *Arsenault-Cameron*, en confirmant l'importance fondamentale d'une école dans la communauté, en insistant sur l'aspect communautaire de l'instruction dans la langue de la minorité et sur le fait que l'école doit être un lieu accessible à la minorité (Clark et Foucher, 2005). La position de la Cour Suprême a été rappelée par la Commissaire aux langues officielles, madame Dyane Adam (2000), lors de sa présentation devant les États généraux sur la petite enfance. Elle

souligne l'insistance des décisions de la Cour Suprême du Canada sur le rôle social et culturel de l'école et sur le fait que l'article 23 veut remédier à l'érosion historique progressive de groupes de langues officielles et à faire des deux groupes linguistiques officiels des partenaires égaux dans le domaine de l'éducation.

Malgré la promulgation de l'article 23 au niveau fédéral, plusieurs gouvernements provinciaux ont fait preuve d'inertie dans la mise en place d'un système scolaire pour la minorité. Cela a pris vingt-deux ans de contestations judiciaires pour les minorités francophones à travers le pays pour obtenir la mise sur pied de conseils scolaires francophones pour gérer les écoles de langue française (FNCSF, 2004). C'est surtout dans les années 90 qu'on peut voir la création des différents conseils scolaires francophones.

Dans la région de l'Atlantique, à Terre-Neuve-et-Labrador, la législation existante, soit la *School Act* (Loi scolaire) de 1997 ne prévoit aucune disposition obligatoire concernant l'éducation en français. L'accès à l'école française est laissé à la discrétion des conseils scolaires, lesquels peuvent établir, maintenir et faire fonctionner une école en français langue maternelle. Un conseil scolaire francophone a tout de même été créé en 1997. À l'Ile-du-Prince-Édouard, les acadiennes et acadiens ont survécu grâce à leur réseau d'écoles qui existait avant même l'article 23. La *School Act* (Loi scolaire) de 1988 prévoit tout de même les dispositions nécessaires pour l'enseignement en français langue première. En Nouvelle-Écosse, le conseil scolaire acadien provincial a été formé en 1996. Au Nouveau-Brunswick, des conseils scolaires linguistiques (francophones et anglophones) ont été créés en 1981 afin que les francophones soient en

mesure de gérer leurs établissements scolaires. Vingt ans après ce changement, les écoles de la communauté acadienne sont toutes devenues des écoles de langue française.

En Ontario, suite à la promulgation de l'article 23 et aux décisions de la Cour suprême, le gouvernement provincial modifie la *Loi sur l'éducation* en 1990 et en 1997 et établit quatre conseils de districts des écoles publiques de langue française et huit conseils de districts des écoles catholiques de langue française. Au Manitoba, la *Loi sur les écoles publiques* a été modifiée en 1993 et a permis la création de la Division scolaire franco-manitobaine en 1994. En Saskatchewan la *Education Act* (Loi scolaire) a été modifiée en 1995 pour permettre la création de neuf conseils scolaires sous la direction d'un Conseil général provincial. Une révision de ce modèle a été faite en 1999 et il en a résulté la mise en place d'un seul conseil scolaire francophone provincial. En Alberta, au début des années 80, on ne faisait pas de distinction entre les écoles d'immersion et les écoles de langue française. En 1988, la *Loi scolaire* reconnaît aux parents visés par l'article 23 le droit de faire instruire leurs enfants en français langue première. Le droit à la gestion tel que confirmé en 1990 par la Cour suprême du Canada est reconnu en 1993 (Alberta Learning, 2001, p. 8). La Colombie-Britannique a mis en place, depuis 1995, une commission scolaire francophone dont les pouvoirs ont été étendus à l'ensemble de la province depuis 1999.

En ce qui concerne les territoires canadiens, le Yukon a modifié sa loi scolaire en 1990 et le premier conseil scolaire francophone pour gérer les écoles de langue française a été créé en 1995. Dans les Territoire-du-Nord-Ouest, c'est en 1996 que l' *Education Act* (Loi sur l'éducation) permet l'établissement d'une commission scolaire pour gérer les écoles de langue française. Comme cette loi a été adoptée alors que le Nunavut n'existait

pas encore, elle est actuellement en révision par l'Assemblée législative de ce nouveau territoire.

Ces quelques références permettent de situer dans quel contexte juridique les écoles de la minorité linguistique ont vu le jour, à partir de la définition des ayants droit jusqu'à la création d'écoles bien ancrées dans leurs communautés et gérées par elles. Avec ces différents recours judiciaires qui ont fait évoluer les modalités de mise en œuvre du droit à l'instruction dans la langue de la minorité, le rôle, le mandat ou la mission de l'école française en milieu minoritaire se précise. L'évolution des droits de la minorité au Québec ne sera pas abordée dans cette étude du fait que cette minorité est de langue anglaise et que cette étude touche la minorité de langue française.

L'évolution du rôle, du mandat ou de la mission de l'école française en milieu minoritaire

Différents auteurs et organismes utilisent les termes rôle, mandat ou mission pour référer à une même réalité. Par exemple, le Gouvernement de l'Ontario (2004) reprend à son compte la définition du terme « mandat » proposée par l'Office québécois de la langue française, une définition dans laquelle les termes « mission » et « mandat » peuvent être utilisés de façon interchangeable. Le terme « mission » fait aussi partie de la liste des synonymes pour le terme « rôle ». Ainsi, « l'Office québécois de la langue française définit le terme *mandat* comme étant la description de la mission confiée à un groupe précisant les objectifs des travaux à exécuter et délimitant les sujets qui seront abordés » (Gouvernement de l'Ontario, 2004, p. 7).

Avant même que l'article 23 soit promulgué, les différentes communautés francophones à travers le pays ont cherché à circonscrire le rôle de l'école de langue

française. Ces communautés reconnaissent l'importance de se donner des institutions pour nourrir leur vie communautaire. Les établissements d'enseignement constituaient pour elles la pierre angulaire de leur développement, indispensables au maintien et à l'épanouissement de la communauté (Landry, 2003).

Au début des années 80, on ne parle pas encore de l'école de la minorité. Toutefois, c'est au cours de cette décennie que les écoles francophones sont mises en place dans plusieurs provinces canadiennes. Levasseur-Ouimet (1989) souligne que l'école française se veut alors l'institution que la minorité se donne pour transmettre sa culture, préserver sa langue et freiner l'assimilation. Ainsi, les diplômés de l'école de la minorité devront être des individus autonomes, compétents dans leur langue, fiers de leur culture, sûrs de leur identité et qui sauront contribuer à la reproduction de leur communauté dans tous les secteurs susceptibles de garantir sa vitalité (Landry, 1993). Avec l'accès à la gestion scolaire, au début des années 1990, le véritable défi en milieu minoritaire est celui de transformer l'école pour qu'elle contribue à la formation de leaders et de membres de la communauté francophone qui prendront en charge la destinée et l'épanouissement de celle-ci (Landry et Allard, 1999). En d'autres termes, l'école de la minorité se doit de favoriser la réussite scolaire et identitaire de ses diplômés afin qu'ils puissent être des citoyennes et citoyens à part entière et contribuer à la vie de leur communauté. Ce défi exige une redéfinition du rôle particulier à l'école en milieu minoritaire, ce à quoi plusieurs auteurs et organismes, depuis plus d'une décennie, apportent des contributions importantes.

La spécificité du mandat ou du rôle de l'école française en milieu minoritaire a suscité plusieurs travaux. Entre autres, on peut mentionner ceux de chercheurs tels que

Levasseur-Ouimet (1989), Landry (1993, 2000, 2003, 2004), Landry et Allard (1990, 1997, 1999), Duquette (1999), Mahé (1999), Martel (2002), Landry et Rousselle (2003), Gérin-Lajoie (1993, 2001, 2002, 2003), Landry, Allard, Deveau et Bourgeois (2005), Cormier (2005). Ces chercheurs s'intéressent à ce que représente le fait de vivre en milieu linguistique minoritaire. Ils présentent une vision de ce que devrait être l'éducation dans un tel milieu, établissent certains fondements pour la pédagogie en milieu minoritaire et s'interrogent sur les attitudes que les intervenantes et intervenants doivent adopter afin de favoriser l'actualisation du plein potentiel des jeunes qui fréquentent les écoles françaises de la minorité. De plus, ils font ressortir l'importance de la construction identitaire et culturelle en milieu minoritaire afin d'assurer la pérennité des différentes communautés francophones minoritaires.

Tous ces auteurs s'accordent pour conférer à l'école de la minorité un rôle différent de celui de l'école de la majorité pour qui la réussite scolaire est la principale raison d'être. L'école de la minorité doit certainement garantir cette réussite scolaire mais, en plus, elle doit assurer la réussite identitaire des jeunes qui la fréquentent, le développement de leur sentiment d'appartenance à la communauté francophone et leur volonté de contribuer à son plein épanouissement. Pour Landry (1993), le vécu des jeunes sur le plan social façonne largement ce qu'ils deviennent sur le plan individuel ou psychologique. Cela met en valeur le rôle vital de l'école francophone en milieu minoritaire, c'est-à-dire d'être un lieu, un espace ou une institution où il fait bon apprendre, vivre et s'amuser en français, et affirmer son identité. Landry et Rousselle (2003) ajoutent que l'école de langue française se veut, dans ce contexte, « un lieu de socialisation qui regroupe des lieux de solidarité contribuant à la force de l'identité

francophone et un lieu de statut contribuant aux croyances de succès et de mobilité sociale » (p. 94). Ces lieux de solidarité peuvent être des espaces physiques, des moments de rencontre, des activités où les élèves et leur famille peuvent avoir des contacts en français avec des jeunes de tout âge, et des gens de la communauté. « Plus ces contacts sont vécus en français, plus l'identité francophone sera forte » (Landry et Rousselle, 2003, p. 94). En tant que lieu de statut, l'école se présente comme une institution qui est reconnue par la communauté qu'elle dessert, dans laquelle sa culture peut être vécue et partagée.

Gérin-Lajoie (2002; 2003), dans une perspective sociologique, indique que, comme toute autre école, l'école française en milieu minoritaire sert à transmettre des connaissances et à socialiser les élèves, contribuant ainsi à former les citoyennes et citoyens de demain. En prenant en compte les particularités du milieu minoritaire, l'école sert en plus à sauvegarder la langue et la culture françaises. Le rôle de l'école associé à la survie de la langue et de la culture prend une importance capitale en milieu minoritaire, étant donné que pour plusieurs élèves, l'école représente le seul endroit où les contacts avec la langue et la culture françaises sont possibles.

Pour ce faire, l'école de langue française en milieu minoritaire doit mettre en place des espaces de vie en français et favoriser des interventions éducatives qui mettent en valeur les interactions sociales en français tant à l'école que dans la communauté et avec la communauté. L'école est un lieu privilégié pour initier les jeunes à leur propre culture et à celle d'autrui, pour amener les jeunes à gérer les tensions culturelles auxquelles ils sont constamment confrontés et pour développer une conscientisation sociale les amenant à leur affirmation culturelle (Landry, 2000). Le développement du

sens d'appartenance et d'engagement est fort important, tant pour les jeunes que pour leur communauté, car il constitue un facteur essentiel pour la survie de celle-ci (Landry et Rousselle, 2003).

Dans une enquête nationale, réalisée par l'Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF) sur les besoins en formation du personnel enseignant des écoles de langue maternelle française à l'extérieur du Québec, Bordeleau (1996-97) souligne que les répondants accordent à l'école une responsabilité importante face à la culture, et que l'école de demain a un rôle de transmission, d'identification, de transformation et de prise de conscience face à la culture française.

[L'école] a la responsabilité de faire connaître la culture française dans ses manifestations, tels son patrimoine et son histoire, mais aussi ses réalités très actuelles dont les arts et les médias. [...] On reconnaît qu'il ne faut pas s'en tenir à la culture locale mais qu'il faut ouvrir les perspectives sur les autres francophonies, tant nationales qu'internationales. (p. 39)

Ainsi, l'école de langue française en milieu minoritaire doit poursuivre des objectifs qui la démarquent de toute autre école. Elle doit veiller à la promotion et au développement de la langue et de la culture d'expression française dans une perspective dynamique (Bordeleau, 2000). Dans ce sens, différents organismes ont identifié les résultats escomptés touchant tant la réussite scolaire que la réussite identitaire. Plusieurs de ces résultats représentent une vision qui fait de plus en plus consensus.

En consultant les sites Web de différents conseils ou divisions scolaires francophones de l'Ouest du Canada, on peut observer que le mandat de l'école française touche la réussite scolaire et la réussite identitaire et qu'elle favorise l'engagement individuel et collectif. À titre d'exemples, le Conseil scolaire francophone de la Colombie-Britannique (2007), souligne que le mandat de l'école française se greffe à sa

mission éducative et vise à promouvoir et à assurer la vitalité linguistique et culturelle de la communauté-école. En Alberta, le Conseil scolaire du Nord-Ouest n° 1 (2007) veut offrir les meilleurs programmes et services éducatifs possibles à ses élèves, à leurs parents et à leur communauté afin qu'ils puissent relever les défis actuels et de l'avenir. Ce conseil scolaire fait aussi la promotion des écoles comme centres actifs de développement communautaire francophone. En Saskatchewan, le Conseil des écoles francsaskoises, (anciennement la Division scolaire francophone n° 310) (2007), indique dans le libellé de sa vision qu'une collaboration entre l'école, la communauté et le foyer se retrouve au sein de l'école francsaskoise. Enfin, au Manitoba, la Division scolaire franco-manitobaine (2007) souligne, dans la définition de sa vision pédagogique, que les écoles sont des communautés d'apprenants et d'apprenantes qui voient à l'éducation et l'épanouissement de citoyens et citoyennes fiers de leur héritage culturel et linguistique et qui sont prêts à s'engager dans leur communauté.

En ce qui a trait plus spécifiquement aux contenus d'apprentissage, la Direction de l'éducation française de l'Alberta, Alberta Learning (2001) identifie, pour la réussite scolaire, des résultats qui englobent les connaissances, les habiletés et les attitudes que prescrivent les programmes d'études et la connaissance approfondie de l'anglais. Pour la réussite identitaire, les résultats escomptés touchent l'acquisition de la langue de même que l'identification à la culture et l'intégration à la communauté francophone de l'élève. Les élèves, les familles et la communauté francophone doivent trouver en l'école française langue première, un foyer solide et dynamique de langue et de culture françaises.

La Fédération des parents francophones de l'Alberta (2001) affirme que l'école doit développer plusieurs savoirs en francophonie, soit le savoir, le savoir-faire et le savoir-être que nous retrouvons dans toutes les écoles mais, dans un contexte minoritaire, elle doit en plus développer le savoir-vivre ensemble et le savoir-devenir nécessaires à la vitalité des communautés francophones. Ces différents savoirs se définissent comme suit :

le *savoir* est relié à la découverte et à l'acquisition des connaissances et au pouvoir de la personne d'en générer de nouvelles. Il se construit sur une nouvelle connaissance élargie de son environnement et il donne le pouvoir d'agir sur lui. Le savoir peut couvrir tous les domaines de vie.

Le *savoir-être* est relié à la fierté d'être et de grandir. Il se compose d'attitudes, de valeurs, de convictions (croyances), d'un questionnement et d'écoute. Il se construit sur une connaissance plus complète et positive de soi-même.

Le *savoir-faire* est relié à l'habileté d'agir et aux compétences qui rendent apte à faire face à de nombreuses situations. Il développe la capacité de se mobiliser, de se motiver et de se rassembler dans l'action.

Le *savoir-vivre ensemble* est relié aux capacités de la personne d'interagir avec les autres et de se rassembler avec d'autres autour d'une vision partagée. C'est d'être capable de tenir compte des autres et de prendre en compte les interdépendances et participer de façon constructive à la réalisation de projets communs. (p. 12)

Landry et Rousselle (2003) ajoutent à ces savoirs le *savoir-devenir* qui s'inscrit dans la même vision que le *savoir-vivre ensemble*, car le développement du *savoir-devenir* favorisera le développement de l'identité francophone et la capacité de l'affirmer.

Pour le ministère de l'Éducation de l'Ontario (2004) le mandat de l'école se définit comme étant un milieu d'apprentissage qui vise le succès personnel et la réussite scolaire des élèves, un milieu de construction identitaire, un milieu où s'exerce un

leadership participatif et, enfin, un milieu qui promeut l'engagement individuel et collectif. Pour ce faire, différents axes d'interventions ont été établis dans chacun des quatre éléments du mandat de l'école de langue française. Dans l'école comme milieu d'apprentissage, on vise :

- le développement de la compétence à communiquer en français à l'oral et à l'écrit;
- l'enseignement en français des savoirs dans toutes les matières et toutes les disciplines [...];
- l'adoption d'une perspective qui situe l'apprentissage tout au long de la vie au cœur de l'activité scolaire;
- la mise en œuvre du curriculum dans une perspective d'amélioration du rendement des élèves;
- le développement des compétences qui aideront les élèves à faire des choix judicieux tout au long de la vie. (p. 8)

Pour l'école comme milieu de construction identitaire, on veut favoriser :

- le développement de l'identité culturelle;
- le développement du sentiment d'appartenance à une culture dynamique;
- l'épanouissement de tous les élèves [...];
- l'engagement envers une communauté francophone diversifiée qui interpelle et permet l'enracinement. (p. 8)

Pour l'école comme milieu où s'exerce un leadership participatif, on veut outiller le personnel sur ce qui touche :

- les approches pédagogiques aptes à assurer un enseignement de qualité propre au milieu minoritaire;
- les modalités de transmission de la langue et de la culture françaises; les conditions favorables à la mise en place d'une communauté apprenante au sein de l'école. (p. 8)

Enfin, pour que l'école soit un milieu qui fait la promotion de l'engagement personnel et collectif avec les parents, les familles et les différents groupes communautaires, il faut :

- exercer une influence positive et déterminante sur le rendement des élèves [...];

- trouver des solutions réalistes aux défis posés par l'apprentissage de la langue et l'appropriation de la culture;
 - porter une attention particulière aux interventions auprès des enfants d'âge préscolaire [...];
 - concevoir et offrir des projets scolaires-communautaires fondés sur les besoins de la communauté et intégrant les savoirs disciplinaires et le développement identitaire;
 - offrir des programmes d'orientation et de formation au cheminement de carrière [...];
 - participer au développement durable de la communauté francophone [...].
- (p. 8)

Pour la réussite scolaire, le CMEC (2003) souligne que l'école francophone vise à développer un élève francophone bilingue. Tout en considérant le français comme la langue première de l'élève et en s'assurant que celui-ci l'utilise comme telle, l'école doit aussi prendre en compte l'environnement linguistique majoritaire dans lequel l'élève est appelé à évoluer. L'élève est non seulement en contact quotidien avec la langue majoritaire qu'est l'anglais, mais il doit s'adapter et s'intégrer à la société au sens large, d'où l'importance d'apprendre et de maîtriser l'anglais. L'école doit donc assurer l'apprentissage du français et de l'anglais, tout en accompagnant et en valorisant les élèves dans leur engagement dans la communauté francophone et dans leur processus de construction identitaire et culturelle.

Ces différents auteurs et organismes attribuent un mandat à l'école de langue française qui réside dans le fait que son rôle est à la fois d'éduquer les élèves qui la fréquentent pour leur insertion dans la société et le monde de demain, de même que de protéger, valoriser et transmettre la langue et la culture de la communauté dans laquelle elle se retrouve. Cela justifie la mise en œuvre d'actions qui font en sorte que l'école joue vraiment son rôle, appuie le plein épanouissement de la communauté dans laquelle elle se situe et favorise la réussite identitaire des jeunes qui la fréquentent.

Pour mieux comprendre ce que représente la réussite identitaire des diplômés de l'école française en milieu minoritaire, il est bon de circonscrire le contexte dans lequel se situe cette école. En effet, Martel (2001), dans son analyse pour un aménagement du français en éducation, met l'école au centre de la communauté : l'école doit se nourrir au sentiment d'appartenance à cette communauté et y contribuer en retour. Cette auteure ajoute que l'école, lorsqu'elle est perçue comme étant au centre de la communauté, incite les parents à y recourir. D'autres auteurs (Landry, 1993; Landry et Rousselle, 2003) reconnaissent également l'importance du développement du sentiment d'appartenance à la communauté et de la volonté d'engagement des jeunes dans celle-ci afin d'en garantir la vitalité. Lentz (2004) souligne que le statut de la langue, la démographie et le support institutionnel ont un impact sur la vitalité ethnolinguistique d'une minorité. Pour que l'école joue un rôle dans l'épanouissement de la communauté, des liens doivent être établis entre l'école, le foyer et la communauté qui sont les principaux milieux de vie dans lesquels les élèves évoluent. Pour ce faire, l'école de langue française doit bien connaître les particularités des élèves qui la fréquentent, tout autant que celles du contexte linguistique et social minoritaire de la communauté qui l'entoure.

Les ayants droit à l'éducation de langue française en milieu minoritaire

Depuis l'enchâssement de l'article 23 dans la *Charte canadienne des droits et libertés*, on observe une augmentation du nombre d'écoles de langue française en milieu minoritaire. Des études ont été menées, dont celle de Martel (2001), afin d'établir l'effectif scolaire cible de ces écoles. Cet effectif se compose des enfants des parents ayants droit qui sont soit de langue maternelle française, soit de langue maternelle

anglaise, soit bilingues de langue maternelle française ou anglaise, ou d'une autre langue maternelle. Selon Martel (2001) les études sur l'évolution des effectifs scolaires entre 1986 et 1996 permettent de dire que les écoles en milieu minoritaire accueillent une part toujours plus grande des enfants des parents ayants droit. Ces jeunes proviennent de trois types de familles : les familles endogames francophones, où les deux parents sont francophones, les familles exogames, où un membre du couple est francophone et l'autre anglophone, et les familles monoparentales francophones. Force est de constater qu'une proportion non négligeable de l'effectif scolaire en milieu minoritaire provient de familles exogames (Landry, 2003).

Selon Martel (2001), l'évolution démographique des communautés francophones et acadiennes du Canada montre une plus grande « minorisation » par rapport à la population totale des provinces canadiennes à majorité anglophone. Ce constat est attribuable à plusieurs facteurs dont : une augmentation plus rapide de la population anglophone produite par une importante immigration, un rythme de croissance insuffisant pour la population francophone, une mobilité interprovinciale défavorable, le transfert linguistique vers l'anglais, une baisse du taux de natalité plus prononcée chez les francophones que chez la majorité anglophone, une pyramide d'âge vieillissante, l'exogamie, etc. Cette situation laisse entrevoir un avenir peu prometteur pour les communautés minoritaires et il s'avère urgent pour l'école d'assumer pleinement son rôle dans la réussite identitaire des jeunes.

L'établissement du profil démographique des enfants des parents ayants droit francophones n'est pas chose facile. Plusieurs facteurs doivent être pris en considération. Les parents ayants droit vivant en milieu minoritaire doivent choisir non seulement la

langue qui sera utilisée à la maison, mais aussi celle de leurs enfants. De plus, le choix de la langue de scolarisation représente un défi tant pour les familles endogames qu'exogames (Landry et Allard, 1997). On constate que le taux de transmission de la langue maternelle française par les parents ayants droit varie beaucoup en fonction de la structure familiale. Celui-ci est plus élevé au sein des familles endogames, dans la moyenne pour les familles monoparentales et très faible pour les familles exogames. Ceci est probablement le résultat des habitudes linguistiques de la famille, les familles exogames ayant tendance à adopter davantage l'anglais comme langue d'usage à la maison. En conséquence, l'école joue un rôle de premier plan dans l'acquisition du français chez les enfants de familles exogames. Landry (2003) observe en effet que le nombre d'enfants connaissant le français croît à mesure que ceux-ci grandissent et fréquentent l'école plus longtemps, mais qu'il y a peu de différence dans le taux d'usage du français à la maison en fonction de l'âge des enfants.

Pour sa part, Gérin-Lajoie (1993, 2003) constate que les élèves qui fréquentent les écoles de langue française de la minorité forment quatre groupes distincts : les élèves *franco-dominants*, qui maîtrisent la langue française dès leur arrivée à l'école; les élèves *anglo-dominants*, dont les compétences langagières en français sont limitées et même parfois inexistantes, les élèves *bilingues* et les élèves *provenant de différents groupes ethnoculturels*. Plus particulièrement, les groupes d'élèves franco-dominants et anglo-dominants reflètent le niveau d'utilisation de la langue française et de la langue anglaise à la maison. Certains facteurs particuliers expliquent la présence de plus en plus nombreuse d'élèves *anglo-dominants* dans les écoles de langue française. Gérin-Lajoie (2003) souligne, entre autres, un usage de plus en plus fréquent de l'anglais dans les familles

endogames de langue maternelle française, un nombre plus élevé de familles exogames dont l'un des deux parents est unilingue anglophone, ce qui fait en sorte que l'anglais est la langue d'usage à la maison, et enfin, l'usage de l'anglais entre les enfants qui grandissent, même si le français est la langue d'usage des parents. L'influence de ces facteurs est d'autant plus importante que les parents ayants droit et les jeunes vivent dans des communautés ou milieux linguistiques et sociaux minoritaires qui imposent leurs contraintes particulières sur la construction langagière, identitaire et culturelle

Le milieu linguistique et social minoritaire

Avant de passer en revue les caractéristiques du milieu linguistique et social minoritaire, il faut tenter de définir ce qu'est une communauté dite minoritaire. Jusqu'à présent, il ne semble pas exister de critères reconnus universellement pour définir une telle communauté. Par contre, Landry et Allard (1999) rappellent les critères proposés par Allardt : une langue différente, une descendance commune, l'existence de traits distincts et une organisation sociale. Ces auteurs précisent le sens de ces quatre critères en ces termes :

Une collectivité de personnes [...] reconnue comme parlant une langue différente du groupe dominant, ou une langue reconnue comme distincte de celles d'autres groupes habitant sur le territoire. [...]

Les membres du groupe minoritaire [...], reconnaissent avoir des ancêtres communs qui partageaient leur langue et qui avaient une culture commune. Ce critère, même s'il ne s'applique pas à chaque individu qui s'identifie au groupe, est une condition reconnue par le groupe dans son ensemble.

En plus d'une langue, les membres de la minorité linguistique partagent des traits communs [...] des particularités sociales et politiques vécues dans le passé par les ancêtres et qui habitent l'imaginaire collectif. [...] des traditions, des coutumes, des valeurs sociales et religieuses et des traits culturels distincts [...].

Par ailleurs, une forme quelconque d'organisation sociale est requise pour conserver la cohésion du groupe et régulariser les interactions avec les autres groupes. (p. 404)

Vivre en milieu linguistique minoritaire, c'est vivre dans un milieu où la présence de deux langues fait partie de la réalité quotidienne. Les occasions de parler l'anglais, la langue majoritaire, y sont beaucoup plus nombreuses que celles de parler français, la langue minoritaire, et les influences de l'anglais sur le français, y sont aussi plus marquées. Les jeunes y développent leurs compétences dans les deux langues mais à un degré variable selon leur milieu de vie. Ainsi, l'usage de la langue française reflétera la présence de l'autre langue pour répondre à différentes attentes ou situations où l'une ou l'autre des deux langues est exigée (Duquette, 1999).

Le milieu linguistique minoritaire constitue également un contexte où deux langues et deux cultures n'occupent pas les mêmes espaces et ne jouissent pas de la même reconnaissance sociale. Levasseur-Ouimet (1989) souligne que la personne minoritaire perçoit et vit le fait que sa langue et sa culture n'ont pas la même place et la même reconnaissance sociale que la langue de la majorité. Ce contexte de vie amène la personne à réagir différemment pour s'adapter à son environnement. Haenthjens et Chagnon-Lampron (2004) affirment que vivre en milieu linguistique minoritaire aujourd'hui implique que les personnes évoluent :

dans un milieu où plusieurs forces, telles que langues et cultures distinctes, s'affrontent continuellement et où l'obtention de services dans leur langue maternelle est souvent difficile, parfois impossible. En fonction de leur personnalité et de leurs intérêts, elles réagissent différemment à leur environnement. Certaines préfèrent s'assimiler à la langue de la majorité et oublient petit à petit leurs racines maternelles et leur bagage culturel en tant que francophones, d'autres au contraire décident de s'affirmer comme francophones et promeuvent la transmission de leur langue et de leur culture en

réclamant le droit à l'éducation dans leur langue et la promotion des services en français. (p. 3)

Un autre aspect du vécu en milieu linguistique minoritaire concerne, la pression exercée par la langue et la culture de la majorité qui crée un pouvoir d'attraction vers le transfert linguistique et ce, au détriment de la langue et de la communauté minoritaires. On observe ainsi dans la population francophone à travers le pays, une décroissance du nombre de personnes qui la compose et de sa vitalité ethno-linguistique, et une croissance de l'exogamie et du bilinguisme, ce qui provoque dans la population francophone minorisée une recherche d'espaces francophones (Landry et Rousselle, 2003). On entend par espaces francophones des lieux institutionnels comme des centres scolaires communautaires, des écoles homogènes ou tout lieu de rencontres pour les francophones, y compris les espaces francophones virtuels accessibles par Internet.

Ce vécu en milieu minoritaire renforce le besoin pour l'école de la minorité de se donner un rôle plus large que de promouvoir la réussite scolaire. L'école est un lieu de construction identitaire et d'engagement dans leur communauté pour les jeunes francophones qui lui sont confiés. L'école doit appuyer les jeunes dans leur cheminement afin qu'ils se sentent confiants et fiers d'être francophones et veulent contribuer au plein épanouissement de leur communauté francophone. Cependant, l'école ne peut réaliser seule son mandat. Elle doit le faire en partenariat avec le foyer et la communauté afin que cette interaction favorise une vie en français dans plusieurs milieux, et que le sentiment d'appartenance et la volonté d'engagement des jeunes dans la communauté puissent se développer.

Le partenariat entre le foyer, l'école et la communauté

La relation dynamique entre le foyer, l'école et la communauté se veut un partenariat, c'est-à-dire « une relation fondée sur des objectifs communs [...] et sur une répartition des rôles et des responsabilités spécifiques entre [les différents partenaires] » (Alberta Learning, 2001, p. 23). Cette importante relation entre le foyer, l'école et la communauté vient de la prise de conscience que l'élève évolue au sein de ces différents milieux et qu'il doit y reconnaître les diverses interactions qui existent ou devraient exister entre eux. Un véritable partenariat implique que chaque partie assume ses responsabilités et joue les rôles qui lui reviennent dans le but d'exercer des influences positives et déterminantes sur l'apprentissage des élèves (Alberta Learning, 2001). De plus, le partenariat a le potentiel de responsabiliser tous les partenaires engagés dans l'éducation de langue française. Selon le CMEC (2003) les liens créés dans l'interaction des différents partenaires ont des effets à plusieurs niveaux :

- le français se vit à l'école, au foyer et dans la communauté;
- intégrée à la 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'école développe un sens d'appartenance à sa communauté;
- l'élève se construit une représentation de la langue comme étant une pratique sociale qui lui permet d'établir un rapport au monde [en français]. (p. 11, 12)

La Direction de l'éducation française d'Alberta Learning (2001) souligne que « des chercheurs ont déterminé que les élèves en milieu minoritaire sont placés en situation de risque quand l'école est « séparée » de la famille et de la communauté » (p. 23) Ce partenariat entre l'école, le foyer et la communauté favorise l'amélioration du rendement des élèves et contribue à la diminution de leur sentiment d'aliénation. Il

permet aussi de faciliter l'établissement d'une certaine cohérence dans les apprentissages chez les élèves, tout autant qu'il favorise l'acquisition de la langue, l'intégration à la culture et à la communauté, de même qu'une solide identification à la francophonie.

Suite à ce survol du contexte juridique de l'éducation en milieu minoritaire, du mandat ou de la mission conférée à l'école en milieu minoritaire, du profil des élèves qui la fréquente et des particularités du milieu de vie minoritaire, il est permis de conclure à la pertinence d'approfondir ce que représente la construction langagière, identitaire et culturelle. Cet approfondissement favorisera le développement d'un cadre conceptuel pour faciliter la mise en oeuvre d'interventions éducatives cohérentes qui appuient la réussite scolaire et identitaire des élèves qui sont les premiers concernés

La construction langagière, identitaire et culturelle en milieu minoritaire

La description du contexte dans lequel évolue l'école en milieu minoritaire fait ressortir l'importance de la réussite scolaire et de la réussite identitaire à l'école et ce, en partenariat avec la famille, la communauté et la société. En prenant en compte la mission ou le mandat attribué à l'école française en milieu minoritaire vis-à-vis la réussite identitaire, il convient maintenant d'examiner le concept d'apprentissage préconisé pour favoriser la réussite identitaire des jeunes à l'école, afin de mieux comprendre en quoi consiste la construction langagière, la construction identitaire et la construction culturelle en milieu minoritaire.

La conception de l'apprentissage préconisée en milieu minoritaire met l'accent sur la construction plutôt que sur la transmission des savoirs. Une pédagogie de transmission des savoirs se fonde sur l'idée que c'est l'enseignant qui sait et qui donne ses

connaissances à ceux et celles qui ne savent pas, notamment les élèves. Cela conduit vers des pratiques pédagogiques faites d'exercices en grand nombre sur des objets d'apprentissage isolés les uns des autres afin de pouvoir mieux les approfondir. L'élève est ainsi amené à reproduire les savoirs qui lui ont été transmis (Morissette, 2002). À l'opposé, la construction des savoirs implique que les élèves cherchent activement à donner du sens et à s'appropriier les informations nouvelles en traitant celles-ci et en transformant ce qu'ils savent déjà. Ce processus de construction des savoirs permet de transformer les informations reçues en connaissances. Morissette (2002) distingue l'information de la connaissance de la manière suivante :

Une *information* désigne des faits, des commentaires, des opinions, dont il est possible de prendre connaissance dans son entourage par la radio, la télévision, la presse, une conférence, une discussion, une lecture, etc. L'information constitue une donnée extérieure à la personne, qu'il est possible de stocker, de quantifier et de redécouvrir identique à plusieurs années de distance.

La *connaissance*, c'est le résultat du traitement de l'information à partir des savoirs déjà stockés dans la mémoire de cette personne. (p. 16)

Pour qu'une information devienne une connaissance, il faut qu'elle soit sélectionnée et organisée en fonction d'un projet. Les données superflues doivent être éliminées et les données significatives doivent être regroupées afin de pouvoir les interpréter et leur donner un sens que l'individu peut s'approprier. Cette conception de l'apprentissage comme processus de construction des savoirs, s'inscrit dans une perspective socioconstructiviste interactive qui définit l'apprentissage comme « un processus adaptatif de construction, fait d'adaptation, de questionnement ou de remise en cause et de développement des connaissances » (Jonnaert et Vander Borgh, 2003, p. 33).

Cette perspective met l'accent sur trois dimensions inter-reliées : la dimension constructiviste, la dimension sociale et la dimension interactive.

La première dimension que l'on qualifie de constructiviste, postule que l'apprenant construit ses connaissances à travers sa propre activité et que l'objet manipulé au cours de cette activité n'est autre que sa propre connaissance (Jonnaert et Vander Borght, 2003). L'apprenant réfléchit sur ses propres connaissances, c'est lui qui contrôle les conditions d'apprentissage et qui est responsable de ce qu'il apprend. Toute situation nouvelle d'apprentissage crée chez l'apprenant un questionnement sur ses connaissances ou ses croyances à partir de nouvelles informations auxquelles il est confronté. L'apprenant appréhende la situation d'apprentissage en fonction de son vécu, de son expérience et du sens qu'il souhaite lui donner. Pour qu'il y ait apprentissage, Lafortune et Deaudelin (2002) parlent de la nécessité pour l'apprenant d'éprouver un « conflit cognitif » entre l'information nouvelle et ses connaissances antérieures. L'apprenant ne peut réellement assimiler ce qui lui est enseigné sans une démarche d'appropriation qui lui permet de donner un sens aux informations nouvelles, de les relier entre elles et de les intégrer à ses connaissances antérieures (Legendre, 2004). En d'autres termes, l'apprenant qui vit un conflit cognitif se retrouve dans une situation où ses connaissances antérieures ne suffisent pas pour accomplir la tâche demandée. Il doit alors développer de nouvelles connaissances soit par l'intégration de nouvelles informations, soit par la réorganisation des connaissances qu'il possède déjà. Ainsi, il construit lui-même ses connaissances à travers les expériences vécues dans son environnement, toujours en fonction des expériences vécues auparavant. Cela implique qu'il est actif et qu'il réfléchit en même temps sur ses propres connaissances et sur la situation à laquelle il est

confronté. Dans le cadre de cette étude, on parle ici des connaissances qui se rapportent à la langue, à l'identité et à la culture françaises en milieu minoritaire.

La deuxième dimension dite sociale implique que l'apprentissage se fait en interaction avec les autres : en milieu scolaire, entre autres, la personne apprend à travers des activités où elle échange avec ses pairs et avec l'enseignant. Les conditions d'apprentissage sont ici liées aux autres puisque l'organisation des interactions sociales dans des démarches d'enseignement se trouve sous le contrôle de l'enseignant. Cette dimension implique qu'une zone de dialogue existe. Pour Lafortune et Deaudelin (2002), cette zone de dialogue réfère aux possibilités d'échanges avec les pairs et l'enseignant. Tenant compte des conditions particulières du milieu de vie social et linguistique qu'est le milieu minoritaire, il est important que les jeunes puissent interagir en français. Bien sûr, les apprentissages se développent grâce aux interactions avec les autres à l'école, mais il ne faut pas minimiser l'importance des échanges établis avec le milieu environnant c'est-à-dire, en milieu minoritaire, avec la communauté francophone, le réseau d'institutions francophones et le foyer. La considération de ces échanges conduit directement à discuter la troisième dimension du socioconstructivisme interactif.

La troisième dimension, la dimension interactive, représente les échanges avec le milieu et sous-entend que les apprentissages se vivent en situation. La personne apprend un contenu dans des situations qui sont « sources d'apprentissage » car elle confronte ses connaissances antérieures aux informations nouvelles que la situation d'apprentissage lui présente. Ces situations servent également de « critères » car, en confrontant ses connaissances antérieures aux informations nouvelles, la personne peut déterminer la

pertinence de ses connaissances et les modifier en conséquence (Jonnaert et Vander Borght, 2002).

L'application de cette conception de l'apprentissage au contexte de vie minoritaire doit prendre en compte que dans un tel contexte, deux langues et deux cultures se côtoient, mais n'ont pas le même statut ni la même reconnaissance. Le contexte d'apprentissage ainsi créé sera différent de celui d'un contexte de vie majoritaire. Le contexte de vie en milieu minoritaire n'offre pas toutes les occasions nécessaires au plein développement langagier nécessaire à la réflexion de l'apprenant sur ses propres connaissances et aux échanges avec ses pairs et les adultes de son milieu. L'école doit donc offrir cet espace qui offre aux apprenants la possibilité d'apprendre à utiliser leur langue dans une variété de situations de communication et d'interaction sociale. La construction langagière, identitaire et culturelle de l'apprenant en dépend.

La construction langagière

Remysen (2004) souligne que la langue est considérée comme une des composantes principales de l'identité d'une collectivité. Elle sert d'expression de cette identité et constitue un facteur auquel les membres d'un groupe peuvent s'identifier et se rattacher en tant que communauté. Dans ce contexte, la construction langagière peut se définir comme étant le processus qui favorise le développement de la langue comme outil d'apprentissage, de communication, de structuration de la pensée et de construction des référents associées à la langue et à la culture. Le développement de la langue se fait alors vecteur de construction culturelle et identitaire, ce qui favorise le choix de s'afficher en français et de bâtir un rapport au monde en français (CMEC, 2003).

L'Association québécoise des professeurs de français (AQPF, 2003), soutient que construire sa langue, c'est

prendre en compte sa dimension historique : la recevoir en héritage, comme trésor à garder, à perpétuer et à enrichir; c'est se donner du pouvoir sur son propre discours par la production d'actes langagiers efficaces; c'est se donner du pouvoir sur les discours des autres par une réception critique. (p. 1)

Le processus de construction langagière vise l'acquisition de compétences langagières qui orientent l'enseignement et l'apprentissage de la langue en milieu minoritaire, telles qu'identifiées dans le Cadre commun des résultats d'apprentissage en français langue première (M-12) (1996) :

- **L'élève francophone doit développer une compétence communicative** [...] qui lui permettra de fonctionner de façon efficace dans tous les domaines de sa vie personnelle, scolaire et sociale. C'est en particulier dans **l'interaction** que l'élève communique de façon efficace, naturelle et spontanée dans une variété de situations de communication.
- **L'élève francophone doit développer une compétence stratégique.** Celle-ci lui permettra de choisir et de mettre à profit les stratégies nécessaires à la réalisation de tous ses projets de communication. [...]
- **L'élève francophone doit développer une compétence cognitive.** Celle-ci lui permettra de fonctionner de façon efficace dans des situations où le succès scolaire dépend, en grande partie, de la maîtrise qu'il a de la langue et de sa capacité d'utiliser différentes habiletés de pensée.
- **L'élève francophone doit développer une compétence culturelle.** Celle-ci lui permettra d'être critique face à ce qu'il est et face à ce qu'il vit, de s'intégrer dans sa communauté. **L'acquisition de cette compétence ira de pair avec le processus de construction de son identité francophone.** (p. ix-x)

Du fait que l'apprentissage langagier se fait dans l'interaction et permet à la personne de se découvrir et de se situer par rapport aux autres, la langue est aussi un outil de croissance personnelle et sociale :

La langue permet à l'individu de s'inscrire dans la réalité sociale, de lui donner un sens, de s'appropriier les valeurs culturelles qui s'y rattachent. C'est par la langue que l'individu s'affirme en tant que personne, qu'il extériorise la réalité qui l'habite et intériorise celle qui l'entoure. (Cadre commun des résultats d'apprentissage en français langue première (M-12), 1996, p. ix)

Pour que la langue soit véritablement un outil de croissance personnelle et sociale, l'école en milieu minoritaire doit entreprendre une démarche afin que la langue d'enseignement et d'apprentissage devienne la langue de l'élève et que cette même langue lui permette d'interagir avec les autres. C'est tout le savoir-être langagier qui ici, est en français. De cette manière, la construction langagière permet l'apprentissage, la compréhension, l'appropriation et la valorisation de la langue maternelle afin de pouvoir vivre en français. Levasseur-Ouimet et McMahon (1987) soulignent que le processus de construction langagière devrait favoriser la synthèse des savoirs et plus particulièrement celui du savoir-être touchant le comportement et les attitudes de l'élève face à lui-même et à son milieu en tant que minoritaire. Cela sous-entend que l'élève est graduellement amené à faire le choix de vivre en français (Labelle et Lentz, 1993). De plus, la construction langagière en milieu minoritaire, comme le souligne le ministère de l'Éducation de la Saskatchewan (2000), doit « permettre le développement du sentiment de compétence chez le jeune, c'est-à-dire le renforcement de la conscience de son identité et de son potentiel à apporter une contribution significative à sa communauté afin d'en assurer la vitalité » (p. 9).

Le processus de la construction langagière favorisant le développement du savoir-être langagier inclut la construction d'un rapport à la langue positif (Bautier, 2002; Gérin-Lajoie, 2002) qui s'inscrit dans le développement d'un rapport au monde positif en français. La construction du rapport à la langue tient compte du contexte de socialisation

langagière et du développement psycholangagier de la personne (Landry et Rousselle, 2003).

Le rapport à la langue

Selon Bautier (2002), le rapport à la langue peut se définir 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 relation de valeur : l'individu valorise ou dévalorise les objets ou productions de langage en fonction du sens qu'il leur confère. (p. 43- 44)

Cette auteure souligne que ce rapport à la langue peut se décrire sur deux registres différents, l'un identitaire et l'autre épistémologique. Ainsi, le registre identitaire du rapport à la langue représente la manière dont la langue prend son sens pour la personne en référence à des modèles, à des attentes, à des repères et à des enjeux. Ce registre identitaire touche aussi la manière dont il est possible de contribuer à ces mêmes enjeux. Le registre épistémologique du rapport à la langue fait référence au sens donné à la nature de l'activité langagière. Ce registre se construit en relation avec ce que la personne vit, la manière dont elle interprète les situations dans un contexte donné, afin d'y donner du sens. Le registre épistémologique du rapport à la langue sera ainsi différent pour chaque personne. Gérin-Lajoie, Douglas et Roy (2002) ajoutent que le rapport à la langue a un impact sur la façon dont les personnes s'identifient à un groupe particulier et joue un rôle important dans la construction de l'identité. Le choix langagier que les jeunes feront, aura un impact sur leur développement identitaire. Le CMEC (2003) abonde dans le même sens en soulignant les dimensions affective et identitaire de ce rapport à la langue qui permet aux jeunes de *penser le monde* en français.

Dans leur rapport à la langue, les personnes vivent des sentiments que Lozon (2001) qualifie de « sentiments linguistiques » face à leur niveau de confort à s'exprimer dans cette langue. Certains de ces sentiments linguistiques sont tributaires de la sécurité ou de l'insécurité linguistique. Lozon (2002) définit la sécurité linguistique comme « l'habilité à utiliser une variété de langue dans des buts variés, sans qu'il n'y ait de gêne ou d'inconfort par rapport à son utilisation ou à sa maîtrise » (p. 57). Gérin-Lajoie (2004) souligne que l'insécurité linguistique fait en sorte que les jeunes auront peur de s'exprimer en français et en limiteront son usage.

Dans un contexte minoritaire, l'enfant arrive à l'école avec un bagage langagier et culturel qui peut être autant de sa communauté minoritaire que de la communauté majoritaire et, parfois même, composé principalement d'éléments de la langue et de la culture de la communauté majoritaire. Ces contacts avec les communautés minoritaire et majoritaire influencent de façon importante ses dispositions personnelles envers chacune des langues (Landry et Allard, 1997). La qualité et la quantité des contacts avec la langue première et avec la langue seconde constituent les bases du rapport à la langue qu'il établira, c'est-à-dire du sens et de la valeur qu'il donnera à chacune des langues.

En se référant à la conception de l'apprentissage découlant du socioconstructivisme interactif, ce rapport à la langue se construit chez l'individu en interaction avec différents modèles langagiers qui sont présents dans son environnement et qui lui offrent un contexte de socialisation langagière (Florin, 2003). Mais comment cette socialisation langagière se définit-elle et se construit-elle?

La socialisation langagière

Le développement de la communication se fait dans un contexte de socialisation langagière. Cela implique que l'individu apprend la langue dans le milieu socioculturel dans lequel il est élevé et le langage devient cet instrument de socialisation à partir des interactions verbales qui se vivent avec lui et autour de lui. Ainsi, l'enfant apprend à partir du langage des adultes, par exemple, et pour n'en citer que quelques éléments, lorsque ceux-ci lui expliquent le monde, lui donnent des directives, lui racontent des histoires et ce, dans des lieux différents comme l'école, le service de garde, la parenté, les groupes d'amis. Florin (2003) souligne que le cadre conversationnel ou le style langagier offert par l'interlocuteur de l'enfant, aura des effets sur son développement langagier. Par sa participation à ces interactions verbales, l'enfant apprend les conditions d'usage de la langue. Pour ce qui touche les normes d'usage du langage, l'enfant apprend dans l'implicite ce qu'il a à dire, quand le dire et comment le dire. Pour Landry (1993), l'apprentissage de la langue se fait à l'intérieur du réseau individuel de contacts linguistiques (le RICL) car « c'est par l'ensemble de ses contacts linguistiques de son RICL qu'un individu développe l'habileté à utiliser chacune des langues (compétence) et aussi la volonté d'utiliser celles-ci (les croyances de l'identité) » (p. 36). Cela favorise le développement d'un rapport au monde en français. Landry et Rousselle (2003) soulignent en plus qu'« on ne naît pas francophone, on le devient » (p. 93). Ainsi, la qualité et la quantité de socialisation dans la langue française seront les principaux déterminants du développement psycholangagier francophone. Ces auteurs émettent l'hypothèse que plus les contacts interpersonnels seront vécus en français, plus l'identité francophone aura tendance à être forte car « on devient ce que l'on a vécu » (p. 95). Ces différents énoncés

font prendre conscience de l'importance d'utiliser une langue au quotidien comme outil de pensée et d'abstraction, d'utiliser des mots et des concepts pour apprendre, pour résoudre des problèmes et pour communiquer.

Deux autres composantes contribuent au développement psycholangagier et dépassent l'apprentissage et l'usage de la langue. Ce sont la volonté d'apprendre et d'utiliser une langue, et le désir d'intégrer une communauté linguistique et d'en faire partie. Selon Landry et Rousselle (2003), ces deux composantes représentent la disposition cognitivo-affective d'un individu envers les langues et les communautés où il évolue. Dans un contexte où deux langues se côtoient, la disposition cognitivo-affective oscille entre deux pôles d'un continuum en fonction de la représentation que le jeune se fait des attributs de son propre groupe, soit son endogroupe, par comparaison avec les attributs de l'autre groupe, soit l'exogroupe, ici le groupe majoritaire. La personne qui vit dans un contexte de dualité linguistique, aura tendance à se représenter mentalement son vécu langagier avec les deux groupes et à lui attribuer une valeur. Malheureusement, dans un contexte minoritaire, la comparaison des attributs du groupe minoritaire à ceux du groupe majoritaire amène souvent la personne à attribuer une plus grande importance ou valeur à la langue du groupe majoritaire. Comme le souligne Levasseur-Ouimet (1989),

cela amènera le minoritaire à vivre le manque de légitimité de sa communauté sous forme de conflit constant entre son désir de vivre authentiquement sa francophonie et son désir de se rendre légitime par le truchement de son adhésion à la communauté majoritaire. (p. 11)

C'est pourquoi Landry, Allard, Deveau et Bourgeois (2005) soulignent l'importance pour le groupe minoritaire de disposer d'espaces sociaux et d'institutions qu'il peut contrôler et ainsi favoriser la socialisation langagière dans la langue de la minorité. Ces espaces

sociaux et ces institutions peuvent être l'école, les médias, les centres communautaires.

De plus, lorsque

le groupe dominant est ouvert à l'épanouissement de la minorité et [que] les droits linguistiques sont reconnus par l'État, plus la prise en charge et l'autodétermination du groupe minoritaire deviennent possible. (p. 5)

En tenant compte, entre autres, du processus de socialisation langagière et du développement psycholangagier, Landry, Allard, Deveau et Bourgeois (2005) proposent un modèle du comportement langagier autodéterminé et conscientisé qui intègre trois aspects de la socialisation langagière, permettant ainsi de circonscrire le processus de la construction langagière en milieu minoritaire.

Un modèle du comportement langagier autodéterminé et conscientisé

Le modèle de Landry, Allard, Deveau et Bourgeois (2005) distingue trois aspects de la socialisation langagière soit *le vécu socialisant*, *le vécu autonomisant* et *le vécu conscientisant*. Le vécu socialisant favorise la transmission du langage, des normes, des valeurs et des rôles des acteurs dans la société. Le vécu autonomisant vise à rendre la personne responsable de ses choix et enfin, le vécu conscientisant favorise le développement d'une conscience sociale, d'un esprit critique et d'un comportement engagé.

Plus précisément, à travers son vécu socialisant, l'enfant apprend les façons de faire d'un groupe, ses croyances et ses comportements, et les fait siens d'une manière plus ou moins consciente. Il apprend ainsi le comment faire des membres de sa communauté. Landry (1993) souligne que dans un contexte de deux langues, « le degré

de socialisation langagière sera fortement influencé par ce qui sera vécu dans la famille, à l'école et dans la communauté, à l'intérieur du *réseau individuel de contacts linguistiques* (RICL) » (p. 36). Le vécu langagier socialisant touche autant les aspects publics que les aspects privés du vécu langagier. Les aspects publics représentent ce qui se déroule dans les institutions, ce que l'on voit sur les affiches, ce qui constitue le paysage linguistique. Selon Landry Allard, Deveau et Bourgeois (2005) « les aspects publics du vécu langagier sont associés principalement à la vitalité ethnolinguistique subjective des membres du groupe, c'est-à-dire aux représentations mentales de la vitalité du groupe et à l'évaluation de son statut » (p. 8). Les aspects privés du vécu langagier englobent ce qui se déroule dans la famille, la parenté, le réseau social et l'école. « Les aspects privés du vécu langagier sont ceux qui sont les plus fortement associés au développement identitaire. » (p. 8)

Pour ce qui est du vécu autonomisant, Landry, Allard, Deveau et Bourgeois (2005) soulignent l'importance des expériences de choix, des rétroactions positives et constructives, et des relations affectives avec les membres du groupe, dans le cadre de l'apprentissage et de l'usage de la langue du groupe. Ce vécu vise la satisfaction de trois besoins fondamentaux : le besoin d'autonomie, c'est-à-dire le besoin inné d'être la source causale de ses comportements; le besoin de compétence, c'est-à-dire le besoin de produire des effets désirés ou d'agir sur son environnement ; le besoin d'appartenance, c'est-à-dire le besoin naturel d'être en contact avec d'autres êtres humains, d'être accepté, de créer des liens affectifs positifs et sécurisants. Ce vécu permet ainsi à la personne d'être autonome et de faire ses choix. Ces auteurs soutiennent que, lorsque le milieu contribue à la satisfaction de ces besoins, cela influence la motivation d'agir et augmente

l'autonomie dans l'action. Ce vécu devrait favoriser une motivation langagière qui trouve sa source à l'intérieur de la personne.

Enfin, le vécu conscientisant est constitué des occasions offertes aux jeunes pour prendre conscience de leur identité, de leur langue et de leur groupe, et des conséquences individuelles et collectives associées aux conditions d'existence du groupe (Landry, Allard, Deveau et Bourgeois, 2005). Cela implique que le vécu devrait permettre aux élèves de prendre conscience de façon critique du fait qu'ils sont des êtres situés dans le monde et avec le monde. Plus spécifiquement, le jeune en milieu minoritaire doit comprendre les implications de vivre dans un contexte où deux langues n'ont pas la même reconnaissance sociale et reconnaître la pression qu'exerce la langue de la majorité sur sa langue minoritaire. Cette prise de conscience est un point de départ pour la réflexion dans l'action afin de transformer la réalité. Dans ce contexte de vie en milieu minoritaire, la langue majoritaire bénéficie souvent d'un statut plus prestigieux que la langue minoritaire. Dans leur vie quotidienne, les jeunes francophones ont des contacts réguliers avec les deux langues officielles et même avec d'autres langues. Il faut donc favoriser le développement d'un bilinguisme que Landry et Allard (1990) qualifient d'additif. « Ces contacts avec une langue maternelle et une langue seconde établissent l'expérience phénoménologique du bilinguisme et influencent de façon importante les dispositions des individus envers chacune des langues » (Landry et Allard, 1997, p. 567). Ainsi, la socialisation langagière devrait favoriser le développement de la langue minoritaire afin d'assurer que le bilinguisme soit additif plutôt que soustractif (Landry, 2004). La conception du bilinguisme additif proposée par Landry et Allard (1990) intègre autant les aspects linguistiques, cognitifs, affectifs que comportementaux :

[...] l'individu qui atteindrait un haut niveau de bilinguisme additif aurait un haut niveau de compétence en langue maternelle et en langue seconde tant au plan de la communication interpersonnelle qu'au plan cognitivo-académique, maintiendrait son identité ethnolinguistique et manifesterait des attitudes et des croyances positives envers les deux langues et ferait une utilisation généralisée de sa langue maternelle sans diglossie, c'est-à-dire sans que celle-ci soit vouée à des fonctions restreintes. (p. 529)

Tse (1997) soutient que les élèves qui participent à des programmes d'enseignement dans leur langue maternelle et faisant partie intégrante du curriculum, ont habituellement des points de vue plus positifs envers leur langue, envers leur propre groupe, ainsi qu'envers eux-mêmes. Le bilinguisme additif est facilité par cette attitude positive tri-dimensionnelle, c'est-à-dire face à la langue, face à son groupe et face à soi-même. La scolarisation étant un lieu de socialisation par excellence, elle se doit de favoriser des contacts de qualité avec la langue. Les interactions verbales, les conditions d'usage du langage, la façon de dire et de faire dans cette langue, font partie des pratiques langagières d'une personne (Dolz et Schneuwly, 2000; Bautier, 2002). Elles impliquent à la fois les dimensions sociale, cognitive et linguistique du fonctionnement du langage appliquées à une situation de communication particulière. Les « mots pour le dire » en français donnent l'occasion aux élèves de nommer leur réalité, de communiquer le sens de leurs valeurs et de faire preuve de respect envers les personnes de différentes origines. Ainsi, « les mots et les variétés de langue sont porteurs sur les plans culturel et social. Les mots donnent naissance aux idées et véhiculent l'information et l'expression des sentiments » (Masny, 2000, p. 5)

En somme, la construction langagière se conçoit ainsi dans une perspective socioconstructiviste interactive de par l'engagement de l'apprenant et de l'apprenante

dans leur apprentissage langagier. Cet apprentissage se fait en interaction avec les autres apprenants et les membres de la communauté pour donner du sens au vécu minoritaire. La construction langagière permet à l'individu d'établir des relations avec les autres pour communiquer ce qu'il pense, ce qu'il croit, ce qu'il ressent et ce qu'il apprend du monde qui l'entoure. Elle est porteuse, en milieu minoritaire, d'un rapport au monde en français qui nourrit la construction identitaire et culturelle des apprenants pour un savoir-devenir francophone. Cette construction identitaire et culturelle représente un processus qui se doit d'être défini afin de pouvoir mettre en place un cadre d'interventions éducatives qui favorisent vraiment la construction langagière, identitaire et culturelle.

La construction identitaire en milieu minoritaire

Pour bien comprendre ce qu'est la construction identitaire en milieu minoritaire, il convient tout d'abord d'examiner ce que représente l'identité dans ses dimensions personnelle et sociale, pour ensuite préciser quelles sont les différentes composantes de l'identité que les chercheurs en milieu minoritaire considèrent importantes à valoriser en milieu scolaire. Étant donné la diversité des points de vue, nous regroupons ces composantes de l'identité en fonction des six dimensions identitaires constituant les fondements de l'approche de l'école orientante proposée par Bégin, Bleau et Landry (2000) et adoptée par le Ministère de l'éducation du Québec en 2002.

Les dimensions personnelle et sociale de l'identité

Le concept d'identité peut être abordé de différents points de vue. Des auteurs comme Bégin, Bleau et Landry (2000) définissent l'identité dans une perspective

personnelle ou psychologique. D'autres auteurs, tels que Dorais (2004) et Remysen (2004), adoptent davantage une perspective sociale ou sociologique. Par contre, Dorais (2004) considère les deux perspectives personnelle et sociale. Il est certain que ces deux perspectives ne s'opposent pas l'une à l'autre, mais s'inscrivent plutôt en complémentarité. À partir des différentes définitions données par ces auteurs, il sera possible de mettre en valeur cette complémentarité.

Bégin, Bleau et Landry (2000) définissent l'identité comme étant :

le caractère de ce qui demeure *identique* à soi-même, le sentiment que ressent la personne *d'être la même*, la conscience de son individualité. [...] c'est aussi la signification et la certitude de ce qu'elle est, le sentiment de se sentir unifiée et non compartimentée. L'identité est aussi constituée de nombreux éléments liés par un processus intégratif qui fait que la personne est unique et différente d'une autre. (p. 28)

Cette définition implique que l'identité de la personne résulte de la prise de conscience de ce qui fait qu'elle est différente d'une autre, ce qui lui permet de se reconnaître et d'être reconnue, et la confirme dans son entité. La démarche de construction identitaire fait en sorte que la personne, dans sa recherche de sens, a le sentiment de pouvoir faire un tout des différentes composantes de son identité. Ces différentes composantes de l'identité, que nous examinerons en détail plus loin, touchent le sens de la réalité, le sens de la rigueur, le sens de l'initiative, le sens de l'autre, le sens de l'influence et enfin, le sens de l'ordre et du devoir. Bégin, Bleau et Landry (2000) qualifient le processus de construction identitaire d'intégratif car l'identité se modifie au gré des expériences vécues et du sens que la personne donne à celles-ci. Cette construction se fait en interaction avec l'environnement qui exerce des pressions, entre autres, par ses exigences

et ses attentes. La personne recherche un équilibre en intégrant et en établissant des liens entre les significations qu'elle donne à ses expériences quotidiennes.

Dorais (2004) discute aussi de la différenciation que la personne doit établir entre soi et l'autre, et de l'interaction avec l'environnement. Selon cet auteur, chaque personne possède sa propre conscience identitaire qui la rend différente de toutes les autres. Il définit la conscience identitaire comme la manière dont la personne construit son rapport personnel avec l'environnement. Dans sa conception de l'identité, trois dimensions doivent être prises en compte :

- *L'identité est un rapport.* L'identité n'est pas une qualité intrinsèque qui existerait en soi, sans contact avec les autres. Une personne commence à s'identifier dès qu'elle se rend compte du fait qu'elle n'est pas seule au monde, que le milieu où elle évolue comprend d'autres personnes. De plus, ce rapport identitaire est du domaine du subconscient et façonne la perception que chaque individu a de sa place dans l'univers.
- *L'identité est construite.* L'identité n'est pas donnée une fois pour toute. Elle est sujette à changement quand les circonstances modifient le rapport au monde. Ce processus se poursuit tout au long de la vie. Cette construction identitaire reflète l'histoire personnelle qui se déroule à l'intérieur d'une culture spécifique : l'interaction avec les parents, l'apprentissage des rôles liés à son sexe, l'éducation reçue dans son milieu, etc.
- *L'identité équivaut à la relation avec son environnement.* L'environnement représente ici tout élément faisant partie de l'entourage d'une personne : les gens, les paroles, les idées, les actions, les représentations transmises par ces actes et

ces paroles, de même que les produits matériels qui découlent de l'activité humaine. L'identité est sous-jacente à la qualité de la relation que la personne entretient avec le milieu naturel dans lequel elle évolue.

Les deux définitions qui précèdent considèrent l'identité d'un point de vue individuel et global, comme le résultat d'un processus d'interaction avec un environnement donné. D'autres chercheurs s'intéressent davantage aux diverses composantes de l'identité et discutent des concepts d'identité sociale, politique, culturelle, ethnique, nationale et autres, tout en référant à un processus de construction.

Pour Lapointe (2002), toute identité sociale, y compris l'identité ethnolinguistique, est le produit d'un processus de socialisation, et ce processus est tributaire de la vitalité ethnolinguistique du groupe. Gérin-Lajoie (2003) ajoute que l'identité se construit à travers les rapports sociaux qui ont cours entre individus, rapports qui sont initiés de façon générale dans le milieu familial. Ces rapports sociaux s'inscrivent dans le processus de socialisation qui représente l'apprentissage de la vie en société et vise l'adaptation à l'environnement social, par l'assimilation des normes, des valeurs, des structures intellectuelles et culturelles et des savoirs pratiques du milieu.

Pour Remysen (2004), l'identité se conçoit comme un processus continu de construction et non comme une propriété permanente et immuable. Cet auteur s'intéresse en particulier à l'identité sociale plutôt qu'à l'identité individuelle en faisant ressortir la place de choix qu'occupe la langue en tant qu'outil d'expression de l'identité d'une collectivité auquel les membres d'un groupe peuvent s'identifier et se rattacher.

Cette construction de l'identité sociale ou ethnique, fait appel à un certain nombre de catégories culturelles, [...] et l'identité prend forme à partir du moment où l'ensemble de ces catégories culturelles crée un sentiment identitaire collectif [...] et permet aux

pairs d'un groupe d'exprimer symboliquement leur appartenance au groupe. Or, parmi les catégories culturelles principales, la langue occupe une place de premier rang. (p. 96)

Remysen (2004) rejoint la pensée des autres auteurs en disant que la construction identitaire se fait selon deux axes : l'identification par rapport à soi-même et à son groupe et la différenciation par rapport à l'autre. Cela implique qu'il y a des contacts entre la personne et les autres afin qu'une conscience de soi et de l'autre émerge.

Dans un autre ordre d'idées, Dorais (2004) définit l'identité culturelle comme la somme de tous les traits caractérisant le mode de vie et la vision du monde d'un peuple. Il ajoute que l'identité culturelle est

le processus grâce auquel un groupe d'individus partageant une manière partiellement commune de comprendre l'univers, d'agir sur lui et de communiquer ses idées et ses modèles d'action, prend conscience du fait que d'autres individus, d'autres groupes pensent, agissent et (ou) communiquent de façon plus ou moins différente de la sienne. (p. 5)

Dorais (2004) distingue en plus les identités ethnique et nationale. L'identité ethnique réfère à la conscience que possède un groupe à l'égard de sa position économique, politique et culturelle par rapport aux autres groupes de même type faisant partie du même état. L'identité ethnique se construit au gré des circonstances fluctuantes de l'interaction sociale. Pour sa part, l'identité nationale se veut la prise de conscience d'appartenir à un peuple qui a le droit et le devoir de contrôler un territoire bien délimité et de le défendre contre les étrangers, si besoin est.

Ces différentes définitions insistent toutes sur le processus de construction identitaire qui se fait en interaction avec les autres et dans un environnement qui évolue. La construction identitaire ne se fait pas en vase clos mais dans un environnement qui

fournit à la personne des expériences de vie qui lui permettent de se définir, de donner un sens à son existence, de se situer et de continuer à évoluer. L'ACELF (2006) résume bien ces propos en affirmant que la construction identitaire est « un processus hautement dynamique au cours duquel la personne se définit et se reconnaît par sa façon de réfléchir, d'agir et de vouloir dans les contextes sociaux et l'environnement naturel où elle évolue » (p. 12). Pour les jeunes qui évoluent dans un contexte minoritaire, la question est maintenant de savoir comment l'école peut contribuer à leur réussite identitaire. C'est ici que l'examen des fondements de l'école orientante (Bégin, Bleau et Landry, 2000) est susceptible d'apporter une contribution importante en offrant aux éducateurs un cadre de référence permettant d'orienter leurs interventions en fonction de six dimensions identitaires : la construction du sens de la réalité, du sens de la rigueur, du sens de l'initiative, du sens de l'autre, du sens d'influence et enfin, la construction du sens de l'ordre et du devoir.

La construction identitaire et l'école orientante

Au cours des années 1990, l'Ordre professionnel des conseillers et des conseillères d'orientation du Québec s'est penché sur la problématique de l'orientation des élèves. Ces professionnels ont eu à définir ce qu'est une école orientante. Ils ont ainsi élaboré les fondements conceptuels d'une telle école dans un contexte de construction de l'identité, en insistant sur le rôle essentiel que peuvent jouer l'école et la communauté environnante. Les fondements de l'école orientante rejoignent les principes énoncés par plusieurs auteurs et organismes dont Landry et Allard (1990, 1993, 1997, 1999), Duquette (1999), Mahé (1999), Gérin-Lajoie (2002, 2003), Landry et Rousselle (2003),

Landry, Allard, Deveau et Bourgeois (2004), la Fédération des parents francophones de l'Alberta (FPFA, 2001), le Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (CMEC, 2003), la Fédération culturelle canadienne-française (FCCF, 2004) et l'ACELF (2006). Ces différents auteurs ou organismes se sont penchés sur l'école en contexte minoritaire, sur l'importance de la relation entre le foyer, l'école et la communauté et sur le rôle de l'école comme lieu de construction de l'identité et de la culture des élèves. Du fait que la construction identitaire soit la pierre angulaire de l'école orientante, il semble pertinent d'en approfondir les fondements et de voir en quoi ceux-ci peuvent enrichir la compréhension de la construction langagière, identitaire et culturelle en milieu minoritaire.

Dans le cadre de sa réforme en éducation, le ministère de l'Éducation du Québec a intégré les fondements de l'approche orientante. Une approche orientante, ou l'école orientante, préconise

[...] une démarche concertée entre une équipe-école et ses partenaires, dans le cadre de laquelle on fixe des objectifs et met en place des services (individuels et collectifs), des outils et des activités pédagogiques visant à accompagner l'élève dans le développement de son identité et dans son cheminement vocationnel. (MEQ, 2002, p. 18)

L'école orientante a comme but premier l'orientation scolaire et professionnelle de la personne pour ses choix de carrières. Mais, pour que la personne puisse bien faire ses choix, il faut qu'elle sache qui elle est et qu'elle développe différentes aptitudes et compétences qui lui permettent de prendre sa place dans la société. L'école orientante a plusieurs objectifs dont celui visant à donner aux élèves les outils nécessaires pour donner du sens à leur vie et de mieux savoir où ils vont.

Simard (2001) souligne que l'approche de l'école orientante, se veut accompagnatrice de chaque personne dans le développement de son plein potentiel afin qu'elle occupe un emploi qui la passionne. Cette approche veut l'aider à définir son identité afin de l'amener à s'impliquer dans sa communauté et à y apporter sa contribution : « En vivant au rythme des gens de son milieu et en le façonnant, [la personne] y développera un sentiment d'appartenance. Quoi de mieux que d'avoir le sentiment d'appartenir à la société pour, ensuite, contribuer à la développer! » (p. 31)

Desforges (2001) ajoute que l'approche orientante, qui se veut globale, permet à la personne de s'approprier plus facilement son projet de vie. L'approche orientante lui permet de prendre conscience de ce qu'elle est et facilite les prises de décision non seulement en rapport à la carrière, mais aussi dans tous les domaines de la vie.

L'approche éducative de l'école orientante veut favoriser chez la personne un cheminement scolaire qui fait en sorte qu'elle parvienne à avoir un sentiment d'être identique à elle-même, d'avoir une identité stable et d'être consciente de son individualité (Bégin, Bleau et Landry, 2000). C'est l'interaction de la personne avec son environnement qui permet à celle-ci de développer ses intérêts, ses compétences et de mieux définir ce qu'elle est. Ce cheminement implique un accompagnement pour le développement de l'identité. Cet accompagnement devrait idéalement être en place dès le début de la scolarisation et viser à apprendre, entre autres, à recueillir et à traiter des informations, à assumer différents rôles et responsabilités dans des contextes de vie variés (MEQ, 2002). Pelletier (2004) souligne que trois principes sous-tendent l'approche orientante. Le premier principe est celui de l'infusion c'est-à-dire l'intégration de références à tout ce qui compose la vie professionnelle au contenu des cours en offrant la

possibilité aux élèves de se situer et d'expérimenter par rapport à ces références. Le second principe est celui de la collaboration entre les différents intervenants, tant à l'école que dans la communauté, afin de donner accès à une information vivante obtenue par observation directe. Le troisième principe est celui de la mobilisation c'est-à-dire une façon d'intervenir pour éveiller chez la personne le désir de réussir et de s'orienter. Ce dernier principe vise donc à susciter la motivation chez la personne.

Telle que définie par Bégin, Bleau et Landry (2000) l'approche orientante constitue une manière d'opérationnaliser le processus de construction identitaire. Ainsi, la construction de l'identité se fait en interaction avec l'environnement qui exerce des pressions, fait de demandes et impose des exigences plus ou moins fortes sur la personne. Par pression, ces auteurs entendent la remise en question d'un certain nombre de croyances. Cela crée chez la personne un besoin de recherche d'équilibre qui suscite tout simplement sa croissance. L'organisation progressive des expériences vécues donne lieu à la construction d'une structure identitaire s'organisant en six dimensions. Afin de cerner les interventions possibles pour la construction identitaire en milieu minoritaire, il est approprié de définir ce que représente chacune de ces dimensions en lien avec ce contexte.

Les six dimensions identitaires en lien avec le milieu minoritaire

Dans un contexte minoritaire, les six dimensions identitaires se construisent de la même manière que dans tout autre contexte de vie, mais ces dimensions prennent une coloration particulière du fait qu'elles sont contextualisées au milieu linguistique et social minoritaire. Cela implique que des liens sont faits à des réalités bien précises, propres au

contexte minoritaire, afin de permettre aux jeunes de développer pleinement leur langue, leur identité et leur culture, toutes les trois, empreintes d'un sens d'appartenance à la communauté minoritaire. En tenant compte du modèle de *comportement langagier, autodéterminé et conscientisé* de Landry, Allard, Deveau et Bourgeois (2005), les réalités auxquelles les jeunes sont confrontés doivent promouvoir le développement de la conscientisation face au milieu minoritaire, de la socialisation en français et de l'autonomisation dans son vécu en français.

L'univers de la réalité et le sens de la réalité

La dimension « l'univers de la réalité et le sens de la réalité » représente tout ce qui touche les personnes, les événements, les faits, l'activité physique, l'endurance, les prises de décisions, les efforts concrets, le jugement pratique, la prise de risques et le besoin d'avoir recours à des faits concrets pour justifier ses décisions. La construction de cette dimension favorise le développement d'une préoccupation envers le contact avec la réalité, d'un besoin croissant de connaissances factuelles et une orientation vers l'action afin de maîtriser le monde physique. Pour Pelletier (2004), cette dimension permet à la personne de se servir de son corps, de travailler manuellement ou techniquement et de chercher à avoir des résultats concrets. De plus, selon Bégin, Bleau et Landry (2000), le sens du réalisme permet de jeter un regard juste sur les événements qui se produisent. C'est en faisant appel aux éléments de la réalité que le champ de la plupart des décisions personnelles est délimité.

Bégin, Bleau et Landry (2000) soulignent qu'en favorisant le développement de cette dimension, on observe chez la personne une facilité croissante à prendre des

décisions qui prennent en compte les faits et les données réelles. Pour intervenir sur la prise en compte des faits et des données réelles il s'agit, entre autres, de demander à la personne d'appuyer ses idées ou ses opinions sur des données, des faits ou des arguments provenant de la réalité et de relever les idées erronées qui prennent leur source dans des croyances magiques ou qui manquent de réalisme, et de questionner la personne sur celles-ci. S'il y a des faiblesses dans la construction de cette dimension de la réalité, on constate chez la personne l'absence de préoccupation et de prise en compte des données et des faits de la réalité, des difficultés à prendre une décision et même, un manque de réalisme. Il peut en résulter une anxiété face à l'avenir, une grande indécision et des difficultés de concentration. De plus, le manque de réalisme peut aussi se traduire par des croyances magiques et des attentes qui ne tiennent pas compte de la situation dans laquelle se trouve la personne.

En milieu minoritaire, la dimension « l'univers de la réalité et le sens de la réalité » représente les éléments factuels des pratiques langagières et culturelles de la vie de la personne en milieu minoritaire, c'est-à-dire ce qui existe et se vit en milieu minoritaire. Cette dimension prend aussi en compte la pression exercée par le contexte d'un milieu anglo-dominant sur le développement de la langue, de l'identité et de la culture. La conscientisation face à sa réalité minoritaire vise à développer chez les élèves leurs capacités de prendre des décisions et de prendre des risques en s'appuyant sur la réalité et non pas sur des perceptions ou des croyances. Différentes réalités peuvent être exploitées en salle de classe afin de développer une telle conscientisation telles que, entre autres, le *déterminisme social* que Landry et Rousselle (2003) définissent comme étant l'interaction et le rapport de force entre les influences sociétales et les aspirations et les

actions de la personne; ce que représente une *minorité linguistique* et ce qui contribue à la *vitalité ethnolinguistique* (Landry et Allard, 1999); en quoi consiste le *bilinguisme additif* et comment favoriser son développement (Landry et Rousselle, 2003); quels sont les effets de la *naïveté sociale* et comment les atténuer (Landry et Rousselle, 2003).

L'univers de la science et le sens de la rigueur

La dimension « l'univers de la science et le sens de la rigueur » représente l'exactitude, la logique, la nécessité, l'analyse et la compréhension des situations, la pensée critique, la causalité, les relations entre les événements. Cette dimension inclut aussi le sens et la conception que la personne se fait de l'autorité. Selon Bégin, Bleau et Landry (2000), en travaillant au développement de cette dimension, on observe l'émergence chez la personne du sentiment de pouvoir ou de contrôle sur sa vie, sur ce qui lui arrive et sur son environnement, du sentiment de pouvoir changer les choses, de s'affirmer et de maîtriser sa destinée. Pelletier (2004) ajoute que la personne cherche à faire une analyse rigoureuse en vue de résoudre des problèmes complexes et abstraits. C'est aussi à travers cette dimension que la personne acquiert le sens de ses actes et de leurs implications, de même que le sens de l'autorité qui sera déterminante de ses réactions.

Pour favoriser le développement du sens de la rigueur, il faut demander à la personne d'être précise et exacte dans ce qu'elle avance et d'établir des liens de cause à effet. Demander à la personne d'être logique dans son argumentation, c'est lui demander d'avoir de la suite dans les idées afin d'aboutir à une conclusion qui soit cohérente. Il est aussi nécessaire que la personne soit confrontée à l'autorité qui, elle, se doit d'être

rigoureuse, sans être rigide ou négative. La confrontation à l'autorité permet à la personne de développer « le sens de ce qui est vrai et de ce qui est faux, le sens relatif de ces deux notions selon le point de vue où l'on se place » (Bégin, 2001, p. 214). S'il y a absence de construction du sens de la rigueur, on observe chez la personne un sentiment de ne pas avoir de pouvoir sur sa vie, ni de maîtrise sur les événements, un manque de confiance en soi, des difficultés à entrer en relation avec l'autorité ou une acceptation passive de tout ce qui vient d'elle. La personne peut aussi éprouver un sentiment de culpabilité, se sentir en faute et responsable de ce qui arrive. Selon Bégin, Bleau et Landry (2000) ces sentiments « entraînent la personne à se sentir victime, à remettre le contrôle de sa vie à autrui et à attendre tout passivement de l'extérieur » (p. 63).

En milieu minoritaire, la dimension « l'univers de la science et le sens de la rigueur » implique la prise de conscience de ce que représente le fait de vivre dans un milieu minoritaire et de l'impact possible que cela peut avoir sur ses choix, sa langue et sa culture. Cette dimension implique aussi l'analyse réflexive du rapport à la francophonie et à sa communauté, ainsi que de son cheminement langagier, identitaire et culturel qui s'inscrivent dans une *littératie critique* (Hall, 2001). Ces prises de conscience et ces analyses réflexives permettent le développement d'un sentiment de pouvoir dans sa démarche d'affirmation langagière, identitaire et culturelle ainsi que du sens critique face à sa communauté minoritaire et face à la communauté majoritaire. Différentes réalités du milieu minoritaire peuvent être abordées en salle de classe afin de favoriser une *littératie critique* c'est-à-dire « le décodage des dimensions idéologiques de textes, d'institutions, de pratiques sociales et de produits culturels comme la télévision et les films, afin de révéler les intérêts privilégiés » (Hall, 2001, p. 186). Ces différentes réalités peuvent

toucher le *bilinguisme additif* (Landry et Allard, 1999), les différentes composantes du *développement psycholangagier* (Landry et Rousselle, 2003), la *vitalité subjective* (Landry et Allard, 1999), l'*insécurité linguistique* (Lozon, 2001, 2002), le *réseau individuel de contacts linguistiques* (Landry, 1993) ainsi que le *syndrome du minoritaire* (Cazabon, 1997).

L'univers de la créativité et le sens de l'initiative

La dimension « l'univers de la créativité et le sens de l'initiative » représente les relations avec ce qui n'est pas structuré, c'est-à-dire les situations vagues, peu ou pas définies, l'innovation, la création, l'imagination, l'initiative, l'esprit inventif et la recherche de la nouveauté. Pelletier (2004) souligne que la personne ne cherche pas tant à découvrir qu'à créer. Elle veut donner une forme tangible à ce qui provient de son imaginaire et ainsi transformer le monde. Selon Bégin, Bleau et Landry (2000), en favorisant la construction de cette dimension, on peut observer chez la personne un besoin croissant de prendre des initiatives, une aisance croissante dans des situations peu définies.

Pour favoriser le développement du sens de l'initiative, il faut favoriser les activités qui permettent la confrontation avec le non-structuré, l'imprévu, au cours desquelles la personne peut exprimer ses idées, ses opinions sans qu'il n'y ait vraiment de bonnes réponses. Ces activités devraient favoriser l'expression personnelle et le développement d'idées nouvelles. De plus, la personne devrait pouvoir prendre des initiatives personnelles dans différents contextes. S'il y a absence de construction du sens de l'initiative, la personne n'ose pas agir sans que quelqu'un le lui dise et se sent mal à

l'aise dans les situations peu définies. Elle peut aussi éviter les situations qui demandent de l'initiative en recherchant les situations claires et où tout est défini à l'avance. On peut aussi observer une certaine prudence avant que la personne exprime ses idées et une difficulté à passer à l'action. La personne sera à la recherche de situations offrant un encadrement clair et où les directives sont précises.

En milieu minoritaire, la dimension l'univers de la créativité et le sens de l'initiative représente la prise d'initiatives pour l'expérimentation langagière, identitaire et culturelle qui favorise le développement de l'affirmation personnelle. Elle vise le développement de la capacité de se dire, de se faire entendre, de penser différemment, de se faire voir en osant faire des choses nouvelles dans un cadre moins structuré. Cette dimension représente toute la créativité, la possibilité de pouvoir créer hors des cadres établis. Il est possible d'aborder avec les élèves la réalité de l'*autodétermination* (Landry et Rousselle, 2003) et de voir comment l'élève peut répondre à ses besoins d'autonomie, de compétence et d'appartenance d'une manière créatrice. En abordant ce que représente la réalité de l'*être d'intention* (Landry et Allard, 1999), on favorise le développement de la conscience des forces de l'environnement sur soi et vice-versa.

L'univers de la communication et du social, et le sens de l'autre

La dimension « l'univers de la communication et du social, et le sens de l'autre » représente les relations avec les autres, le sens de l'autre et la préoccupation d'une personne à l'égard des autres. Elle renvoie aussi au respect, à la tolérance, à l'ouverture et à l'acceptation des autres, à l'accueil, à la coopération. Selon Bégin, Bleau et Landry (2000), en travaillant à la construction de cette dimension, on observe le développement

d'une préoccupation à l'égard de l'autre, une tendance croissante à faire preuve de compréhension empathique.

Le développement du sens de l'autre sera favorisé par des activités de type social favorisant l'établissement de liens avec la communauté. La personne est appelée à apporter son aide à d'autres personnes, à faire du bénévolat, à donner d'elle-même en se centrant sur l'autre. S'il y a une faiblesse dans la construction de cette dimension, il sera possible d'observer de l'égoïsme, un manque de préoccupation face à l'autre et des contacts interpersonnels superficiels.

En milieu minoritaire, la dimension « l'univers de la communication et du social et le sens de l'autre » représente l'unicité de la personne et ce qu'il y a de commun avec les autres. Elle touche à l'engagement social de la personne dans sa communauté minoritaire en centrant l'attention sur l'importance de sa contribution personnelle à sa communauté et de l'usage du français dans sa vie sociale. Des réalités du milieu minoritaire seront abordées avec les élèves dont celle d'*agent de communautarisation* (Landry et Allard, 1999) permettant de voir comment chaque élève peut développer des savoirs, des savoir-faire, des savoir-être et un savoir-devenir en francophonie pour bâtir la communauté francophone. De plus, on jettera un regard sur le *réseau individuel de contact linguistique* (Landry, 1993) afin de voir comment chaque élève vit différentes expériences langagières et ethnoculturelles avec sa communauté minoritaire et la communauté majoritaire.

L'univers du leadership et le sens de l'influence

La dimension « l'univers du leadership et le sens de l'influence » représente le leadership, le besoin de jouer le rôle de guide, de mentor et de leader, l'influence que l'on peut exercer sur une autre personne, quelles que soient les formes d'influence et le type de leadership exercés. Selon Bégin, Bleau et Landry (2000), en travaillant à la construction de cette dimension, on peut observer le développement d'une préoccupation envers ce qui se passe autour de soi et d'un besoin croissant d'influencer et d'assumer un leadership. Ainsi, la conception de l'influence et du leadership devient de plus en plus positive, démocratique et ouverte.

Le développement de cette dimension sera favorisé par des activités où la personne peut influencer une autre personne, telles que, par exemple, des joutes oratoires au cours desquelles la personne doit convaincre un auditoire, ou des activités qui nécessitent d'avoir un chef d'équipe, ou différentes mises en situation où les personnes doivent établir une position commune ou faire consensus. S'il y a faiblesse dans la construction de cette dimension, il sera possible d'observer une absence ou « l'évitement des situations qui exigeraient d'influencer les autres et de les guider, [...] soit en laissant tout faire, soit en exerçant des contrôles sur tout ou encore en dominant. » (Bégin, Bleau et Landry, 2000, p. 77)

En milieu minoritaire, cette dimension représente le sens du pouvoir d'affirmation ethnoculturelle, l'influence que l'on peut avoir sur le développement de l'autonomie, des compétences langagières et la fierté d'être francophone tant pour soi que pour les autres. Cette dimension implique la prise de conscience de l'espace francophone et même, des espaces francophones qu'il est possible d'aménager, des conditions déterminantes de

l'environnement. Elle implique aussi de pouvoir adapter en conséquence son comportement de manière à agir comme groupe sur les conditions et les structures sociales. Dans cette dimension, il est possible d'aborder des réalités touchant le *réseau individuel de contacts linguistiques en français* (Landry, 1993), le fait d'être *agent de communautarisation* (Landry et Allard, 1999) dans sa communauté francophone et le *déterminisme réciproque* (Landry, Allard, Deveau et Bourgeois, 2004).

L'univers du quotidien et le sens de l'ordre et du devoir

La dimension « l'univers du quotidien et le sens de l'ordre et du devoir » représente tout ce qui touche la vie de tous les jours, l'organisation de la journée, la routine, le prévisible, l'ordre et le sens du devoir. Selon Bégin, Bleau et Landry (2000), lorsque nous intervenons dans la construction de cette dimension, un besoin d'organisation, une préoccupation croissante envers l'ordre ainsi qu'une volonté croissante d'assumer des responsabilités dans la vie quotidienne s'observent.

Le développement de cette dimension est favorisé par des tâches répétitives, structurées et préorganisées dans lesquelles la personne se voit confrontée aux obligations quotidiennes. Lorsqu'il y a faiblesse dans la construction de cette dimension, on observe un manque de préoccupation face à l'ordre et aux obligations quotidiennes. Une difficulté à supporter la routine peut se manifester ou, à l'inverse, un souci exagéré de l'ordre et du contrôle touchant l'organisation matérielle de la vie.

En milieu minoritaire, cette dimension représente le développement des pratiques langagières et culturelles en français dans le quotidien, tant à la maison, avec les amis, à l'école, dans la vie sociale, dans la vie spirituelle et dans les loisirs. Elle réfère aussi aux

choix faits pour s'afficher en français ou pour se donner des espaces francophones dans sa vie quotidienne. Il est possible d'aborder cette dimension avec les élèves en discutant les différentes réalités qui favorisent le développement d'un *bilinguisme additif*, un *développement psycholangagier* positif et la constitution d'un *réseau individuel de contacts linguistiques en français* (Landry, 1993).

En conclusion, la construction identitaire permet à la personne de développer une représentation de soi, de l'autre et de sa communauté qui lui est propre, de même qu'un sens d'appartenance à sa communauté francophone. Tenir compte des six dimensions identitaires dans le processus de construction identitaire favorise la mise en place d'un ensemble d'interventions ciblées qui s'inscrivent dans des contextes de vie signifiants pour les différents intervenants et les élèves qui fréquentent les écoles de la minorité. La construction identitaire permettra à la personne de mieux comprendre son vécu en milieu minoritaire, de s'afficher comme francophone et de lire le monde qui l'entoure dans une perspective de parlant français.

La construction culturelle en milieu minoritaire

Notre examen tant de la construction langagière que de la construction identitaire permet de constater toute l'importance de nourrir les différents savoirs en francophonie et de stimuler la recherche d'un rapport au monde en français. Il permet aussi d'établir des liens étroits entre la langue, l'identité et la culture. Pour bien cerner toute la profondeur de la construction langagière, identitaire et culturelle, il convient maintenant de circonscrire le troisième domaine de ce processus qui touche la culture.

Définition de la culture

Plusieurs auteurs proposent des définitions de ce que représente la culture. Il serait illusoire de penser que ces définitions font l'unanimité. Cependant, il est possible de retrouver plusieurs composantes de ces définitions qui semblent faire consensus ou qui mettent en lumière des dimensions qui demandent à être prises en compte pour l'opérationnalisation de la construction culturelle.

En 1982, l'Unesco présentait une définition très large de la culture en mettant en valeur ce qui distingue un groupe d'un autre groupe :

Dans son sens le plus large, on peut maintenant dire que la culture est l'ensemble complet des caractéristiques spirituelles, matérielles, intellectuelles et émotives qui distinguent une société ou un groupe social. Cela inclut non seulement les arts et les lettres, mais aussi les modes de vie, les droits fondamentaux de l'être humain, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances [...] (CMEC, 2002, p. 7)

Pour guider l'intervention en animation culturelle, le ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario (1994), définit la culture comme étant « un ensemble complexe qui englobe les connaissances, la langue, les valeurs, les croyances, l'art, le droit, les mœurs et les coutumes propres à un groupe de personnes qui partagent des antécédents historiques » (p. 9) Le ministère souligne que la culture est un phénomène dynamique et en constante évolution, en réponse à des besoins d'enrichissement et d'adaptation. La culture est porteuse de conflit et d'opposition, et elle reflète ainsi la manière d'être d'une communauté qui se donne une vision du futur et un projet d'avenir. Selon Boucher (2001) la culture devient un outil qui permet de comprendre le monde et la réalité contemporaine. Elle permet de comprendre comment les gens ont résolu différents problèmes de la vie et de voir comment ils ont réalisé leurs rêves et leurs

projets. Ce regard sur les autres éclaire l'aujourd'hui et veut nourrir la contribution personnelle au monde. Plus récemment, le Gouvernement de l'Ontario (2004), affirme que « la culture, pour un groupe donné, englobe donc les éléments du savoir, du savoir-être et du savoir-devenir ensemble. Elle sert de cadre de référence dans son rapport à soi, aux autres et au monde, [...] elle est le matériau qui lie la personne à son groupe d'appartenance et qui donne un sens à son identité. » (p. 49-50)

Ces différentes définitions de la culture englobent les perspectives individuelle et collective qui mettent en valeur ce qu'est la personne en lien avec son groupe d'appartenance. Elles font ressortir les composantes tant distinctives que communes pour chaque personne. On peut constater le caractère évolutif de la culture dans l'espace et le temps et ce, en fonction du rapport à la culture que chaque personne établit (Falardeau et Simard, 2004). La culture aide à donner du sens et à se situer face à différentes réalités. En somme, c'est la culture

qui nous fait spécifiquement humains, des êtres rationnels doués d'un jugement critique et d'un sens de l'engagement moral. C'est par la culture que nous discernons les valeurs en faisant des choix. C'est par la culture que l'homme s'exprime, devient conscient de lui-même, reconnaît qu'il est incomplet, questionne ses propres relations, recherche sans cesse de nouveaux sens et crée des œuvres par lesquelles il transcende ses limites. (CMEC, 2002, p. 7)

Le rapport à la culture

À la lumière de ces différentes définitions de la culture, on peut faire ressortir que la culture favorise l'élaboration d'un rapport au monde, d'un rapport à soi et d'un rapport aux autres. Elle sert de médiateur dans les relations qu'entretient une personne avec les autres, avec elle-même et avec le monde. Ainsi, on peut définir le rapport à la culture comme « un ensemble de relations dynamiques d'un sujet situé avec des savoirs, des

objets, des acteurs et des pratiques culturels » (Falardeau et Simard, 2004, p. 5). Ce rapport à la culture est constitué de trois dimensions qui jouent à des degrés variables selon le type de relations entretenues par la personne concernée : la dimension épistémique, la dimension subjective et la dimension sociale. La dimension épistémique désigne les croyances et les connaissances à l'égard des différents savoirs dans les pratiques culturelles, notamment en ce qui a trait à leur histoire, à leur évolution et à leurs représentations sociales. La seconde dimension du rapport à la culture, soit la dimension subjective, renvoie à l'activité réflexive de la personne à l'égard de ses représentations personnelles de la culture. Cette dimension offre à la personne la possibilité de s'engager dans des pratiques culturelles car elle favorise le développement du sens donné à la culture, associé aux sentiments et aux désirs créés dans la relation qu'entretient la personne avec des pratiques et des objets culturels. Enfin, la troisième dimension, soit la dimension sociale, englobe les relations entretenues avec les autres, c'est-à-dire les pairs, les camarades, la famille, les enseignants, les gens de la communauté, etc. Cette dimension joue un rôle prédominant dans le rapport à la culture que la personne établira car, l'influence de ces différentes relations sociales est susceptible de rapprocher ou d'éloigner la personne de la culture. De plus, les différentes interprétations du monde auxquelles la personne sera confrontée dans ses relations sociales définiront le genre de rapport à la culture que la personne établira.

Dans leur modèle, Falardeau et Simard (2004) constatent que « le rapport à la culture de l'enseignant semble avoir un impact sur le développement de la culture des élèves » (p. 6). Ces auteurs distinguent quatre types de rapport à la culture que l'élève et l'enseignant peuvent établir. Dans le premier type, qualifié de désimpliqué, la personne

occupe une place très importante et fonctionne surtout dans un mode d'autosuffisance. Elle comprend le monde à partir de ses références personnelles sans vivre de rencontres marquantes avec la culture. Si l'enseignant vit un rapport à la culture de type désimpliqué, il intégrera peu les savoirs et les processus culturels dans son enseignement. Il percevra la culture comme un bagage de connaissances qu'il faut apprendre à l'école. Ainsi, la culture reste à l'extérieur de l'élève et l'enseignant joue un rôle de transmetteur d'informations. Un tel enseignant ne planifie aucune tâche qui favoriserait chez l'élève la construction de savoirs culturels et une appropriation de ces savoirs. Il offre plutôt la possibilité de participer à des activités culturelles comme aller au théâtre, visiter un musée, etc., mais sans véritable réflexion sur ce vécu.

Dans le second type de rapport à la culture, le type scolaire, la personne reproduit la forme scolaire dans ses activités culturelles. Elle développe « un rapport passif à la culture, c'est-à-dire qu'[elle] se prête au jeu de l'école, est capable d'apprendre les contenus prescrits par les programmes, mais [elle] ne se développe pas comme sujet de culture » (Falardeau et Simard, 2004, p. 12). Ainsi, la personne apprend des savoirs culturels sans les transposer dans des pratiques réflexives, intégrées et évolutives. Le tout demeure morcelé, juxtaposé sans que la personne les intègre dans son interprétation du monde. L'enseignant qui a un rapport à la culture de type scolaire impose la culture, les contenus. Il agit comme modèle auprès des élèves en adoptant lui-même des pratiques culturelles pour que ses élèves en viennent à adopter eux aussi de telles pratiques. La culture est donnée et n'est pas reconstruite collectivement.

Dans le troisième type de rapport à la culture, soit celui de type instrumentaliste, la culture est utilisée comme un instrument fait sur mesure pour réaliser des projets ou

pour accomplir une tâche. Elle est aussi vue comme instrument de promotion sociale en ce sens qu'elle permet de développer des connaissances générales qui permettent à la personne de démontrer sa culture générale aux yeux des autres. L'enseignant propose ainsi « des situations d'apprentissage qui visent à former des individus compétents, capables d'utiliser à bon escient des savoirs comme réponses à des situations réelles » (Falardeau et Simard, 2004, p. 15). L'élève est vu comme une personne à motiver et la culture arrive comme renfort à cette motivation, mais comme un élément secondaire à la discipline scolaire. La culture est donc utile, apporte de la diversité et permet de renforcer l'autorité intellectuelle de l'enseignant.

Le quatrième type de rapport à la culture est de type intégratif-évolutif. Ce type de rapport à la culture génère des échanges ouverts et variés, et en constante évolution. Cela permet à la personne de se donner de nouvelles significations qui l'amènent à redéfinir constamment son rapport à l'autre et au monde. Ce type de rapport à la culture permet de comprendre le monde et de se construire une représentation du monde à partir d'une position de recherche, de questionnement et de critique à l'égard de la culture. La culture peut ainsi occuper une place centrale dans la vie de la personne qui l'investit dans des pratiques régulières, diversifiées et réflexives. De plus, ces pratiques sont en lien avec ses intérêts, ses désirs et son histoire de vie. L'enseignant place ainsi l'élève dans une position de recherche et de questionnement à l'égard des savoirs et des pratiques culturelles plutôt que de le mettre face à des réponses toutes faites. Il cherche à proposer des rencontres significatives qui favoriseront sa réflexion.

Comme on peut le constater, ces différents types de rapport à la culture n'ont pas tous la même valeur. Le rapport à la culture de type intégratif-évolutif offre le meilleur

potentiel de construction culturelle pour la personne car il permet à l'élève d'établir un rapport à l'autre et au monde dans ses trois dimensions soit épistémique, subjective et sociale dans un processus qui favorise la réflexion et l'évolution.

La construction culturelle

En accord avec les propos qui précèdent, la construction culturelle se veut un processus de développement d'une manière d'être, de penser et d'agir propre à la personne et, en même temps, propre à son groupe social qui est, en milieu linguistique minoritaire, une communauté francophone vivant dans un contexte anglo-dominant. La construction culturelle permet à la personne de développer un système de valeurs et de faire des choix qui s'appuient sur ces valeurs. Elle est vitale au développement du sens d'appartenance à un groupe dans la mesure où elle permet à chacun de se reconnaître comme faisant partie de ce groupe et capable d'y contribuer. La construction culturelle va au-delà de la simple transmission de la culture ou de la consommation de biens culturels. Elle favorise le développement de la conscience de soi et de ses valeurs, des relations avec les autres et l'environnement, de même que la recherche de nouveaux sens. Elle permet d'établir un rapport à la culture qui construit et fait évoluer la vision du monde de la personne, la conscience de son identité et le développement de son pouvoir d'action (Ministère de l'Éducation du Québec, Ministère de la Culture et des Communications, 1999).

La construction culturelle en milieu minoritaire s'inscrit dans un processus d'enculturation francophone active, ce qui, selon Landry (2000), équivaut à un processus « de socialisation qui favorise l'appropriation des éléments propres à la culture

francophone » (p. 122) tant de la communauté vers l'école, que de l'école vers la communauté. Cela implique une possibilité d'exploiter en salle de classe et dans la communauté des façons de dire, de faire et d'être de la francophonie. Landry et Rousselle (2003) qualifient d'active cette enculturation car elle implique la participation des jeunes à l'analyse des réalités de la francophonie pertinentes à leur vie et à leur avenir, et à l'investissement de leurs réflexions autant dans leurs projets de vie personnelle que dans l'avenir de la collectivité francophone. En ce qui concerne l'intervention dans ce processus de construction culturelle, le CMEC (2002) affirme que la construction culturelle se fait dans le cadre

d'expériences qui mettent de l'avant la dynamique de la production, l'élan de la création pour que les élèves soient, en contexte scolaire, des acteurs, des créateurs, responsables et critiques; ainsi les élèves expriment des valeurs, manifestent des comportements, posent des gestes, partagent des expériences vécues et des réalisations. (p. 14)

Ces expériences sont porteuses de référents culturels qui se définissent comme étant des

objets d'études en rapport avec la culture qui revêtent une signification particulière sur le plan culturel : objets médiatiques ou objets de la vie courante [...], objets patrimoniaux, réalisations artistiques, découvertes scientifiques, modes de pensées, valeurs et pratiques qui conditionnent les comportements, etc. (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001, p. 3)

Le type d'expériences préconisé par le CMEC (2002) favorise la construction d'un bagage culturel francophone portant autant sur les produits culturels et les expériences liées à ces produits, que sur le vécu culturel. Ce vécu englobe les expériences d'apprentissage, de découverte, de questionnement, de prise de parole, de prise de risque, d'interaction sociale, de divertissement, de création, de célébration, d'expression sous

différentes formes. Les référents culturels proviennent de l'univers familier de l'élève que le gouvernement du Québec (1999) qualifie de *culture immédiate* et de « l'héritage d'ici et d'ailleurs et des manifestations actuelles de la culture à travers le monde » (p. 10) que le ministère qualifie de *culture générale*. En vivant ces expériences, les élèves se construisent un bagage de savoirs, des façons d'agir, de dire et de faire qui leur permet d'être francophones. « Ils se font ainsi une image d'eux-mêmes comme personnes francophones et une image de la francophonie à l'extérieur de l'école (CMEC, 2002, p. 14).

De plus, Harris (1999) souligne que les jeunes ne peuvent pas construire leur culture personnelle, pas plus que leur langage, sans la compagnie d'autres jeunes. Ainsi, la construction culturelle devra tenir compte de cet élément important qu'est la vie sociale des jeunes. La culture des jeunes perdure parce que les nouveaux membres du groupe l'apprennent des anciens. Par anciens, nous entendons ici, non pas les aînés de la communauté, mais les jeunes qui appartiennent depuis plus longtemps au groupe de jeunes en question. En permettant aux jeunes de construire leurs référents culturels, de se les approprier, de les vivre avec un groupe d'appartenance, l'école met ainsi en place un environnement qui favorisera la transmission de cette culture d'une génération à l'autre. Les jeunes deviendront ainsi des adultes qui auront des références culturelles francophones et des compétences langagières acquises dans leur groupe d'appartenance durant leur séjour scolaire.

La construction culturelle se fait ainsi en lien étroit avec la construction identitaire et la construction langagière. Ces trois domaines de construction se vivent en interaction avec les autres et l'environnement et, en milieu minoritaire, on veut qu'ils

établissent des rapports à soi, des rapports aux autres, des rapports au monde en français. Ces liens très étroits entre les trois domaines de construction de soi font en sorte qu'ils forment un tout pour l'actualisation du plein potentiel de la personne et pour son affirmation comme francophone vivant en milieu linguistique minoritaire.

Position du problème

On constate que l'école de langue française dans un contexte linguistique minoritaire doit assurer la réussite scolaire et identitaire de ses diplômés en favorisant la construction langagière, identitaire et culturelle afin qu'ils puissent être des citoyens et citoyennes à part entière et contribuer à la vie de leur communauté. L'école est ainsi un lieu de socialisation et de solidarité qui contribue à nourrir l'identité francophone en offrant des espaces de vie en français qui mettent en valeur les interactions sociales en français tant à l'intérieur de ses murs que dans la communauté. L'école permet ainsi l'acquisition de différents savoirs : le savoir, le savoir-être, le savoir-faire, le savoir-vivre ensemble et le savoir-devenir en francophonie sur lesquels reposent le développement de l'identité francophone et la capacité de l'affirmer. Mais vivre en milieu minoritaire, c'est vivre dans un milieu où la présence de deux langues fait partie de la réalité quotidienne. Les occasions de parler l'anglais, la langue majoritaire, y sont beaucoup plus nombreuses que celles de parler français, la langue minoritaire, et les influences de l'anglais sur le français y sont aussi plus marquées. Dans un tel milieu, la construction langagière, identitaire et culturelle exige un partenariat entre l'école, le foyer et la communauté. Ce partenariat facilite l'établissement d'une certaine cohérence dans les apprentissages chez les élèves,

et favorise l'acquisition de la langue, l'intégration à la culture et à la communauté, de même qu'une solide identification à la francophonie.

La construction langagière, identitaire et culturelle s'avère un processus complexe. La construction langagière représente le processus qui favorise le développement de la langue comme outil d'apprentissage, de communication, de structuration de la pensée et de construction des référents associés à la langue et à la culture. La construction identitaire est le processus par lequel la personne se définit, donne un sens à sa vie et se reconnaît comme faisant partie de son environnement. La construction culturelle représente le processus de développement d'une manière d'être, de penser et d'agir propre à la personne et, en même temps, propre à son groupe social qui est, en milieu linguistique minoritaire, une communauté francophone vivant dans un contexte anglo-dominant.

La figure 1 qui suit, se veut une tentative d'une représentation de l'intégration des diverses composantes associées au processus de construction langagière, identitaire et culturelle, processus auquel nous référons par l'acronyme CLIC. Se structurant en fonction des six dimensions identitaires de l'école orientante proposées par Bégin, Bleau et Landry (2000), la CLIC est représentée sous forme d'un hexagone dont chaque côté porte sur l'une de ces six dimensions. L'élève est placé au centre et s'avère l'élément intégrateur et bénéficiaire des interventions pédagogiques touchant aux diverses réalités du milieu minoritaire associées à chaque dimension. Il y a interdépendance entre chacune des dimensions et les interventions pédagogiques touchant l'une d'entre elles auront un effet sur toutes les autres. De plus, chaque dimension identitaire vise un objectif spécifique en relation avec la réussite identitaire. La dimension « l'univers de la réalité et

le sens de la réalité » vise la construction du sens de sa réalité langagière, identitaire et culturelle afin de pouvoir prendre une décision en s'appuyant sur des faits ou des données qui existent et même, de pouvoir prendre des risques dans certaines décisions ou actions. La dimension « l'univers de la science et le sens de la rigueur » vise la construction du sens de la littérature minoritaire, soit de permettre d'analyser et de comprendre ce que représente le fait de vivre dans un milieu minoritaire, les implications que cela peut avoir sur ses choix personnels et le pouvoir que l'on a sur son existence. La dimension « l'univers de la créativité et le sens de l'initiative » vise la construction de l'autodétermination c'est-à-dire la capacité de répondre à ses propres besoins d'autonomie, de compétence et d'appartenance au milieu minoritaire. La dimension « l'univers de la communication et du social, et le sens de l'autre » vise la construction du sens de soi et de l'autre dans sa communauté minoritaire, dans la communauté majoritaire et face à ces deux communautés. La dimension « l'univers du leadership et le sens de l'influence » vise la construction de l'affirmation langagière, identitaire et culturelle. Enfin, la dimension « l'univers du quotidien et le sens de l'ordre et du devoir » vise la construction du sens de responsabilité envers son vécu en français.

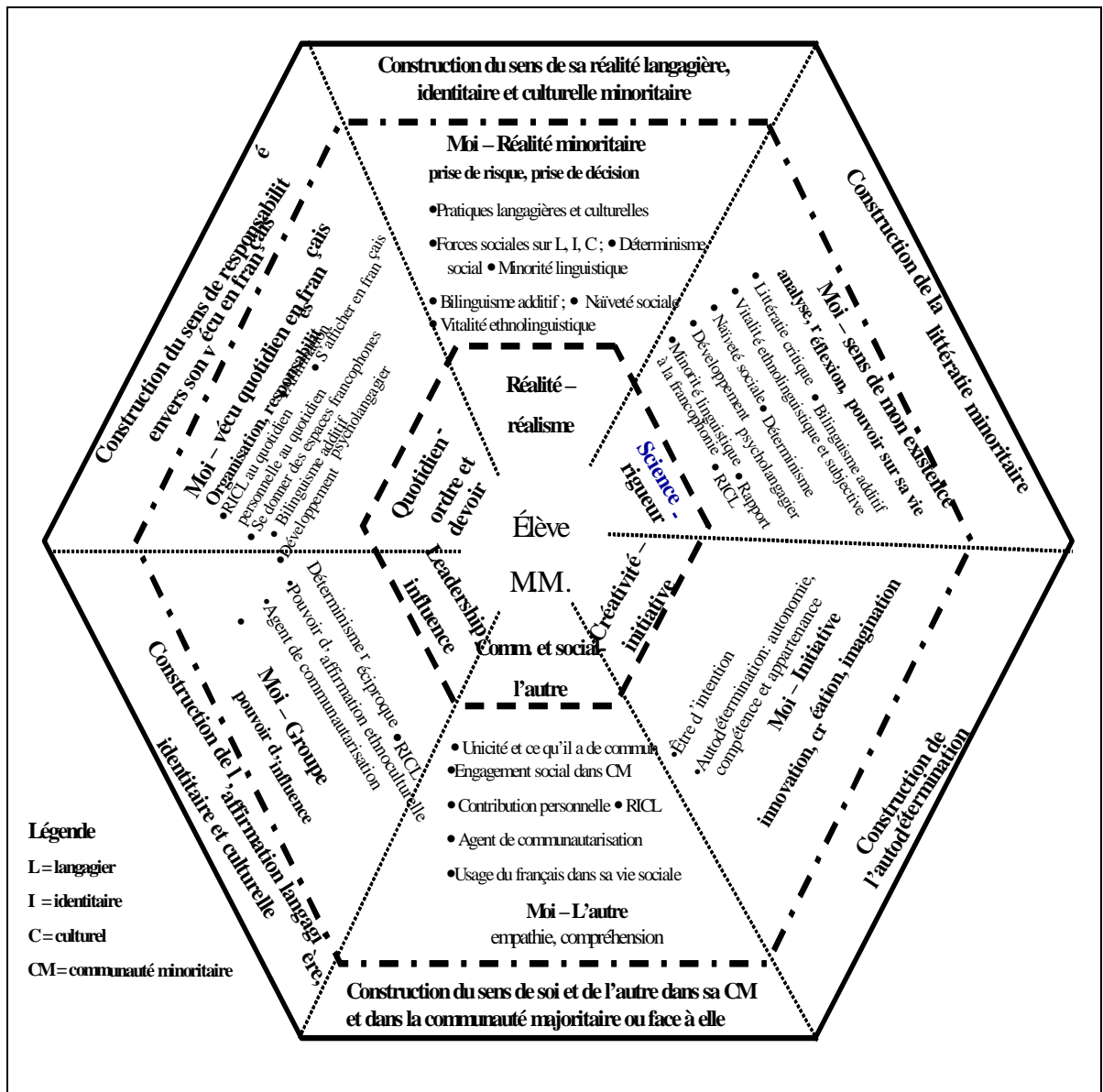


Figure 1 : Les composantes de la construction langagière identitaire et culturelle (CLIC) en milieu minoritaire

En milieu minoritaire, il est particulièrement important de favoriser une approche socialisante, conscientisante et autonomisante (Landry, Allard, Deveau et Bourgeois, 2005) afin que la personne apprenne le comment faire des membres de sa communauté et qu'elle puisse répondre à ses besoins d'autonomie, de compétence et d'appartenance. Cela lui permettra d'être autonome et de pouvoir faire ses choix. De plus, la personne

devra prendre conscience de son identité, de sa langue, de son groupe, et des conséquences individuelles et collectives associées aux conditions d'existence du groupe. Cette prise de conscience intègre les implications de vivre dans un contexte où deux langues n'ont pas la même reconnaissance sociale et que le milieu anglo-dominant exerce des pressions sur tout le vécu minoritaire francophone.

Étant donné la complexité des implications de la réussite identitaire pour les écoles françaises en milieu minoritaire, il est permis de se demander jusqu'à quel point les programmes d'études actuellement prescrits pour ces écoles prennent une telle réussite en compte. En Saskatchewan, seulement trois matières ont des programmes d'études propres aux écoles fransaskoises : l'éducation artistique, les sciences humaines, et le français. Les programmes d'études de français sont les seuls à avoir été développés à partir des résultats d'apprentissage précisés dans le *Cadre commun des résultats d'apprentissage en français langue première (M-12)* du Consortium de l'Ouest et du Nord (1996). Ce document a été produit dans le cadre d'un protocole d'entente entre les quatre provinces de l'Ouest (Colombie-Britannique, Alberta, Saskatchewan et Manitoba) et les deux territoires canadiens (Yukon et Territoires du Nord-Ouest) et sert de base pour le développement des programmes d'études de français dans ces juridictions. De plus, il s'agit du premier document qui met au cœur des préoccupations le domaine *Culture et Identité*, à l'intérieur duquel des résultats d'apprentissage spécifiques ont été élaborés de la maternelle à la 12^e année. Ces résultats d'apprentissage s'inscrivent en complémentarité à ceux des autres domaines d'utilisation de la langue soit la lecture, l'écriture et la communication orale. Cependant, ce cadre commun date déjà de plus de dix ans et le processus de développement curriculaire étant essentiellement récurrent, une

mise à jour s'avère imminente. Le modèle opérationnel de la CLIC se présente alors comme un instrument pouvant guider le développement curriculaire en français et favoriser le développement d'approches éducatives cohérentes pour la réussite identitaire des élèves.

Ainsi, la présente étude se propose, à partir du modèle opérationnel de la CLIC, d'analyser différentes composantes des programmes d'études d'éducation artistique, de sciences humaines et de français propres aux écoles fransaskoises et au niveau de la 4^e année, afin d'en identifier les forces et les faiblesses pour la réussite identitaire des élèves. Le choix de ce niveau se justifie par le fait qu'il se situe vers la fin du cycle élémentaire, un moment stratégique pour prendre le pouls des programmes. Une telle analyse pourra servir de base pour l'établissement d'un continuum d'interventions éducatives cohérentes avec les réalités du milieu minoritaire francophone auxquelles les jeunes sont confrontés quotidiennement et offrir des pistes possibles pour l'infusion de la construction langagière, identitaire et culturelle dans le processus de développement curriculaire propre aux écoles d'un milieu linguistique minoritaire.

Chapitre 2
Méthodologie

Cette recherche ayant pour objectif d'analyser la place qu'occupe la construction langagière, identitaire et culturelle dans les programmes d'études fransaskois en 4^e année, la méthodologie qui s'impose en est une d'analyse documentaire. Ainsi, ce chapitre décrit tout d'abord la nature, l'organisation et le contenu des documents soumis à l'analyse. Il discute ensuite les critères qui serviront à repérer et à sélectionner les extraits pertinents de ces documents, pour enfin présenter le cadre d'analyse spécifique de ces extraits.

Précisons dès maintenant que la méthodologie utilisée dans cette recherche s'inspire du modèle d'analyse de contenu proposé par L'Écuyer (1990). Il s'agit d'un modèle qui sert à classifier divers éléments tirés de documents et qui s'inscrit dans une orientation de recherche qualitative. L'utilisation de ce modèle permettra de déterminer les idées fondamentales et leur articulation en regard de la construction langagière, identitaire et culturelle (CLIC).

Nature, organisation et contenu de la documentation

Les documents sélectionnés pour cette recherche sont les programmes d'études de la 4^e année développés par le ministère de l'Éducation de la Saskatchewan (MES) qui s'adressent spécifiquement aux écoles du milieu linguistique minoritaire francophone. Ces programmes d'études touchent les quatre volets de l'éducation artistique, les sciences humaines et le français. Ce choix se justifie du fait que ce sont les seuls domaines

d'études qui prennent en compte la clientèle à laquelle ils s'adressent pour le développement des objectifs et des résultats d'apprentissage spécifiques.

Afin de mieux circonscrire les différentes composantes de l'analyse de contenu, il est bon d'avoir une vue d'ensemble de l'organisation de chacun des six programmes d'études. Ainsi, les programmes d'études spécifiques aux écoles fransaskoises, soit celui d'*Éducation artistique*, avec ses quatre volets (1992, 1993, 1993 et 1994), de *Sciences humaines* (1997) et de *Français* (2000) ont en commun une section intitulée « *Orientation générale des programmes d'études des écoles fransaskoises* » qui décrit le mandat de l'école, l'importance de la relation entre la communauté, le foyer et l'école, et l'intégration des trois objectifs « identité - langue – culture » comme « noyau central sur lequel doit reposer toute conceptualisation des programmes d'études » (MES, 1992, 1993, 1994, 1997, 2000; p. 3). Ce cadre conceptuel permet une certaine adaptation des programmes d'études afin de soutenir la culture, la langue et l'identité. De plus, chacun de ces programmes d'études présente la raison d'être de chacun des domaines d'études pour les écoles fransaskoises, la finalité, les buts et la philosophie sous-jacente à chacun de ceux-ci.

Le programme d'études d'*Éducation artistique*

Le programme d'études *Éducation artistique : Programme d'études pour l'élémentaire. Écoles fransaskoises* (MÉS, 1992) est organisé par cycle, soit de la 1^{re} à la 5^e année. Ce document présente l'orientation générale, la raison d'être d'un programme d'études d'éducation artistique pour les Fransaskois, les principes qui sous-tendent le programme d'études, la description des quatre volets de l'Éducation artistique : Arts

visuels (1992), Art dramatique (1993), Danse (1993) et Musique (1994), une section portant sur l'évaluation et enfin, le Tronc commun et les autres initiatives. Les quatre volets de l'Éducation artistique sont organisés en documents distincts :

- Arts visuels pour l'élémentaire : Écoles fransaskoises (MÉS, 1992).
- Art dramatique pour l'élémentaire : Écoles fransaskoises (MÉS, 1993).
- Danse pour l'élémentaire : Écoles fransaskoises (MÉS, 1993)
- Musique pour l'élémentaire : Écoles fransaskoises (MÉS, 1994).

On retrouve dans chacun de ces documents la raison d'être du volet, le plan général de l'année, le tableau des objectifs généraux et spécifiques, des directives pédagogiques pour chaque objectif général et une présentation des objectifs « Identité - Langue – Culture » intégrés au volet. On y retrouve en plus un guide de planification d'une unité d'enseignement en 6 étapes, une description du procédé d'appréciation artistique précisant les étapes que doivent suivre les élèves pour en arriver à un jugement averti sur une œuvre ou une production artistique, une démarche pour l'invitation d'un ou d'une artiste en salle de classe, de l'information sur les différents concepts propres à chacun des volets et enfin, des unités séquentielles et des unités d'enseignement modèles pour différents niveaux scolaires dans l'un ou l'autre des volets du programme d'*Éducation artistique*. Il n'y a qu'en *Art dramatique* et en *Danse* que l'on retrouve des unités d'enseignement modèles pour la 4^e année. Les unités séquentielles en *Arts visuels*, en *Danse* et en *Musique* portent les mêmes titres de la 1^{re} à la 5^e année. Seul le volet *Art dramatique* présente des titres différents pour les unités séquentielles. On constate que tous les objectifs généraux de ce programme, pour les quatre volets, sont les mêmes de la 1^{re} année à la 5^e année. Il y a peu de différence entre les objectifs spécifiques des différents niveaux scolaires sauf pour certains éléments des langages propres à chaque

volet artistique. Il n’y a pas de limite de temps fixée pour l’atteinte des objectifs spécifiques car ils se poursuivent tout au long du cycle scolaire.

Dans la section « Directives pédagogiques », on présente les différents concepts de chaque objectif général ainsi que des pistes d’évaluation sous forme de questions. Il y a parfois quelques directives pédagogiques spécifiques à un niveau scolaire ou l’autre. Seulement deux objectifs généraux en *Musique* sont accompagnés de directives spécifiques à la 4^e année, soit les objectifs M3 « Comprendre les éléments du langage musical » (p. MUS-28) et M6 « Créer des sons et des séquences sonores » (p. MUS-34).

Lorsqu’on jette un regard sur le choix des verbes en se référant à la taxonomie de Bloom (Legendre, 2005) on constate que les objectifs spécifiques regroupés sous cinq objectifs généraux sont essentiellement des niveaux de la connaissance, de la compréhension et de l’application. De plus, en 4^e année ainsi qu’au niveau du cycle élémentaire, les objectifs spécifiques visent surtout l’appropriation des différents langages artistiques et l’appréciation de différentes oeuvres. Le tableau ci-dessous présente le nombre d’objectifs généraux et d’objectifs spécifiques en 4^e année pour chacun des volets du programme d’études d’*Éducation artistique*.

Tableau 1 : Nombre d’objectifs généraux et d’objectifs spécifiques pour les quatre volets du programme d’*Éducation artistique* en 4^e année

Volet	Objectifs généraux	Objectifs spécifiques
Arts visuels	9	39
Art dramatique	9	24
Danse	11	49
Musique	8	37

Le programme d'études en *Sciences humaines*

L'analyse du programme d'études de *Sciences humaines* porte sur le document *Sciences humaines : Programme d'études – Niveau élémentaire* (MÉS, 1997) qui couvre tout le cycle élémentaire, de la 1^{re} année à la 5^e année. Ce programme est organisé en différentes sections dont la première rappelle l'orientation générale des programmes d'études des écoles fransaskoises et présente la raison d'être, la finalité et les buts plus spécifiques du programme d'études de sciences humaines. Tout le domaine des sciences humaines, de la 1^{re} année à la 12^e année, est construit autour de différents concepts fondamentaux parmi lesquels se trouvent les concepts de *Culture* et d'*identité*. Pour chaque année scolaire du cycle élémentaire, le programme est divisé en quatre unités : l'identité, les traditions, l'interdépendance et la prise de décision. Pour la 4^e année, le thème *La Saskatchewan* a été développé à travers ces quatre unités. Les objectifs généraux touchent les connaissances, les habiletés, les attitudes et valeurs, et l'action civique, et demeurent les mêmes pour les cinq années de l'élémentaire. Comme pour les autres programmes, on y retrouve l'intégration des objectifs «identité – langue – culture». Le programme comprend une section discutant de l'évaluation et une dernière touchant la manière de se servir du programme lui-même. Le tableau 2 qui suit présente le nombre de concepts et d'objectifs généraux et spécifiques pour chacune des quatre unités du programme d'études.

Tableau 2 : Nombre de concepts et d'objectifs généraux et spécifiques pour chaque unité du programme d'études de *Sciences humaines* en 4^e année

Tout le cycle (1^{re} à 5e)	4^e année : Unité 1	4^e année : Unité 2	4^e année : Unité 3	4^e année : Unité 4
17 Concepts	4 concepts	5 concepts	3 concepts	3 concepts
6 obj. généraux : connaissances	4 obj. spécifiques	4 obj. spécifiques	3 obj. spécifiques	8 obj. spécifiques
6 obj. généraux : habiletés	4 obj. spécifiques	4 obj. spécifiques	3 obj. spécifiques	6 obj. spécifiques
5 obj. généraux : attitudes et valeurs	3 obj. spécifiques	1 obj. spécifique	3 obj. spécifiques	4 obj. spécifiques
1 obj. général : action civique	3 obj. spécifiques	3 obj. spécifiques	2 obj. spécifiques	4 obj. spécifiques
Objectifs : Identité - langue - culture	Module 1 : 3 obj.sp. Module 2 : aucun Module 3 : 2 obj.sp.	Module 1 : 3 obj.sp. Module 2 : 2 obj.sp. Module 3 : 3 obj.sp.	Module 1: 3 obj.sp.	Module 1: 3 obj.sp.

Le programme d'études de Français

Pour ce qui est du programme d'études de Français, l'analyse porte sur le document *Français : programme d'études – Niveau élémentaire – Écoles francsaskoises* (MES, 2000). Le programme d'études de Français comprend, lui aussi, différentes sections qui présentent l'orientation générale des programmes d'études, les principes d'apprentissage mis de l'avant, l'ensemble des résultats d'apprentissage de la maternelle à la 12^e année et enfin, le contenu d'apprentissage par niveau scolaire. On y trouve une discussion concernant la démarche pédagogique préconisée pour l'enseignement et l'apprentissage, et une section décrivant les quatre domaines qui articulent le contenu du programme, soit le domaine *Culture Identité* et les trois domaines d'utilisation de la langue la *Lecture*, l'*Écriture*, la *Communication orale*, ce dernier domaine étant subdivisé en trois sous-catégories : l'*Écoute*, l'*interaction* et l'*expression*. Pour chacun de ces domaines, le programme décrit les différentes composantes, les niveaux de compréhension, les processus et les stratégies en jeu, et apporte des exemples d'activités.

Des sections complémentaires présentent une liste d'expressions idiomatiques et des proverbes.

L'organisation des résultats d'apprentissage pour les différents domaines d'utilisation de la langue se fait autour du domaine *Culture et identité* qui en constitue l'élément central. Chacun des domaines a des résultats d'apprentissage généraux (RAG) et des résultats d'apprentissage spécifiques (RAS). Il est à noter que les RAG sont les mêmes de la maternelle à la 12^e année. Le tableau 3 ci-dessous présente l'organisation du programme d'études de la 4^e année et le nombre de RAG et de RAS pour chaque domaine d'utilisation de la langue.

Tableau 3 : Nombre de résultats d'apprentissage généraux (RAG) et de résultats d'apprentissage spécifiques (RAS) du programme d'études de *Français* en 4^e année

Culture et identité (C)	Communication orale (CO)	Lecture (L)	Écriture (É)
C1 Se situer RAS : 2	L'écoute CO1 Planifier RAS : 1	L1 Planifier RAS : 2	É1 Planifier RAS : 3
C2 Exprimer sa francophonie RAS : 2	CO2 Gérer RAS : 2	L2 Gérer RAS : 3	É2 Gérer RAS : 20
	CO3 Comprendre : contexte d'information RAS : 2	L3 Comprendre : contexte d'information RAS : 4	É3 Comprendre : contexte d'information RAS : 2
	CO4 Comprendre: contexte imaginaire et esthétique RAS : 3	L4 Comprendre: contexte imaginaire et esthétique RAS : 4	É4 Comprendre: contexte imaginaire et esthétique RAS : 1
	L'interaction CO5 Gérer RAS : 1		
	CO6 S'approprier des expressions RAS : 4		
	CO7 Participer à des conversations RAS :1		
	L'exposé CO8 Préparer RAS : 3		
	CO9 Gérer RAS : 3		
	CO10 S'exprimer : contexte d'information, d'exploration de la langue et divertissement RAS : 3		
Total : 4 RAS	Total : 23 RAS	Total : 13 RAS	Total : 26 RAS

Critères de sélection des extraits

La sélection des extraits des différents documents, aux fins d'analyse, est faite en fonction des liens pouvant être établis entre le contenu explicite et implicite du texte et chacune des composantes de la CLIC. La sélection vise à assurer qu'il y ait inclusion de tout le contenu pertinent afin de répondre à l'une des exigences du modèle de l'Écuyer (1990), soit celle de rendre l'analyse exhaustive et systématique.

Ainsi, pour les programmes d'études en *Éducation artistique* (1992), l'attention porte sur l'orientation générale, la raison d'être de ces programmes, leur finalité, les connaissances, les habiletés et les attitudes à développer chez les élèves et sur les différents objectifs généraux et spécifiques. La sélection se poursuit par l'examen des activités proposées dans les différentes unités des quatre volets de l'éducation artistique pour la 4^e année.

Pour les *Sciences humaines* (1997), il s'agit de prêter attention à l'orientation générale, la raison d'être, la finalité et les buts du programme, de même qu'au contenu notionnel et aux concepts fondamentaux en relation avec les objectifs généraux et spécifiques. Il faut aussi considérer la nature et le contenu des unités prévues dans le guide d'activités de la 4^e année.

Enfin, pour le programme de *Français* (2000) pour la 4^e année, une attention spéciale sera accordée aux orientations du programme, au contenu des résultats d'apprentissage spécifiques et des différentes activités suggérées pour le domaine *Culture et identité* et les trois domaines d'utilisation de la langue que sont la *Communication orale*, la *Lecture* et l'*Écriture*. Il faut noter ici que ce programme d'études se présente comme un guide pédagogique qui intègre les contenus à enseigner en relation avec les

résultats d'apprentissage escomptés, présente différentes stratégies de compréhension et fournit des suggestions d'activités et des grilles d'évaluation propres à chaque domaine.

Cadre d'analyse

Selon L'Écuyer (1990) pour être valable, l'analyse de contenu doit posséder six grandes caractéristiques : objectivée et méthodique, exhaustive et systématique, quantitative, qualitative, centrée sur la recherche de la signification du matériel analysé et enfin générative ou inférentielle. Dans le cas présent, l'analyse est objectivée et méthodique dans la mesure où elle est guidée par des questions précises formulées à partir des différentes composantes de la CLIC. Tous les extraits sélectionnés des programmes d'études sont donc analysés et catégorisés selon la présence, ou non, d'éléments pouvant être reliés à ces différentes composantes. Un retour est ensuite fait sur le matériel classé dans chacune des catégories afin d'en faire une analyse qualitative. L'analyse vise à déterminer les forces et les faiblesses des programmes d'études en relation avec l'opérationnalisation des différentes composantes de la CLIC. Il s'agit d'identifier ce qui peut être renforcé et formuler des recommandations pour l'amélioration de programmes d'études.

Ainsi, la grille d'analyse de contenu élaborée pour cette étude vise essentiellement à savoir dans quelle mesure les objectifs ou les résultats d'apprentissage, les stratégies et les activités proposées dans les programmes d'études d'*Éducation artistique*, de *Sciences humaines* et de *Français* et des unités modèles de la 4e année favorisent la construction langagière, identitaire et culturelle. Cette grille est composée des questions suivantes :

- Pour la construction langagière :
 - Est-ce que la langue se présente comme outil d'apprentissage, de communication et de structuration de la pensée?
 - Est-ce que la langue se présente comme un outil de croissance personnelle et sociale?
- Pour la construction identitaire :
 - Est-ce que le développement du sens de la réalité est favorisé?
 - Est-ce que le développement du sens de la rigueur est favorisé?
 - Est-ce que le développement du sens de l'initiative est favorisé?
 - Est-ce que le développement du sens de l'autre est favorisé?
 - Est-ce que le développement du sens de l'influence est favorisé?
 - Est-ce que le développement du sens de l'ordre et du devoir est favorisé?
- Pour la construction culturelle :
 - Est-ce que le rapport à la culture est abordé dans sa dimension épistémique?
 - Est-ce que le rapport à la culture est abordé dans sa dimension subjective?
 - Est-ce que le rapport à la culture est abordé dans sa dimension sociale?
 - Est-ce que le rapport à la culture est de type intégratif-évolutif?

Chapitre 3
Analyse des résultats

L'analyse des résultats a pour objectif d'identifier la place qu'occupe la construction langagière, identitaire et culturelle dans les programmes d'études fransaskois en 4^e année à partir de l'analyse documentaire des extraits ciblés dans les programmes d'études d'*Éducation artistique* (1992), de *Sciences humaines* (1997) et de *Français* (2000). Les résultats bruts sont présentés de façon schématique dans les grilles d'analyse que l'on retrouve aux annexes 1, 2 et 3. Les principaux éléments qui ressortent de cette analyse sont décrits dans ce chapitre sous chaque dimension soit la construction langagière, la construction identitaire et la construction culturelle, afin de déterminer les forces et les faiblesses des programmes d'études en relation avec l'opérationnalisation des différentes composantes de la CLIC.

La construction langagière dans les programmes d'études fransaskois de la 4^e année

L'analyse de la construction langagière dans les programmes d'études fransaskois de la 4^e année cible la langue comme outil d'apprentissage, de communication et de structuration de la pensée. De plus, on veut voir comment la langue sert d'outil de croissance personnelle et sociale.

Pour la langue comme outil d'apprentissage, de communication et de structuration de la pensée, l'analyse porte sur la manière dont la langue permet à la personne de comprendre le monde qui l'entoure et sur le fonctionnement de cette langue (MES, 2000, p. 8). Pour la langue comme outil de croissance personnelle et sociale, l'analyse porte sur

la manière dont la langue permet à la personne de s'inscrire dans la réalité sociale et linguistique francophone, de s'affirmer en tant que personne, d'extérioriser et d'intérioriser cette réalité (MES, 2000, p. 8).

La langue comme outil d'apprentissage, de communication et de structuration de la pensée

Dans la section commune « L'orientation générale des programmes d'études des écoles francsaskoises » des programmes d'études d'*Éducation artistique* (1992) de *Sciences humaines* (1997) et de *Français* (2000), on souligne l'importance du français comme langue première à titre de « véhicule d'un message, d'un contenu, d'une civilisation et d'une histoire propres aux Francsaskoises et aux Francsaskois » (MES, 1992, p. 2; 1997, p. 2; 2000, p. 10). La langue y semble présentée implicitement comme outil de d'apprentissage et de communication autour de réalités francsaskoises. Il convient cependant de mieux cerner comment ces fonctions attribuées à la langue se concrétisent à l'intérieur même des programmes d'études.

Si l'on s'intéresse tout d'abord au programme d'études d'*Éducation artistique* (1992), plusieurs sections des quatre volets (*Danse, Arts visuels, Art dramatique, Musique*) sont présentées d'une manière très similaire. C'est pourquoi l'analyse de ces sections se fera de manière globale pour les quatre volets afin d'éviter la redondance. Ensuite, certaines spécificités de chacun des volets seront examinées, entre autres, la section des objectifs spécifiques et les unités modèles d'enseignement conçues pour la 4^e année.

Dans la section « Procédé d'appréciation d'une œuvre en 7 étapes » (p. AV-46, AD-63, DAN-76, MUS-43) commune aux quatre volets, on réfère à la langue comme

outil de communication pour le partage des premières impressions face à une œuvre et ce, sous différentes formes : en rédigeant un projet d'écriture en *Danse* (p. DAN-77), en répondant à des questions à l'oral en *Arts visuels* (p. AV-48), en décrivant dans leurs mots la scène la plus passionnante de la pièce en *Art dramatique* (p. AD-68) et en faisant une liste de cinq mots qui leur viennent à l'esprit lors de l'écoute d'une œuvre musicale en *Musique* (p. MUS-45). La construction langagière s'y trouve mentionnée aussi comme outil de structuration de la pensée lors des étapes proposées pour l'analyse d'une œuvre et le développement d'un jugement averti sur cette œuvre, notamment « se forger une opinion avisée au sujet de l'œuvre musicale » (MES, 1994, p. MUS-47) ou « [former] leur opinion quant à la valeur et au contenu de la danse et ce, tout en tenant compte des informations recueillies tout au long des étapes précédentes » (MES, 1993, p. DAN-80).

La section portant sur la planification d'une unité ou d'une leçon se présente sous un titre différent pour chacun des quatre volets et décrit une démarche d'enseignement qui prend en compte la spécificité de chacun des volets artistiques. La construction langagière s'y retrouve principalement comme outil de communication et outil d'apprentissage dans les stratégies d'enseignement proposées. En *Danse* (p. DAN-49) et en *Musique* (p. MUS-52) on suggère la stratégie de remue-méninges afin de favoriser la mise en commun des connaissances préalables. En *Danse* et en *Art dramatique*, on propose à l'enseignant ou à l'enseignante la stratégie de questionnement afin de « faire ressortir plusieurs idées de mouvements » (MES, 1993, p. DAN-52) et « [d'offrir] aux élèves des occasions de poser des questions » (MES, 1993, p. AD-55). Ce questionnement devrait favoriser la recherche d'informations, l'implication des élèves, l'évaluation de leur croyance et leur engagement, et ainsi soutenir et encourager la

réflexion. En *Danse*, la construction langagière se veut surtout un outil de structuration de la pensée lorsqu'on suggère à différentes étapes de la leçon, mais principalement à l'étape du temps de réflexion, d'utiliser la discussion afin que les élèves puissent clarifier et partager leur compréhension (DAN-56). On ne retrouve aucun élément de construction langagière dans la section « Planification en 6 étapes d'une unité en arts visuels » (MES, 1992, p. 52-55).

La section « Unités séquentielles » (p. AV1-73-204, AD-159-182, DAN-191-216, MUS-156-178) est aussi organisée de la même manière pour les quatre volets. Elle présente sous forme schématique les objectifs généraux, le vocabulaire et les concepts, les objectifs « Identité – Langue – Culture », les apprentissages essentiels communs, les ressources, les stratégies d'enseignement et, enfin, l'évaluation. En aucun cas, on ne mentionne les objectifs spécifiques qui pourraient être touchés dans les différentes unités d'enseignement. On se limite aux objectifs généraux qui s'appliquent à l'ensemble de ces unités. Ainsi, dans les objectifs « Identité – Langue – Culture » des volets *Arts visuels*, *Musique* et *Danse*, on retrouve l'objectif « Valoriser la langue française par tous les moyens possibles pour assurer son développement et son épanouissement » (MES, 1992, 1993, 1994, p. 2). Ainsi, dans les stratégies d'enseignement proposées à l'enseignant ou à l'enseignante, on propose principalement « discuter » (p. AV-175, DAN-193, MUS-131) « décrire » (p. AV-175, DAN-193, MUS-131), « écouter » (p. MUS-131), « faire un remue-méninges » (p. DAN-193). On souligne, en *Art dramatique*, « [qu'] il faut tenir compte du fait que la langue française représente une manière d'être et de voir qui lui est propre » (MES, 1993, p. AD-160). Il n'y a qu'en *Danse* que l'on propose la stratégie d'enseignement « réagir » (p. DAN-193, 201, 207, 213). En *Art dramatique*, on constate

que la construction langagière prend toute la place et sous diverses formes du fait que la langue est le médium essentiel pour faire de l'art dramatique. On y retrouve, dans les trois unités séquentielles, des stratégies d'enseignement comme « exprimer » (MES, 1993, p. AD-161, 165, 169), « participer à une négociation » (MES, 1993, p. AD-161, 165, 169), « participer à la réflexion » (MES, 1993, p. AD-161, 165, 169). La langue y est donc présentée comme outil de communication, d'apprentissage et de structuration de la pensée.

Dans le programme d'études du volet d'*Arts visuels* (1992), la majorité des objectifs spécifiques de la 4^e année touche le langage visuel en termes de concepts, de techniques et de matériaux propres aux arts visuels. Seulement deux objectifs spécifiques font appel à l'expression : discuter les diverses raisons de créer des œuvres d'art (AV6.1) et faire connaître ses propres raisons de créer (AV6.2). Ainsi, la langue sert d'outil de communication mais d'une manière très limitée. On souligne le fait que les symboles visuels peuvent être employés pour communiquer de l'information (AV9.1). Lorsqu'on réfère au langage visuel (AV2), on mentionne plutôt des techniques ou des notions qui servent à appuyer la création ou la production en arts visuels. Il y a très peu de références à la langue comme outil d'apprentissage des mots ou des expressions pouvant servir à décrire, exprimer ou parler des arts visuels.

Dans le programme d'études du volet d'*Art dramatique* (1993), la langue prend une place de choix comme outil de communication, d'apprentissage et de structuration de la pensée du fait qu'elle est le médium nécessaire pour jouer un rôle dans les situations dramatiques. On réfère explicitement à la langue parlée et écrite en lien avec le jeu de rôle soit pour répondre aux autres (AD2.2), soit pour « continuer à utiliser un langage

parlé et écrit, approprié au jeu de rôle » (MES, 1993, p. AD-13). On favorise l'expression des idées (AD4.1, AD4.2) ainsi que la participation à des négociations (AD4.3 et AD7.2). La langue sert d'outil de structuration de la pensée sous forme d'habileté à synthétiser (AD7.3), de réflexion (AD8.1) et de recherche d'idées comme dans l'objectif « AD10.3 : continuer à se sensibiliser aux façons dont les artistes dramatiques recherchent leurs idées » (MES, 1993, p. AD-29). Dans l'unité d'enseignement modèle pour la 4^e année (p. AD-172-AD-181), les stratégies d'enseignement proposées favorisent la langue comme outil de communication, d'apprentissage et de structuration de la pensée sous forme d'expression ses idées, de participation à la réflexion, de liens à faire en utilisant le vocabulaire dramatique (p. AD-173).

Dans le programme d'études du volet de *Danse* (1993), la construction langagière prend place sous forme d'outil de communication afin de décrire les éléments de danse dans les mouvements et les sons de l'environnement (DAN1.1). Plusieurs objectifs touchent la discussion comme moyen de partager son vécu dans différents contextes de danse comme l'utilisation du corps (DAN3.6), des actions (DAN4.4) et de l'espace (DAN5.6), l'exploitation du temps (DAN7.3), des interrelations dans la danse (DAN8.5) et enfin des sources d'inspiration, de l'organisation des idées et du processus de création en danse (DAN10.2). En mettant ainsi en place des objectifs touchant la discussion, on constate que la langue peut soutenir l'apprentissage du langage de la danse.

L'unité d'enseignement modèle en *Danse* (1993) s'adresse à la fois à la 4^e et à la 5^e années. Le thème choisi concerne « Les sports ». L'emphase de cette unité d'enseignement est placée sur le processus de décision utilisé par un chorégraphe pour établir une séquence de mouvements afin de créer une danse (p. DAN-282). Les

stratégies proposées touchent la langue comme outil de communication, d'apprentissage et de structuration de la pensée, comme le suggèrent, par exemple, des stratégies telles que « faire des activités de remue-méninges afin d'identifier des idées [...] » (MES, 1993, p. DAN-283), « réagir aux présentations des danses » (MES, 1993, p. DAN-283). Dans les notes pour l'enseignant qui accompagnent la démarche proposée, on réfère à l'utilisation du vocabulaire spécifique à la danse lors des discussions et de la rédaction dans le journal personnel (p. DAN-293).

Dans le programme d'études du volet de *Musique* (1994), la construction langagière s'inscrit plutôt en termes d'outil de communication sous forme de description des caractéristiques distinctes des sons de l'environnement et de la musique (MUS1.2), des qualités d'un son en musique, dans la parole et dans l'environnement (MUS3.10) et les réactions à la musique (MUS7.1). Plusieurs objectifs spécifiques touchent l'apprentissage de différents éléments du langage musical, soit les séquences sonores (MUS4.1), le mouvement dans le langage musical (MUS5.1) et le développement de la voix (MUS2.1; M2.2; M2.3). On réfère au langage musical (MUS3) en termes de durée, durée mélodique, timbre de la voix, intensité et texture (p. MUS-13), sans référence aux compétences langagières en musique. Malgré le fait que l'on souligne l'apprentissage des mots descriptifs de chacun des éléments du langage musical et du vocabulaire relié à un instrument de musique dans l'apprentissage essentiel commun « La communication » (p. MUS-39), aucun objectif spécifique ne porte sur les compétences langagières en musique. Dans la section « Directives pédagogiques » (p. MUS-28) sous l'objectif général MUS3, on souligne la construction langagière en termes d'usage du vocabulaire des éléments du langage musical par l'enseignant ou l'enseignante dans les discussions

avec les élèves sur les sons et la musique. Il n'est aucunement fait mention de la langue comme outil d'apprentissage, de communication et de structuration de la pensée pour l'élève.

Dans le programme d'études de *Sciences humaines* (1997), la construction langagière est quasi absente des objectifs spécifiques même si on y retrouve des objectifs « Identité – Langue – Culture » (p. 105, 206, 305, 405). La langue y est présente plutôt comme stratégies d'enseignement (p. 105, 206, 305, 405) et sous forme d'explications à donner sur différents concepts de la part de l'enseignant ou de l'enseignante, par exemple, de parler des concepts de direction (p. 106), d'échelle (p. 111). Cette approche est préconisée dans les quatre unités du guide d'activités. Comme exemple on peut citer « [l'enseignant peut] expliquer pourquoi il est important de connaître les distances » (MES, 1997, p. 111). On constate que ce qui est proposé comme apprentissage s'inscrit plutôt dans une perspective de transmission des connaissances que dans une perspective de construction des savoirs (Morissette, 2002). Ainsi, dans les quatre unités d'enseignement en *Sciences humaines* (1997), la langue est principalement présente comme outil d'apprentissage pour démontrer l'appropriation de concepts touchant, entre autres, l'orientation (p. 106), la géographie de la Saskatchewan (p. 110), les noms des lieux (p. 120). On suggère occasionnellement à l'enseignant de discuter avec les élèves d'un concept ou d'un thème comme, par exemple « discuter comment peut-on devenir un héros » (MES, 1997, p. 127). Dans l'Unité 3, plusieurs tâches suggérées se font surtout à l'écrit telles que « tracer le cheminement du blé que le fermier produit » (MES, 1997, p. 310) dont le but est ici de démontrer une habileté cartographique.

Dans le programme d'études de *Français* (2000), dans la section décrivant la vision du programme d'études, les principes d'apprentissage et ceux touchant l'apprentissage d'une langue (p. 14), on précise que la langue est un outil d'apprentissage, de communication, de structuration de la pensée. De plus, de par la nature même de la discipline qu'est le français, le programme d'études présente les différentes composantes de la compétence langagière pour l'apprentissage du français langue première, soit les compétences cognitive, stratégique, communicative et culturelle (p. 11). On peut noter que le domaine *Culture et identité* s'intègre dans les trois domaines d'utilisation de langue, soit la 1) *Communication orale*, avec ses trois volets que sont *l'Écoute, l'Interaction et l'Exposé*, 2) *la Lecture* et 3) *l'Écriture*, les résultats d'apprentissage généraux et spécifiques sont organisés selon le processus de compréhension propre à chacun de ces domaines.

Dans les résultats d'apprentissage généraux et spécifiques du domaine *Communication orale*, et ce, dans les trois volets, on favorise la construction langagière comme outil de communication dans des contextes déterminés pour la 4^e année. On cible, entre autres, dans les résultats d'apprentissages spécifiques, l'usage du « tu » ou du « vous » (CO6.1), l'emploi des expressions qui établissent des ressemblances ou des différences (CO6.2) et les mots pour rapporter un événement ayant une séquence d'actions (CO6.3). L'appropriation de ces mots et expressions permettent à l'élève de participer à des conversations de la vie quotidienne tel que prévu dans le RAG CO7 (p. 135) du volet *Interaction*, et dans le prolongement duquel le RAS de la 4^e année cible « Parler d'un événement anticipé ou d'une expérience inattendue » (MES, 2000, p. 135). Dans le volet *Exposé* (p. 137), on présente comme contexte d'expression orale la

comparaison de quelques éléments d'un sujet donné (CO10.1), donner des directives ou expliquer une procédure simple (CO10.2). Dans la section *Des stratégies en communication orale* (p. 209-236), le choix des stratégies suggérées semble avoir été fait en fonction des particularités du contexte linguistique minoritaire où deux langues se côtoient et que la langue de la majorité exerce une pression sur la langue minoritaire (Landry, Allard, Deveau et Bourgeois, 2005). C'est pourquoi on retrouve des stratégies comme « Utiliser les auxiliaires appropriées » (MES, 2000, p. 229) et d'autres touchant l'usage des conjonctions ou des prépositions appropriées (p. 231, 233). Les stratégies visant le développement de la compréhension en communication orale se situent dans une approche d'enseignement explicite. Les sections touchant les activités interactives et non interactives en communication orale (p. 237-304) proposent différents contextes qui appuient la construction langagière comme outil de communication et d'apprentissage. Comme exemples, on retrouve une activité de description du fonctionnement d'un jouet ou d'un appareil quelconque (p. 241), une autre activité de dessin pour représenter la description que fait un camarade (p. 248). Dans les activités non interactives, on propose le résumé d'un film (p. 292), la création d'un message publicitaire (p. 296) ou la description d'une sortie (p. 300).

Dans les résultats d'apprentissage généraux et spécifiques du domaine *Lecture* (p. 140-143), on cible, en 4^e année, des stratégies de compréhension qui soutiennent la construction langagière comme outil de communication et d'apprentissage et ce, dans différents contextes tels que les étapes d'une tâche à accomplir (L3.3) et les composantes d'un récit (L4.2). Les stratégies de compréhension touchent l'organisation du contenu d'un texte (L1.1), la relation entre les pronoms et les mots qu'ils remplacent (L2.1) et les

prédictions à partir des mots clés (L2.2) afin de pouvoir faire la sélection des informations (L3.1) et le regroupement de ces informations dans des graphiques, des légendes, des schémas et des textes courants (L3.2).

Dans les résultats d'apprentissage généraux et spécifiques du domaine *Écriture* (p. 145-149) pour la 4^e année, on cible, d'une part, les mêmes stratégies de compréhension qu'en *Lecture*. D'autre part, on décrit différentes stratégies visant l'appropriation de la grammaire et de l'orthographe propres au domaine *Écriture*. Celles-ci s'appliquent dans des contextes de développement d'un sujet traité (É3.1), de messages d'invitation ou de vœux (É3.2) et de développement des actions d'un récit (É4.1). Cela soutient ainsi la construction langagière comme outil de communication et d'apprentissage.

Dans les sections *Stratégies de lecture* (p. 353-416) et *Stratégies d'écriture* (p. 463-500), on propose des stratégies de compréhension en lecture et en écriture qui sont en lien avec les différents résultats d'apprentissage et, comme en communication orale, selon une approche d'enseignement explicite de ces stratégies. Cela favorise la construction langagière comme outil de communication et d'apprentissage dans des contextes d'apprentissage que l'on attribue à la classe de français. À la lecture des explications données pour ces différentes stratégies, on constate qu'il n'y a aucun lien établi entre le français et les autres matières comme contexte de lecture et d'écriture afin de favoriser la construction langagière comme outil d'apprentissage dans les autres matières scolaires.

Dans les sections *Activités de lecture* (p. 417-450) et *Activités d'écriture* (p. 501-520) on propose des activités qui touchent différentes composantes des textes narratifs

comme les relations entre les personnages (p. 448), des jeux d'écriture pour jouer avec les mots (p. 513). Encore une fois, on note l'absence d'activités touchant les textes courants qui pourraient provenir des autres matières. La construction langagière s'inscrit principalement dans un contexte d'apprentissage propre à la classe de français sans lien avec les autres matières.

On retrouve à la toute fin du programme d'études de *Français* (2000), une section touchant les expressions idiomatiques (p. 555-568) dans laquelle on souligne que « l'emploi des expressions idiomatiques témoigne du degré de familiarité de l'élève avec la langue » (MES 2000, p. 557). On présente ainsi l'apprentissage de ces expressions dans une optique de construction langagière comme outil de communication.

En somme, on retrouve la construction langagière comme outil d'apprentissage et de communication dans les trois programmes d'études francsaskois pour la 4^e année. Par contre, la langue est présentée comme outil de structuration de la pensée seulement en *Éducation artistique* (1992) et en *Sciences humaines* (1997). On réfère à la langue comme outil de communication et d'apprentissage dans l'utilisation du langage propre à chacun des volets du programmes d'études d'*Éducation artistique* (1992) et dans les stratégies d'enseignement proposées dans les unités séquentielles. On réfère à la langue comme outil de structuration de la pensée principalement dans le processus d'appréciation d'une œuvre et dans différentes stratégies d'enseignement proposées dans les unités séquentielles. En *Sciences humaines* (1997) on favorise plutôt la construction langagière comme outil d'apprentissage des différents concepts à s'approprier et dans les stratégies d'enseignement. Il n'y a aucune intégration de la construction langagière dans les objectifs généraux et les objectifs spécifiques. Malgré le fait qu'on retrouve des

éléments de construction langagière dans les objectifs « Identité – Langue – Culture », cela ne se traduit pas dans les activités d'apprentissage suggérées. Dans son ensemble, le programme d'études de *Français* (2000) favorise la construction langagière comme outil d'apprentissage et de communication dans le contexte de la salle de classe de français. On ne retrouve aucun lien entre les stratégies de compréhension des différents domaines d'utilisation de la langue et les autres matières afin de favoriser la construction langagière dans toutes les matières.

La langue comme outil de croissance personnelle et sociale

Dans la section commune « L'orientation générale des programmes d'études des écoles francsaskoises » des programmes d'études d'*Éducation artistique* (1992) de *Sciences humaines* (1997) et de *Français* (2000), on souligne que l'enseignement de la langue y est présentée non seulement comme outil de communication mais aussi comme un système de valeurs qui favorise la promotion du « maintien et [de] l'épanouissement des réalités linguistiques et culturelles de l'élève francophone en milieu minoritaire » (MES, 1992, p. 2; 1997, p. 2; 2000, p. 4). La langue devrait ainsi servir d'outil de construction de références à la culture française et de croissance personnelle et sociale. Examinons plus en détail comment cette orientation se concrétise dans chacun de ces trois programmes.

Dans l'unité d'enseignement modèle pour la 4^e année (p. AD-172 à AD-181), du volet d'*Art dramatique* (1993), on exploite le contexte de l'exogamie et les élèves ont à développer le thème d'une fête familiale. Les activités proposées touchent tout le

questionnement autour de la langue qui sera utilisée. Ces activités s'inscrivent donc dans une perspective de construction langagière touchant la croissance personnelle et sociale.

Dans le programme d'études du volet de *Musique* (1994), on retrouve la langue comme outil de construction de références à la culture et de croissance personnelle et sociale dans les directives pédagogiques des objectifs généraux MUS7 (p. MUS-36) et MUS8 (p. MUS-37). On y réfère en particulier à la contribution des arts et des artistes à la société et à la culture au passé et au présent (p. MUS-36) et au rôle que joue la musique dans la vie des élèves, ainsi que dans la culture de la communauté (p. MUS-37).

Dans le programme d'études de *Sciences humaines* (1997) dans la section 1.2 de l'Unité 2 (p. 210-211) qui touche la tradition orale, on suggère à l'enseignant de « discuter avec les élèves de l'importance de la langue en tant que partie de notre identité » (MES, 1997. p. 211). Le thème de la discussion permet d'inscrire ainsi la langue comme outil de croissance personnelle et sociale malgré que les informations données portent sur les Autochtones.

Dans le programme d'études de *Français* (2000), dans la section décrivant la vision du programme d'études (p. 5), les principes d'apprentissage (p. 6-7) et ceux touchant l'apprentissage d'une langue (p. 8), on précise que la langue est un outil de construction de références à la langue et à la culture françaises et, enfin, de croissance personnelle et sociale. Dans le domaine *Culture et identité*, les résultats d'apprentissage généraux (RAG) C1 et C2 (p. 35) s'inscrivent dans la construction langagière comme outil de croissance personnelle et sociale du fait qu'ils favorisent une prise de conscience face aux réalités linguistiques et culturelles et l'expression de certaines valeurs et comportements qui démontrent la manière dont l'élève vit sa francophonie. Les RAS de

4^e année de ce domaine s'inscrivent autant dans une perspective de construction langagière que culturelle car on y aborde des référents culturels comme les œuvres d'un auteur ou d'une collection, les chansonniers, les chants de groupe et les divers produits culturels francophones (p. 131). Le choix du verbe « participer » (p. 131) du RAS C2.1 indique une action qui soutient le savoir-vivre ensemble qui a été défini dans la perspective de la construction culturelle.

Dans les résultats d'apprentissage généraux et spécifiques du domaine *Écriture* (p. 145-149) pour la 4^e année, on cible des messages d'invitation ou de vœux (É3.2). Cela s'inscrit dans la construction langagière comme outil de croissance sociale du fait que ce RAS vise l'apprentissage d'un savoir-faire en francophonie et favorise le développement du savoir-vivre ensemble.

En somme, la langue comme outil de croissance personnelle et sociale se situe surtout dans les fondements et les orientations générales des programmes, mais se concrétise peu dans les objectifs ou les résultats d'apprentissage spécifiques pour les élèves.

En somme, l'analyse de la construction langagière des programmes d'études francsaskois pour la 4^e année fait ressortir la construction langagière principalement comme outil de communication et d'apprentissage dans l'ensemble des objectifs du volet d'*Art dramatique* (1993), dans les objectifs des autres volets touchant l'acquisition des différents langages propres à chaque volet d'*Éducation artistique* (1992) dans les résultats d'apprentissage du programme de *Français* (2000), dans les stratégies d'enseignement proposées. On ne repère aucune mention de la langue comme outil de communication et d'apprentissage dans les objectifs spécifiques de *Sciences humaines*

(1997). On retrouve la construction langagière comme outil de structuration de la pensée sous forme d'analyse, de synthèse et de formation d'une opinion dans le processus d'évaluation d'une œuvre et dans certains objectifs spécifiques des différents volets artistiques. Il semble que c'est en *Art dramatique* (1993) que l'on favorise le plus la construction langagière de diverses manières. Cela se justifie du fait que la langue y occupe une place de choix. En *Français* (2000), malgré que l'on reconnaisse dans les fondements du programme que la langue est un outil de croissance personnelle et sociale, cela se traduit très peu ou pas du tout dans les résultats d'apprentissage spécifiques des domaines de *Communication, Lecture et Écriture*, malgré que cela soit un des principes mis de l'avant dans la section *Principes directeurs* (p. 8) du programme d'études. Par contre, les résultats d'apprentissage généraux du domaine *Culture et identité* (p. 131) soutiennent la construction langagière comme outil de croissance personnelle et sociale et « sont au cœur même du développement langagier de l'élève francophone » (MES, 2000, p. 31). Il faut noter enfin, que le programme de Français ne fait pas de lien entre la langue comme outil d'apprentissage et les autres matières prévues au curriculum.

La construction identitaire dans les programmes d'études fransaskois de la 4^e année

L'analyse de la construction identitaire dans les programmes d'études fransaskois de la 4^e année cible les six dimensions identitaires tirées des fondements conceptuels de « *l'école orientante* » soit : l'univers de la réalité - le sens de la réalité, l'univers de la science - le sens de la rigueur, l'univers de la créativité - le sens de l'initiative, l'univers des relations interpersonnelles - le sens de l'autre, l'univers du leadership - le sens

d'influence et enfin, l'univers du quotidien - le sens de l'ordre et du devoir, Ces dimensions sont analysées en lien avec le milieu minoritaire.

Pour la dimension l'univers de la réalité - le sens de la réalité, l'analyse porte sur la prise de décision, la prise de risque et les éléments factuels de la réalité en milieu minoritaire. Pour la dimension l'univers de la science - le sens de la rigueur, l'analyse porte sur la pensée critique, le jugement, les liens de causalité, le pouvoir sur sa vie et la prise de conscience de différents éléments touchant la vie en milieu linguistique minoritaire. Pour la dimension l'univers de la créativité - le sens de l'initiative, l'analyse porte sur la possibilité de prendre des initiatives dans des contextes non structurés et sur la créativité. Pour la dimension l'univers de la communication et du social - le sens de l'autre, l'analyse porte sur l'engagement social dans sa communauté minoritaire et sa contribution personnelle. Pour la dimension l'univers du leadership - le sens d'influence, l'analyse porte sur le sens du pouvoir d'affirmation, l'influence que l'on peut avoir sur les autres ou les possibilités de guider. Enfin, pour la dimension l'univers du quotidien - le sens de l'ordre et du devoir, l'analyse porte sur le développement de pratiques langagières et culturelles dans le quotidien.

L'univers de la réalité - le sens de la réalité

On retrouve la dimension du sens de la réalité dans les quatre volets du programme d'études d'*Éducation artistique* (1992) sous différentes formes. Dans les objectifs spécifiques, on aborde la réalité artistique par l'étude de faits touchant le rôle de l'art et des artistes, leurs contributions dans la communauté fransaskoise (AV7.1, p. 23; AV8.1, p. 25; DAN9.2, p. 27), le processus de création des artistes (DAN10.2), les effets

de l'art dans la vie de tous les jours (DAN9.2, p. 27; DAN9.4, p. 27; AD9.1, p. 27), les événements qui s'y passent (DAN9.1), le fait que l'art véhicule des faits et l'histoire de la communauté et de la société (AV8.2). De plus l'élève a la possibilité de prendre des décisions à l'égard des procédés et des matériaux (AV6.3). On aborde aussi la prise de risque particulièrement en *Danse* dans la section des *Directives pédagogiques* (p. DAN-34 à DAN-38) pour l'exploration des différentes dominantes en danse. En *Art dramatique*, on retrouve cette prise de risque dans les objectifs spécifiques touchant le maintien des rôles (AD1.1 et AD1.2), la réponse à donner dans les jeux de rôles (AD4.3). La prise de risque se discerne aussi lorsqu'on encourage la participation volontaire à des négociations dramatiques (AD7.2). En *Musique*, on réfère à la prise de risque dans la section de l'évaluation de l'objectif général MUS2 (p. MUS-27). On retrouve la prise de décision de la dimension du sens la réalité dans les directives pédagogiques de l'objectif général MUS1 (p. MUS-26). Cette dimension de la réalité apparaît aussi dans l'apprentissage essentiel commun *La créativité et le raisonnement critique*, lorsqu'on souligne que « le procédé d'appréciation d'une œuvre musicale encourage les élèves à baser leurs opinions à partir de leurs réflexions et des faits » (MES, 1994, p. MUS-40) et lorsqu'on encourage les enseignants à demander à leurs élèves d'expliquer leurs choix (p. MUS-40).

Dans le programme d'études de *Sciences humaines* (1997) pour la 4^e année, on retrouve la dimension factuelle du sens de la réalité de la minorité francophone dans différents objectifs spécifiques sous forme de connaissances touchant les hommes, les femmes et les enfants de la Saskatchewan qui peuvent être considérés comme des héros et des héroïnes dans différents domaines (ID.C4), des connaissances relatives à

l'interdépendance des communautés locales, nationales et mondiales et de connaissances en lien avec l'environnement (IN.C1). Le sens de la réalité se laisse voir aussi sous forme d'habiletés touchant la représentation cartographique de différentes communautés francsaskoises (ID.H1). Il se révèle en plus dans un contexte d'action civique, en relation avec les savoirs entourant les groupes et organisations qui déterminent les règles (P.C1), les rôles et responsabilités vis-à-vis des francophones de la province (P.H3), les rôles et responsabilités des organismes francsaskois (P.H5) et lorsqu'on aborde le processus de prise de décision (P.AC1). Ces objectifs spécifiques se traduisent en diverses suggestions d'activités ou documents d'informations qui accompagnent les différents modules des quatre unités d'enseignement. De plus, on propose de faire vivre aux élèves une démarche de prise de décision (p. 406-407), ce qui s'inscrit aussi dans la dimension identitaire du sens de la réalité de la minorité francophone. Plusieurs documents d'informations présentent des faits, des personnes et des éléments de la réalité historique passée et présente de la communauté francsaskoise. On y mentionne, entre autres, des pionniers et pionnières francophones et les endroits où ils se sont installés (p. 233-234), des héros et héroïnes comme l'athlète para-olympique Colette Bourgonje (p. 132), des entrepreneurs francsaskois comme Rosaire Bussière (p. 327), deux agricultrices francsaskoises, Louisa Lacasse et Joanne Girardin (p. 330-331) et les prises de position du gouvernement de la Saskatchewan vis-à-vis du fait français (p. 425-429).

Dans le programme d'études de *Français* (2000) pour la 4^e année, bien que la majorité des résultats d'apprentissage soient davantage en lien avec la construction langagière, la dimension identitaire du sens de la réalité se présente sous forme d'examen de données réelles touchant la réalité culturelle et la réalité langagière. Ces données

ressortent de l'étude des œuvres d'un auteur ou d'une collection (C1.1), des œuvres de chansonniers pour enfants (C1.2), des chants de groupe appropriés à certaines occasions (C2.1) et des expressions idiomatiques basées sur des comparaisons avec des objets familiers (CO6.4). De plus, le RAS É3.2 « Rédiger de courts messages d'invitation, de vœux ou de remerciement » (MES, 2000, p. 149), se veut porteur de la dimension de la réalité en présentant des façons de faire en français.

Ainsi, l'analyse de la dimension du sens de la réalité dans les programmes d'études fransaskois indique une centration surtout sur des faits et des connaissances propres à chacun des domaines de ces programmes. La prise de décision est abordée en termes de connaissances afin de mieux connaître le processus utilisé. On offre la possibilité de prise de risque dans des contextes de *Danse* et d'*Art dramatique*. En *Français* on décèle un élément touchant des façons de faire en français. On ne semble pas y favoriser la prise de décision personnelle basée sur les faits, la réalité. On peut dire plutôt qu'on favorise la connaissance du processus de prise de décision dans des contextes propres à chacun des domaines des programmes d'études.

L'univers de la science - le sens de la rigueur

Dans la section commune « L'orientation générale des programmes d'études des écoles fransaskoises » des programmes d'études d'*Éducation artistique* (1992), de *Sciences humaines* (1997) et de *Français* (2000), on souligne dans la section sur *L'identité* que la programmation doit jouer un rôle essentiel, entre autres, pour « aider l'élève à se définir en tant qu'individu et membre d'une communauté à la lumière des changements économiques, politiques et sociaux qui se produisent à l'échelle mondiale »

(MES 1992, p. 2; MES 1997, p. 2; MES 2000, p. 4). Cet objectif s'inscrit ainsi dans la dimension de *L'univers de la science – le sens de la rigueur* car on cherche à appuyer l'élève dans l'analyse et la compréhension des facteurs qui façonnent ce qu'il est et sa participation à sa communauté.

Dans le programme d'études d'*Éducation artistique* (1992), la dimension *L'univers de la science - le sens de la rigueur* prend différentes formes et ce, dans les quatre volets artistiques. On aborde la prise de conscience de diverses réalités telles que, par exemple, les erreurs dans les travaux en arts visuels (AV6.4), la présence d'une forme d'art ou d'une autre au sein de sa famille, de son école et de la communauté fransaskoise, (AV7, AD9, DAN9, MUS8,) et le fait que la musique peut véhiculer des images, des émotions et des idées (MUS7.2). Plusieurs objectifs touchent aussi la compréhension du processus de création artistique comme la recherche d'une démarche dans l'organisation des images et des éléments de l'art (AV6.5), le rôle de l'art dans leur vie, ainsi que la contribution de l'art au sein de la communauté (DAN9, MUS8). On aborde également, l'exploration des relations entre les objets et l'environnement (p. AV-176), les liens entre ses expériences personnelles et la situation dramatique (AD3) ou les liens entre les arts et leur vie quotidienne (AD9). La synthèse de sa pensée se retrouve principalement dans le volet d'*Art dramatique* (AD7.2). Le pouvoir sur sa vie s'y exprime aussi sous forme de contrôle de la direction des expériences dramatiques (AD1).

Dans le programme d'études de *Sciences humaines* (1997), la dimension du sens de la rigueur se révèle dans l'analyse de certains noms de lieux de la Saskatchewan (p. 120). On note en plus un intérêt pour l'établissement de liens de causalité lorsqu'on aborde les effets de certaines décisions du gouvernement sur la communauté fransaskoise

(p. 404) et de la position du gouvernement de la Saskatchewan vis-à-vis du fait français (p. 425-426).

Dans le programme d'études de *Français* (2000), la dimension identitaire du sens de la rigueur se présente dans l'optique du pouvoir sur sa vie à l'égard du choix de vivre en français, tel qu'exprimé dans l'un des principes d'apprentissage d'une langue (section 4. 2, p. 10-11). Le développement des capacités d'analyse et du sens critique, pour sa part, découle de la mise en œuvre du principe touchant la perception de l'élève comme personne contribuant à la vitalité de sa communauté et la perception de sa langue, de même que dans l'énoncé du principe touchant le développement d'une compétence culturelle : « [la compétence culturelle] permet à l'élève d'être critique face à son identité, à son vécu et de s'intégrer dans sa communauté » (MES, 2000, p. 11). Dans la section des résultats d'apprentissage (p. 131 à 150), et plus spécifiquement dans le domaine *Culture et identité*, le sens de la rigueur se situe implicitement dans les résultats d'apprentissages généraux comme le révèle l'usage de verbes et d'expressions tels que « se situer » (RAG C1, p. 153) et « exprimer certaines valeurs » (RAG C2, p.) qui favorisent tous les deux des situations d'analyse et de compréhension. Cela se traduit dans les résultats d'apprentissage spécifiques (RAS) sous forme de discussion (C1.2) et de partage de son appréciation (C2.2). D'autres contextes d'analyse se retrouvent dans le résultat d'apprentissage spécifique qui touche les moyens utilisés dans les produits médiatiques publicitaires destinés aux enfants (CO3.2) et la distinction du réel et de l'imaginaire (L4.3).

De façon globale, l'analyse de la dimension « L'univers de la science - sens de la rigueur » dans les programmes d'études fransaskois pour la 4^e année révèle une

centration sur l'analyse des liens de causalité, la prise de conscience et la compréhension de différents contextes propres à chacun des domaines des programmes d'études. On y aborde dans les principes d'apprentissage du programme d'études de *Français* (2000) la perception de soi, de sa langue ainsi que le choix de vivre en français mais cela se traduit surtout dans les résultats d'apprentissage spécifiques du domaine *Culture et identité*. On offre des contextes d'expérimentation du pouvoir sur sa vie seulement dans des contextes d'art dramatique.

L'univers de la créativité - le sens de l'initiative

Dans le programme d'études d'*Éducation artistique*, on retrouve la dimension *L'univers de la créativité – le sens de l'initiative* dans trois des quatre volets artistiques. La création et l'initiative sont favorisées à travers les rôles à assumer dans des situations dramatiques et dans le fait d'accepter des rôles et de répondre aux autres dans des jeux de rôles (AD1.1, AD1.2), les compositions de danse (DAN2.5), les créations sonores pour exprimer des émotions (MUS6.2). Cependant, dans la section *Directives pédagogiques*, (p. MUS-35) la forme de composition est suggérée, ce qui ne va pas tout à fait dans le sens de créer un contexte non structuré nécessaire au développement de cette dimension identitaire. Par contre, on y suggère d'autres contextes qui favorisent cette dimension soit de faire des créations à partir de poèmes, d'histoires ou de chansons (p. MUS-35). Le volet *Arts visuels* (1992) ne propose aucune situation non structurée de création. Tout semble fait dans le but de s'approprier des techniques et des connaissances.

Dans le programme d'études de *Sciences humaines* (1997), on ne retrouve aucun contexte d'apprentissage moins structuré où il est possible de créer, d'innover. Tout

semble prédéterminé pour s'approprier des connaissances déjà identifiées. Par contre, la dimension du sens de l'initiative pourrait trouver place dans le module 3 sur l'héroïsme et le bénévolat (p. 126-129) où l'on suggère « [d']entreprendre un projet où chaque élève participerait pour atteindre les objectifs » (MES, 1997, p. 129). Les élèves pourraient ainsi être innovateurs dans leur manière de contribuer comme bénévoles au sein de l'école.

Dans le programme de *Français* (2000), on retrouve la dimension identitaire *L'univers de la créativité - le sens de l'initiative* dans la section 4 décrivant le *Domaine : culture et identité* (p. 35). Le descripteur du RAG C2 touche l'action lorsqu'on souligne que « l'élève est ainsi appelé à agir et à vivre des expériences de création qui témoignent de sa façon de vivre sa francophonie et d'y associer des valeurs » (MES, 2000, p. 35). Par contre les résultats d'apprentissage spécifiques de 4^e année s'inscrivent plus dans les dimensions identitaires du sens de la réalité et du sens critique. Dans tous les autres résultats d'apprentissage spécifiques des autres domaines d'utilisation de la langue, on retrouve seulement un RAS de communication orale, soit le RAS CO10.3 (p. 138) qui touche l'expression d'une réalité dans une improvisation.

De façon globale, l'analyse de la dimension de la créativité et du sens de l'initiative dans les programmes d'études fransaskois pour la 4^e année révèle peu de contextes non structurés qui favorisent la création et l'initiative. Ces contextes sont surtout prescriptifs afin de s'approprier des techniques ou les langages propres à chaque volet artistique. On retrouve un seul contexte favorisant l'expression de la créativité et de l'initiative dans les programmes d'études de *Sciences humaines* (1997) et de *Français* (2000). Ceux-ci touchent le bénévolat et l'improvisation.

L'univers de la communication et du social -le sens de l'autre

Dans le programme d'études d'*Éducation artistique* (1992), l'accent n'est placé sur la dimension *L'univers de la communication et du social -le sens de l'autre* que dans le volet d'*Art dramatique* sous forme de coopération dans une situation dramatique (AD6) en mettant l'emphase sur le respect (AD6.1), la participation de façon responsable (AD6.2) et les responsabilités dans le travail en coopération (AD6.3). De plus, dans la section *Directives pédagogiques* (p. AD-30-39) l'objectif général AD1 (AD-30) souligne l'importance du pouvoir de l'empathie dans un contexte dramatique. Malgré cela, les objectifs spécifiques de la 4^e année ne touchent en rien l'empathie dans une situation dramatique.

Dans le programme d'études de *Sciences humaines* (1997), la dimension du sens de l'autre se retrouve dans l'objectif spécifique touchant la contribution à la vie scolaire (ID.AC4,) et dans l'objectif touchant l'engagement dans son milieu afin de favoriser l'épanouissement de la langue et de la culture (P.AC4). Cependant, ces objectifs se traduisent très peu dans la démarche pédagogique. On y réfère seulement à titre de suggestion. On favorise le développement du sens de l'autre davantage en termes de connaissances qu'en termes de façons d'être et de vivre ensemble.

Dans le programme de *Français* (2000), on ne retrouve aucun élément se rapportant directement à *l'univers de la communication et du social et du sens de l'autre*. On suggère seulement des contextes permettant aux élèves de faire quelque chose avec les autres, comme chanter des chants de groupe (C1.2) ou faire une improvisation (CO10.3).

De façon globale, l'analyse de la dimension de la communication et du social et du sens de l'autre dans les programmes d'études fransaskois montre que cette dimension est quasi absente des programmes d'études fransaskois de la 4^e année. On y aborde la coopération et la participation active en *Art Dramatique* (1993) mais, malgré le fait que cela implique d'autres personnes, on ne met pas l'emphase sur le développement du sens de l'autre ou de l'empathie. En *Sciences humaines* (1997), on aborde le sens de l'autre plutôt en terme de connaissances et rien ne se retrouve directement inscrit dans le programme de *Français* (2000).

L'univers du leadership - le sens d'influence

Dans le programme d'études d'*Éducation artistique* (1993), on ne retrouve aucune mention explicite de la dimension *L'univers du leadership - le sens d'influence* et ce, dans les quatre volets artistiques. Cependant, le volet *Art dramatique* offre des contextes où les élèves pourraient jouer un rôle de guide car on y propose des objectifs spécifiques qui impliquent la capacité d'influencer ses pairs comme, par exemple, en répondant aux autres dans un jeu de rôle (AD2.2) ou en travaillant « en coopération dans le cadre de la situation dramatique » (p. AD-20).

Dans le programme d'études de *Sciences humaines* (1997), la dimension du sens de l'influence est absente de toutes les unités proposées. Même s'il y aurait place pour le développement du sens de l'influence dans l'unité 4 touchant la prise de décision (p. 401-437), on y met surtout l'accent sur les étapes à suivre comme apprentissage plutôt que sur les occasions de vivre la possibilité d'influencer ou de guider quelqu'un d'autre.

De la même manière, le programme de *Français* (2000) n'offre aucun élément se rapportant à la dimension du leadership et du sens de l'influence, les occasions pour les élèves de devenir un guide ou un mentor ne sont pas mises à profit.

De façon globale, l'analyse de la dimension du leadership et du sens de l'influence dans les programmes d'études francsaskois de la 4^e année indique que cette dimension est absente, malgré le fait que certains contextes proposés pourraient favoriser le développement du sens de l'influence. On a plutôt choisi de mettre l'accent sur les processus plutôt que sur les possibilités de développer le pouvoir d'influence ou de guide de l'élève.

L'univers du quotidien - le sens de l'ordre et du devoir

Dans le programme d'études d'*Éducation artistique* (1993), *l'univers du quotidien et le sens de l'ordre et du devoir* sont abordés lorsqu'on discute le rôle ou la présence des différents volets artistiques dans la vie quotidienne. Cependant, dans tous les objectifs généraux touchant la prise de conscience de la présence des arts dans la vie quotidienne (AD9, DAN9, AV7, MUS8), on ne fait aucune référence au développement d'habitudes artistiques dans sa vie personnelle.

Dans le programme d'études de *Sciences humaines* (1997), on ne retrouve cette dimension du sens de l'ordre et du devoir exprimée de façon explicite dans aucune unité d'enseignement. Cependant, il serait possible de favoriser la participation des élèves à l'établissement des routines quotidiennes ou de leur offrir des possibilités d'assumer des responsabilités lorsqu'on réfère à l'objectif qui touche la contribution à la vie scolaire en tant que bénévole ou citoyen responsable (ID.AC4). Ceci pourrait se faire également dans

l'unité d'enseignement 4 touchant la prise de décision (p. 404), plus précisément dans le module 1 : Règles et loi (p. 405- 411), qui suggère d'établir avec les élèves des règles qui régissent la vie quotidienne dans la salle de classe ou pendant différentes activités scolaires.

Le programme de *Français* (2000) n'offre aucun élément explicite se rapportant à la dimension du sens de l'ordre et du devoir.

En somme, l'analyse de l'univers du quotidien et du sens de l'ordre et du devoir dans les programmes d'études francsaskois de la 4^e année montre que ceux-ci ne favorisent pas de façon explicite le développement des habitudes artistiques personnelles et de vie en français, pas plus que la participation des élèves à l'établissement des routines et de règles qui régissent la vie quotidienne.

Ainsi, l'analyse de l'ensemble des six dimensions de la construction identitaire dans les programmes d'études francsaskois fait ressortir des éléments des différentes dimensions identitaires dans tous les programmes d'études mais à des niveaux de présence très variés et plutôt sous forme de connaissances. Même si plusieurs contextes d'apprentissage favoriseraient la construction de ces six dimensions identitaires les résultats d'apprentissage, les objectifs et les stratégies d'enseignement proposées ne les exploite pas dans ce sens. De plus, on constate que la dimension des relations interpersonnelles et du sens de l'autre est quasi absente de tous les programmes d'études.

La construction culturelle dans les programmes d'études francsaskois de la 4^e année

L'analyse de la construction culturelle dans les programmes d'études francsaskois de la 4^e année cible le rapport à la culture dans ses dimensions épistémique, subjective et

sociale (Falardeau et Simard, 2004) et elle s'interroge sur le type de rapport préconisé, à savoir s'il s'agit d'un rapport à la culture de type intégratif-évolutif qui, d'une part, favorise les échanges ouverts et variés pour stimuler la recherche, le questionnement, l'analyse critique et, d'autre part, offre l'opportunité de pratiques régulières, diversifiées et réflexives.

Pour la dimension épistémique du rapport à la culture, l'analyse porte sur la place faite aux différents savoirs en termes de connaissances en relation avec la culture, le savoir-faire, le savoir-être francophone, le savoir-devenir et le savoir-vivre ensemble. Pour la dimension subjective du rapport à la culture, l'analyse se concentre sur la présence d'activités réflexives à l'égard des représentations personnelles de l'élève face à sa culture, sur les possibilités qui lui sont offertes de s'engager dans des pratiques culturelles et sur le développement du sens donné à sa culture à travers sa relation avec les objets et les pratiques culturelles. Pour la dimension sociale du rapport à la culture, l'analyse porte sur les possibilités offertes à l'élève d'établir des relations avec les autres, notamment avec les pairs ou les camarades de classe, la famille, le personnel enseignant, ainsi que les autres membres de la communauté francophone. Enfin l'analyse porte sur le rapport à la culture de type intégratif-évolutif car c'est celui qui offre le meilleur potentiel de construction culturelle pour la personne puisqu'il permet à l'élève d'établir un rapport à l'autre et au monde dans ses trois dimensions soit épistémique, subjective et sociale dans un processus qui favorise la réflexion et l'évolution (Falardeau et Simard, 2004).

La dimension épistémique du rapport à la culture

Dans les orientations générales des programmes d'études pour les écoles francsaskoises, la culture est définie comme étant « une manière d'être, de penser, de sentir; c'est un ensemble de sentiments, de croyances et de valeurs qui se transmettent à l'intérieur d'une communauté » (MES, 2000, p. 10). Cette définition rejoint celles qui sont proposées dans la littérature. Par contre, on n'y mentionne pas le caractère évolutif de la culture dans le temps et dans l'espace, en fonction du rapport à la culture que chaque personne établit (Falardeau et Simard, 2004). Ainsi, les objectifs identifiés pour la programmation touchant la culture s'inscrivent davantage en termes de savoirs culturels, de connaissances telles que « développer chez l'élève une bonne connaissance de l'histoire du peuple canadien français tout en portant une attention particulière à l'histoire francsaskoise » (MES, 1992, 1993, 1994, 1997, 2000; p. 3). Les orientations générales des programmes d'études circonscrivent aussi les valeurs visées par la programmation et énoncent des directives pédagogiques telles que « relier des objectifs pédagogiques au vécu de chaque élève; faciliter l'évolution et l'épanouissement de la culture francsaskoise » (MES, 1992, 1993, 1994, 1997, 2000; p. 3). On constate que ces directives s'adressent à l'enseignant ou l'enseignante et ne sont pas rédigées en fonction de ce que l'élève devrait atteindre en termes d'objectifs ou de résultats d'apprentissage.

Dans le programme d'études d'*Arts visuels* (1992), on retrouve la dimension épistémique du rapport à la culture sous forme de connaissances touchant le langage visuel telles que les détails de l'environnement (AV1.1), les formes géométriques et organiques (AV2.9), l'effet de l'utilisation des motifs réguliers et irréguliers dans la décoration et les œuvres d'art (AV3.1). Pour le savoir-faire, on aborde différents

éléments du langage visuel, par exemple, « AV4.3 : comprendre que la ligne de contour peut être employée pour dessiner des personnes et des objets » (MES, 1992, p. AV-17) et « AV5.2 : commencer à suggérer des idées pour créer des œuvres d'art provenant de différentes sources » (MES, 1992, p. AV-19). Dans les quatre unités séquentielles pour la 4^e année, on retrouve dans les objectifs « Identité - Langue - Culture » des objectifs touchant la culture seulement dans la troisième et la quatrième unité. Ceux-ci s'inscrivent plus en termes de directives à l'enseignant ou l'enseignante qu'en termes d'objectifs à atteindre par l'élève, comme le montre l'objectif suivant : « Relier des objectifs pédagogiques au vécu de chaque élève » (MES, 1992, p. AV-188).

Dans le volet *Art dramatique* (1993), la dimension épistémique du rapport à la culture est représentée en termes de connaissances, mais surtout en termes de savoir-faire et de savoir-comprendre, qui favorisent l'apprentissage de l'art dramatique. En effet, les objectifs spécifiques vont au-delà des connaissances et font appel aux savoir-faire et savoir-comprendre en poursuivant des objectifs tels que « AD1.1 : continuer à développer, à des niveaux supérieurs, son engagement envers une situation dramatique » (MES, 1993, p. AD-11), « AD2.1 : continuer à développer et à maintenir des rôles dans des situations dramatiques » (MES, 1993, p. AD-13), « AD7.1 : démontrer l'habileté à écouter en tout temps lors d'une situation dramatique » (MES, p. AD-23), « AD8.1 : commencer à employer le langage dramatique lorsqu'il réfléchit à son propre travail dramatique » (MES, p. AD-25), « AD9.1 : continuer à se sensibiliser aux fonctions de l'art dramatique, au sein de sa famille, de son école et de la communauté fransaskoise » (MES, p. AD-27).

Dans le volet *Danse* (1993), de manière globale, la dimension épistémique du rapport à la culture en danse se concrétise en termes de connaissances et surtout de savoir-faire qui favorisent l'apprentissage du langage de la danse. Ce langage de la danse touche l'exploration de ses différentes composantes comme l'indiquent des objectifs tels que « DAN3.1 : continuer à expérimenter et à identifier une variété d'action du corps et de ses parties, de points d'appui et de zones du corps » (MES, 1993, p. DAN-13), « DAN4.2 : apprendre, reconnaître et utiliser les cinq sauts de base » (MES, 1993, p. DAN-17), « DAN5.5 : utiliser l'espace dans ses créations en danse de façon réfléchie et dans un but précis » (MES, 1993, p. DAN-19), « DA6.3 : expérimenter des mouvements qui combinent des variations des composantes poids et temps » (MES, 1993, p. DAN-21), « DAN8.4 : expérimenter le relations suivantes : passer près de et passer autour » (MES, 1993, p. DAN-25). Les objectifs spécifiques découlant de l'objectif général DAN9 (DAN-26-27) qui touche des connaissances reliées au savoir-vivre ensemble, se rapportent aux événements en danse (DAN9.1), au rôle de la danse (DAN9.2), aux personnes impliquées en danse (DAN9.3) et à l'effet de la danse dans sa vie de tous les jours (DAN9.4). Malgré que l'objectif général DAN10 (p. DAN-28) s'intéresse aux connaissances reliées au savoir-vivre ensemble en danse, les quatre objectifs spécifiques de 4^e année touchent surtout le vécu, la réaction personnelle (DAN10.1) et la mise en pratique de ce qui a été observé dans différentes présentations de danse, comme le révèle l'objectif : « DAN10.4 : commencer à intégrer dans ses propres créations en danse les connaissances et observations tirées des présentations de danse auxquelles on a assisté » (MES, 1993, p. DAN-29). Ainsi, ces objectifs spécifiques s'inscrivent plus dans la dimension subjective du rapport à la culture que dans sa dimension épistémique.

Dans le volet *Musique* (1994), on retrouve la dimension épistémique du rapport à la culture en termes de connaissances et, surtout, en termes de savoir-faire qui favorisent l'apprentissage du langage de la musique. Ces connaissances sont cernées dans les objectifs spécifiques comme « MUS1.3 : commencer à découvrir les relations entre les sons » (MES, 1994, p. MUS-9), « MUS2.4 : continuer à développer l'habileté de distinguer la voix de tête de la voix de poitrine » (MES, 1994, p. MUS-11). Plusieurs objectifs spécifiques touchent les éléments du langage musical dont la durée (MUS3.1), la hauteur et la direction mélodique (MUS3.7, MUS3.8), le timbre (MUS3.10), l'intensité d'un son (MUS3.12) et la texture des sons (MUS3.14 et MUS3.15). Ces connaissances touchent aussi l'organisation sonore (MUS4.1, MUS4.2), la représentation des sons par des symboles (MUS6.3), les caractéristiques des différents styles de musique et des différentes périodes et culture (MUS7.3). Les connaissances reliées au vivre ensemble se révèlent dans des objectifs tels que « MUS7.4 : continuer à prendre conscience de la musique canadienne-française, passée et présente » (MES, 1994, p. MUS-23) et « MUS8.1 : continuer à prendre conscience des fonctions de la musique et du rôle des musiciens et compositeurs dans la communauté fransaskoise » (MES, 1994 p. MUS-25).

Ainsi, l'analyse de la dimension épistémique du rapport à la culture pour les quatre volets du programme d'études d'*Éducation artistique* (1992) de la 4^e année révèle que la place accordée aux savoirs dans les pratiques culturelles s'avère principalement en termes de connaissances touchant les différents langages propres à chacun des volets artistiques, les techniques et procédés qui leur sont propres et les savoir-faire en lien avec ces techniques et ces procédés. On retrouve aussi des connaissances touchant le savoir-

vivre ensemble dans la communauté francosaskoise en abordant la place des artistes, de leur art et leur contribution à la communauté.

En *Sciences humaines* (1997), dans l'unité 1 : *L'identité*, la dimension épistémologique du rapport à la culture se situe au niveau des connaissances touchant la présence des francosaskois dans la province (ID.H1) et les symboles francosaskois (ID.H3). De plus, on note un intérêt pour le savoir-vivre ensemble dans l'objectif spécifique ID.C4 « apprendre que de nombreux hommes, femmes et enfants de la Saskatchewan peuvent être considérés comme des héros dans le domaine du travail et des loisirs, comme dans leur engagement communautaire en tant que bénévoles » (MES, 1997, p. 104). Cet objectif ne réfère cependant pas de façon explicite au savoir-vivre ensemble des élèves eux-mêmes comme francosaskois. Dans les documents d'information pour l'élève, on présente plutôt des héros et héroïnes francosaskois et des bénévoles dont le Père Mercure (p. 130), Virginie le Crom (p. 131), Anne Lavergne (p. 133) et Sœur Yvonne Toucanne (p. 134).

Dans l'unité 2 : *Les traditions*, on retrouve surtout des objectifs spécifiques touchant les traditions des peuples autochtones, Cependant, dans les objectifs « Identité - Langue – Culture », on aborde la contribution des francophones dans le processus de colonisation de la province (p. 231), la vie des pionniers et des pionnières (p. 231) et la venue des immigrants pour le développement de la province en « portant une attention particulière à l'histoire des Canadiens français » (MES, 1997, p. 231). La dimension épistémologique du rapport à la culture est surtout présente sous forme de connaissances historiques touchant la venue des Canadiens français et des autres groupes culturels, et leurs styles de vie comme pionniers et pionnières au cours de la période de colonisation

de la province. Cela se laisse voir particulièrement dans les notes pour l'enseignant ou l'enseignante incluses dans la section 3.2 « Pionniers et pionnières d'origine francophone en Saskatchewan » (MES, 1997, p. 233) et dans les documents d'information pour l'élève, comme celui portant sur l'Abbé Jean Gaire, prêtre colonisateur (p. 238).

Dans l'unité 3 : *L'interdépendance*, on aborde l'étude des ressources naturelles de la Saskatchewan. Parmi les objectifs « Identité - Langue - Culture » on retrouve « connaître des Fransaskois et des Fransaskoises qui possèdent et gèrent leur entreprise » (MES, 1997, p. 305) et des entrepreneurs fransaskois qui produisent et transforment des biens à partir des ressources de la province (p. 305). Des exemples d'entrepreneurs fransaskois sont présentés dans les documents d'information pour l'élève. La dimension épistémique du rapport à la culture est donc surtout présente sous forme de connaissances historiques et de connaissances touchant des membres actuels de la communauté fransaskoise en lien avec les ressources naturelles. En présentant la manière dont certaines entrepreneurs fransaskois produisent ou transforment les ressources naturelles de la province, il est possible d'aborder la manière d'être comme francophone dans le monde du travail.

Dans l'unité 4 : *La prise de décision*, les objectifs spécifiques touchent différents savoirs et ce, dans un contexte de prise de décision comme dans les objectifs spécifiques « P.C5 : prendre conscience de la présence d'organismes qui défendent la cause des francophones en Saskatchewan » (MES, 1997, p. 404), « P.H3 : reconnaître les rôles et les responsabilités du gouvernement vis-à-vis les francophones » (MES, 1997, p. 404) et P.H5 : « reconnaître le rôle et les responsabilités des organismes fransaskois (MES, 1997, p. 404). Ainsi, la dimension épistémique du rapport à la culture est représentée en termes

de connaissances du processus de prise de décision, notamment les règlements et les lois, les rôles et les responsabilités des différents paliers gouvernementaux et des différents organismes francosaskois, ou encore les noms de certains regroupements et de certaines associations francosaskoises. Ces connaissances peuvent avoir une influence sur la manière de vivre ensemble de la communauté francosaskoise.

Ainsi, pour la dimension épistémique du rapport à la culture, le programme d'études de *Sciences humaines* 4^e année offre des opportunités de prendre connaissance de différentes personnes francosaskoises, de leurs contributions, du rôle et des responsabilités de différents organismes gouvernementaux et francosaskois. Ces opportunités contribuent d'une certaine façon au savoir-vivre ensemble de la communauté francosaskoise et à son organisation. Elles permettent aux élèves d'établir des liens entre le savoir être francophone et le monde du travail. Aucun élément toutefois ne réfère au savoir-devenir.

Dans le programme de *Français* (2000), on retrouve la dimension épistémique du rapport à la culture principalement dans le domaine *Culture et identité*. Les savoirs culturels s'expriment encore sous forme de connaissances touchant les œuvres d'un ou d'une auteure ou d'une collection (C1.1), et les produits culturels francophones (C2.2). On retrouve aussi des connaissances de savoir-faire qui soutiennent le savoir-vivre ensemble dans le RAS C2.1 « participer à des chants de groupe appropriés à certaines occasions » (MES, 2000, p. 131). Aucun résultat d'apprentissage ne touche le savoir-devenir. Les domaines d'utilisation de la langue se concentrent sur la construction langagière.

En somme, la dimension épistémique du rapport à la culture se retrouve dans les programmes d'études fransaskois principalement sous forme de connaissances propres aux différents langages artistiques, à des connaissances historiques à l'égard de la communauté fransaskoise et à des référents culturels touchant la littérature et différents produits culturels francophones. On y retrouve des savoir-faire dans les différents volets artistiques et des éléments de savoir-vivre ensemble dans le volet *Musique* et en *Français*. Aucun élément ne réfère au savoir-être francophone et au savoir-devenir.

La dimension subjective du rapport à la culture

Dans les orientations générales des trois programmes d'études pour les écoles fransaskoises, on reconnaît la dimension subjective du rapport à la culture dans le fait que la culture se doit d'être personnalisée par l'élève, pour qu'il puisse se sentir participant et non spectateur ou spectatrice dans l'appropriation de la culture de son milieu, et qu'il comprenne que celle-ci s'inscrit dans une culture francophone à dimension mondiale (MES, 1992, p. 3; 1997, p. 3; 2000, p. 4). On met ainsi de l'avant l'activité réflexive de l'élève à l'égard de ses représentations personnelles de la culture.

Dans le volet *Arts visuels* (1992), la dimension subjective du rapport à la culture se retrouve sous forme d'exploration du rôle des artistes dans la communauté fransaskoise (AV7.1), de la contribution de différents groupes culturels au développement artistique de la communauté (AV7.2). Dans certains objectifs spécifiques, on note la possibilité de s'engager dans une variété de pratiques culturelles qui mettent en œuvre différentes techniques (AV2.1, AV2.8), de même que des procédés et matériaux en arts visuels (AV6.3).

Dans le volet *Art dramatique* (1993), on fait appel à la réflexion sur la situation dramatique (AD1) et sur son propre travail dans cette même situation (AD8.1). On cherche aussi à faire prendre conscience de la place de l'art dramatique au sein de son école et de la communauté francosaskoise (AD9) et à établir différents liens entre les arts et la vie quotidienne des élèves comme, par exemple, dans l'objectif spécifique AD9.1 « continuer à se sensibiliser aux fonctions de l'art dramatique au sein de sa famille, de son école et de la communauté francosaskoise » (MES, 1993, p. AD-27).

Dans le volet *Danse* (1993), la dimension subjective se révèle dans la place donnée à la réflexion au sujet de l'implication des personnes en danse dans l'objectif spécifique DAN9.3 « identifier les personnes qui sont impliquées en danse et discuter de la raison de leur implication » (MES, 1993, p. DAN-27). On favorise aussi l'établissement de liens entre les présentations de danse et son vécu (DA10.4) afin de pouvoir « commencer à intégrer dans ses propres créations en danse les connaissances et observations tirées des présentations de danse auxquelles on a assisté » (MES, 1993, p. DAN-29).

Dans le volet *Musique* (1994), la dimension subjective du rapport à la culture se retrouve surtout dans les objectifs généraux MUS7 (p. MUS-22) et MUS8 (p. MUS-24) qui touchent la prise conscience de la musique, des musiciens et des compositeurs, et de la présence de la musique à la maison, dans la communauté francosaskoise et ailleurs. Cette orientation se précise dans les objectifs spécifiques tels que l'objectif MUS7.2 « continuer à prendre conscience que la musique peut véhiculer des images, des émotions et des idées » (p. MUS-23). On touche aussi la prise de conscience de la musique canadienne française passée et présente (MUS7.4). Dans les autres objectifs du volet,

l'accent est plutôt mis sur l'apprentissage du langage musical qui représente principalement la dimension épistémique du rapport à la culture.

Dans le programme d'études *Sciences humaines* (1997), la dimension subjective du rapport à la culture se laisse voir dans l'objectif « identité-langue-culture » de *l'unité 1, module 1* « s'éveiller à l'influence qu'exercent au fil des ans les milieux « majoritaires » sur les communautés francophones » (MES, 1997, p. 105). Par contre, on ne retrouve aucune activité ou référence à la manière d'exploiter cet objectif dans les activités suggérées pour ce module. Tout ce qui est proposé touche la manière de s'orienter dans la province (p. 106), la localisation de différents lieux et l'emploi de coordonnées, de direction et de distance pour situer différents lieux et villes (p. 107). Pour sa part, comme cela a été souligné dans la dimension épistémique du rapport à la culture, l'unité 2 porte principalement sur les peuples autochtones et les métis. Il n'y a que dans le module 3 où l'on s'intéresse au vécu des immigrants et des colons francophones (p. 231-239). Malgré ce fait, on constate qu'aucun objectif ne favorise la réflexion nécessaire au développement de la dimension subjective du rapport à la culture. Il en est de même pour *l'unité 3* touchant les ressources naturelles de la Saskatchewan (p. 305-331). On s'en tient à des connaissances qui s'inscrivent davantage dans la dimension épistémique du rapport à la culture. Enfin, dans l'unité 4 de *Sciences humaines* (1997), la dimension subjective du rapport à la culture se révèle dans l'accent placé sur l'appréciation de l'impact de certains organismes fransaskois dans la communauté (P.A3) et dans la prise de conscience des luttes menées par les francophones de la Saskatchewan pour survivre (p. 424).

Dans le programme d'études de *Français* (2000), dans le domaine *Culture et identité*, trois résultats d'apprentissage spécifiques incitent à la réflexion et ce, dans la discussion des œuvres d'un ou d'une auteure ou d'une collection (C1.1), dans le partage de son appréciation des œuvres de divers chansonniers pour enfants (C1.2) et de divers produits culturels (C2.2). Dans le domaine *Communication orale*, l'ensemble des résultats d'apprentissage spécifiques visent spécifiquement la construction langagière. Dans le domaine *Lecture*, les résultats d'apprentissage spécifiques sont aussi du ressort principalement de la construction langagière touchant la compréhension en lecture. Un seul RAS fait appel à la réflexion sur ses représentations personnelles : en demandant à l'élève de réagir aux composantes d'un récit à partir de ses expériences personnelles (L4.2, p. 142). Dans le domaine *Écriture*, les résultats d'apprentissage spécifiques se concentrent sur le processus d'écriture lui-même. On retrouve des possibilités de s'engager dans des pratiques culturelles sous forme de participation à des chants de groupes (C2.1) et de rédaction de vœux, d'invitation ou de mots de remerciement (É3.2).

De façon globale, l'analyse de la dimension subjective du rapport à la culture indique que celle-ci est prise en compte dans les différents volets d'*Éducation artistique* sous forme d'activités réflexives à l'égard de la place de l'art et du rôle des artistes dans chacun des volets artistiques. On y offre aussi des possibilités de s'engager dans des pratiques culturelles mais surtout dans un contexte d'appropriation du langage ou de techniques propres à chacun des volets. En *Sciences humaines*, on ne retrouve qu'un élément réflexif sous forme d'appréciation de composantes historiques. Enfin, en *Français*, les activités réflexives sont quasi absentes; on n'y offre que des possibilités

d'engagement dans des pratiques culturelles dans des contextes de chants de groupes et d'écriture de vœux, d'invitation ou de mots de remerciement.

La dimension sociale du rapport à la culture

Dans le volet d'*Arts visuels* (1992), on n'offre pas explicitement de possibilité d'interaction avec les pairs ou avec les artistes fransaskois, comme l'implique le développement de la dimension sociale du rapport à la culture. On ne retrouve aucun élément d'expression ou de création avec ses pairs ou d'autres personnes de la communauté. On note seulement la possibilité de jeter un regard sur les œuvres produites par différents artistes fransaskois ou d'autres communautés (AV8.1, AV8.3). Cependant, l'interaction peut se vivre dépendant des choix pédagogiques de l'enseignant ou de l'enseignante, dans la mesure où ce dernier peut permettre aux élèves de discuter et de rencontrer des artistes afin de découvrir leur processus de création d'idées et de production d'œuvres.

Dans le volet d'*Art dramatique* (1993) la dimension sociale du rapport à la culture est très présente dans les pratiques dramatiques prônées dans les objectifs spécifiques qui favorisent l'expression des idées (AD4.2), la participation à des négociations dans une situation dramatique (AD4.3) et la prise de décision (AD6.2). La dimension sociale se laisse voir également dans l'objectif AD2.2 « continuer à accepter et à répondre aux autres en jeu de rôle » (MES, 1993, p. AD-13), De plus, un objectif général, soit le AD6 (p. AD-20) favorise le travail en coopération avec les autres et ce, dans le respect et l'écoute de l'autre lors d'une situation dramatique.

Dans le volet *Danse* (1993), on note une préoccupation pour la dimension sociale du rapport à la culture dans les différentes possibilités de s'engager dans l'apprentissage du langage de la danse et dans les danses représentatives de la culture fransaskoise et canadienne française (DAN-31). La dimension sociale du rapport à la culture se retrouve dans certains objectifs spécifiques qui favorisent l'expression en danse avec les pairs et en petits groupes en utilisant l'observation, l'exploration et l'expression, comme dans l'objectif DAN8.2 « expérimenter les relations dans l'espace en petits groupes ». Par contre, dans plusieurs objectifs spécifiques, la dimension sociale se révèle sous forme de discussion sur différentes manières d'exploiter divers éléments du langage de la danse sur l'utilisation du corps (DAN3.6), des actions (DAN4.4), de l'espace (DAN5.6), de l'énergie (DAN6.6), l'exploitation de la composante du temps (DAN7.3) et l'exploitation des interrelations (DAN8.5).

Dans le volet *Musique* (1994), un seul objectif spécifique peut être associé à la dimension sociale du rapport à la culture soit « MUS2.5 : commencer à développer l'habileté de chanter en parties » (MES, 1994, p. MUS-11). La dimension sociale s'y présente en termes de relations entretenues avec les autres à travers la musique et son langage. L'interaction est ici implicite car le chant en parties implique la participation de plusieurs personnes.

En *Sciences humaines* (1997), *l'unité 1* s'intéresse à la dimension sociale du rapport à la culture surtout dans le module 3 qui touche le bénévolat et dont un objectif spécifique se lit comme suit : « contribuer à la vie scolaire et communautaire en tant que bénévole ou citoyen responsable » (MES, 1997, p. 126). En particulier, on suggère, dans la section 3.2 « Le bénévolat dans la communauté » (p. 128-129), de permettre aux élèves

de faire du bénévolat au sein de l'école, de rencontrer des bénévoles de la communauté afin de découvrir leurs motivations à faire du bénévolat. Dans *l'unité 2* qui porte sur les traditions, on retrouve dans la section 3.3 « La colonisation et les autres groupes culturels » (p. 235-236), une suggestion faite aux élèves d'aller interroger des personnes âgées afin de savoir à quoi ressemblait la vie avant l'arrivée de l'automobile. Cela met en valeur la dimension sociale du rapport à la culture en favorisant l'interaction avec d'autres personnes pour s'appropriier du savoir. Tout le reste du contenu du module 3 touche les peuples autochtones et les métis. Dans *l'unité 3* sur les ressources naturelles, on ne décèle aucun élément touchant la dimension sociale du rapport à la culture. Le contenu se présente sous forme de connaissances à l'égard des ressources naturelles et d'exemples de producteurs ou d'entreprises fransaskoises qui exploitent différentes ressources. Enfin, dans l'unité 4 sur la prise de décision, la dimension sociale du rapport à la culture se retrouve dans « P.A3 : s'engager dans son milieu afin de favoriser l'épanouissement de la langue et de la culture françaises » (MES, 1997, p. 404). Par contre, on ne retrouve aucune activité ou piste de réflexion en lien avec cet engagement dans la communauté, ce qui permet de se questionner sur comment cette possibilité d'établir des liens avec la communauté francophone se concrétise.

Dans le programme d'études de *Français* (2000), la dimension sociale du rapport à la culture ne se laisse voir explicitement que dans le RAS C2.1 (p. 131) qui touche la participation à des chants de groupe appropriés à certaines occasions et dans le RAS É3.2 (p. 149) pour la rédaction de messages de vœux, d'invitation et de remerciement mais dépendant si cela est fait dans une situation authentique d'écriture. Les autres résultats

d'apprentissages spécifiques s'intéressent davantage aux divers aspects de la construction langagière.

En somme, la dimension sociale du rapport à la culture est très forte dans le volet *Art dramatique* et ce, en offrant différentes possibilités pour établir des relations avec les autres. Elle se retrouve aussi en *Danse* et en *Musique* dans divers contextes de création et d'appropriation de techniques propres à chacun de ces volets. En *Arts visuels*, n'y a aucun contexte de création qui favorise l'établissement de relations avec les autres. Par contre, dans les quatre volets artistiques, dépendant des choix pédagogiques que pourrait faire l'enseignant ou l'enseignante, il y aurait des possibilités d'établir des relations avec les artistes de la communauté francosaskoise. En *Sciences humaines*, on retrouve la possibilité d'établir des relations avec les autres dans un contexte de bénévolat et dans la possibilité d'interroger des aînés, mais cela seulement dans la mesure où la démarche pédagogique le favorise. Enfin, en *Français* il n'y a que le contexte de chants de groupe et d'écriture de messages qui offrent la possibilité d'établir des relations avec les autres.

Le rapport intégratif et évolutif à la culture

L'analyse du rapport intégratif et évolutif de la culture prend en compte le rapport à l'autre et au monde dans les trois dimensions du rapport à la culture analysées précédemment et dans la manière dont on favorise la réflexion et l'évolution. (Falardeau et Simard, 2004)

Dans son ensemble, le volet d'*Arts visuels* (1992) favorise en partie un rapport intégratif-évolutif à la culture en adoptant une approche qui met l'accent sur la recherche, le questionnement et l'analyse critique, permettant à l'élève de mieux comprendre et de

donner du sens au monde des arts visuels qui l'entoure. La dimension sociale du rapport à la culture y est quasi absente et dépendante des choix pédagogiques que pourraient faire l'enseignant ou l'enseignante afin d'établir des relations avec les autres pour la création et la découverte des artistes visuels fransaskois.

Pour sa part, le volet d'*Art dramatique* (1993) contribue au développement d'un rapport intégratif-évolutif à la culture en préconisant l'engagement et la réflexion dans une variété d'échanges, dans différents contextes et avec différentes personnes. Cela permet de s'approprier différents savoirs, savoir-faire dans une démarche réflexive afin de donner du sens aux pratiques culturelles propres à l'*Art dramatique*.

Dans le même sens, le volet *Danse* (1993) permet d'établir un rapport intégratif-évolutif à la culture dans la possibilité donnée à l'élève d'avoir des échanges ouverts et variés sur ses propres créations, celles des autres élèves et les créations des danseurs fransaskois de la communauté et d'ailleurs. On adopte une approche de recherche, de questionnement et d'analyse critique face à la danse comme forme d'art. On propose des pratiques régulières et diversifiées du langage de la danse et on offre la possibilité de jeter un regard réflexif sur la manière dont on peut représenter par la danse le vécu des gens de la communauté fransaskoise et des autres communautés.

Dans le volet *Musique* (1994) on ne retrouve le rapport intégratif-évolutif à la culture que très partiellement du fait que la dimension sociale de la culture y est très faible, que les possibilités à s'engager dans des pratiques musicales sont peu offertes et que la démarche réflexive se situe principalement au niveau de la prise de conscience du rôle des musiciens et de la place qu'occupe la musique à l'école et dans la communauté fransaskoises.

En ce qui concerne le programme de *Sciences humaines* (1997), on constate relativement peu d'attention prêtée au rapport intégratif-évolutif à la culture. Bien qu'on y retrouve une approche de recherche, de questionnement et d'analyse critique du contexte historique tant d'hier que d'aujourd'hui, les contenus d'apprentissage sont abordés en termes de connaissances historiques et peu de liens sont établis avec le vécu de l'élève. Ce fait limite les possibilités de l'élève d'intégrer ces contenus afin qu'ils fassent partie de sa culture personnelle.

Enfin, le programme d'études de *Français* (1997) favorise peu le rapport intégratif-évolutif à la culture car l'approche préconisée laisse peu de place à la réflexion et la dimension subjective est quasi absente. On met plutôt l'emphase sur l'appropriation de pratiques culturelles en termes de connaissances. Les résultats d'apprentissage spécifiques ne permettent pas de déterminer l'importance accordée aux pratiques régulières, diversifiées et réflexives.

Ainsi, les différents types de rapport à la culture que sont le rapport désimpliqué, le rapport scolaire, le rapport instrumentaliste et le rapport intégratif-évolutif (Falardeau et Simard, 2004) se retrouvent dans les programmes d'études fransaskois à des degrés divers. Malgré que ce soit le rapport intégratif-évolutif qui offre le meilleur potentiel de construction culturelle pour la personne (Falardeau et Simard, 2004) on retrouve peu de positionnement de recherche, de questionnement ou de regard critique à l'égard de la culture. L'élève semble se retrouver le plus souvent dans des pratiques d'appropriation des différents langages artistiques, de contenu historique et de référents culturels liés à la littérature ou à la chanson. Les pratiques suggérées ne semblent pas favoriser la diversité, la régularité et la réflexion. Il n'y a aucune piste pour soutenir l'intégration des contenus

à la culture personnelle de l'élève. Cela nous amène à conclure que le contenu culturel se retrouve principalement comme matière scolaire et connaissances à acquérir.

Discussion

Cette recherche avait pour objectif d'analyser les programmes d'études spécifiques aux élèves francosaxons de la 4^e année, c'est-à-dire le programme d'études d'*Éducation artistique* (1992) avec ses quatre volets d'*Arts visuels* (1992), d'*Art dramatique* (1993), de *Danse* (1993) et de *Musique* (1994), le programme d'études de *Sciences humaines* (1994) et enfin, le programme d'études de *Français* (2000) afin d'y voir comment ils soutiennent la construction langagière, la construction identitaire et la construction culturelle (CLIC) chez les élèves.

L'analyse de la construction langagière fait ressortir la langue comme outil d'apprentissage et de communication dans les trois programmes d'études francosaxons pour la 4^e année et comme outil de structuration de la pensée seulement en *Éducation artistique* (1992), en *Sciences humaines* (1997) et dans l'orientation générale du programme d'études de *Français* (2000). Par ailleurs, en ce qui a trait à la langue comme outil de croissance personnelle et sociale, les références se situent surtout dans les fondements et les orientations générales des programmes, mais se concrétisent peu dans les objectifs ou les résultats d'apprentissage spécifiques pour les élèves. Tenant compte du fait que la langue est considérée comme un des éléments principaux qui lient les membres d'une collectivité (Remysen, 2004), ces résultats laissent entrevoir le besoin d'apporter une plus grande attention à la construction langagière lors d'une prochaine réforme de ces programmes. En effet, le processus de construction langagière doit

favoriser le développement du savoir-être langagier qui stimule le développement d'un rapport à la langue et au monde positif en français (Bautier, 2002; Gérin-Lajoie, 2002). Pour contribuer à établir ce rapport à la langue positif, l'école fransaskoise doit prendre en considération le contexte de socialisation et le développement psycholangagier de ses élèves (Landry et Rousselle, 2003). À la lecture des résultats de notre analyse, on constate que l'intention de favoriser la construction langagière dans les programmes d'études fransaskois se traduit peu dans les résultats d'apprentissage et les objectifs spécifiques pour les élèves de la 4^e année. Les différentes situations d'apprentissage décrites n'offrent pas la possibilité d'utiliser les variations langagières dans des activités diversifiées afin de minimiser la gêne ou l'inconfort par rapport à l'utilisation et la maîtrise de la langue française. On ne favorise pas suffisamment le développement, chez les élèves, de ce que Lozon (2002) et Gérin-Lajoie (2004) qualifient de sécurité linguistique. La langue se construisant en interaction avec différents modèles langagiers (Florin, 2003), il conviendrait de mettre en place des contextes d'apprentissage qui favorisent le développement d'un réseau de contacts linguistiques (Landry, 1993) en français car, rappelons-le « on ne naît pas francophone, on le devient » (Landry, Rousselle, 2003, p. 93).

L'analyse de la construction identitaire dans les programmes d'études fransaskois pour la 4^e année, sous ses six dimensions, fait ressortir des niveaux de préoccupations très variés, dépendant de la dimension analysée. Pour la dimension du sens de la réalité, on constate une centration sur des faits et des connaissances propres à chacune des matières de ces programmes. La prise de décision et la prise de risque sont abordées de façon

sporadique, en termes de connaissance des processus et des techniques en *Éducation artistique* (1992) et dans des contextes d'études historiques en *Sciences humaines* (1997). En *Français* (2000) on ne décèle qu'un élément touchant des façons de faire en français. On retrouve peu d'éléments qui permettent de jeter un regard objectif sur les événements et la réalité vécue en milieu minoritaire malgré que ces éléments soient considérés essentiels pour prendre des décisions éclairées et responsables (Bégin, Bleau et Landry, 2000). Pour sa part, le sens de la rigueur se révèle dans l'accent placé sur l'analyse, l'établissement de liens de causalité, la prise de conscience et la compréhension de différents contextes propres à chacune des matières des programmes d'études. On aborde la perception de soi, de sa langue, ainsi que le choix de vivre en français dans le programme d'études de *Français* (2000). On offre des contextes d'expérimentation du pouvoir sur sa vie seulement en *Art dramatique* (1993). Aucun résultat d'apprentissage, ni objectif ne s'inscrit dans la perspective du développement d'une littératie critique (Hall, 2001) face à son vécu en milieu minoritaire. L'examen de la dimension du sens de l'initiative fait ressortir peu de contextes non structurés qui favorisent la création et l'initiative, autres que pour le bénévolat (*Sciences humaines*, 1997) et l'improvisation (*Français*, 2000) Cela ne soutient en rien ce que Landry et Rousselle (2000) qualifient d'autodétermination afin de pouvoir répondre à ses besoins d'autonomie, de compétence et d'appartenance. En ce qui concerne la dimension du sens de l'autre, on constate qu'elle est quasi absente des programmes d'études fransaskois de la 4^e année. On propose la coopération et la participation active en *Art Dramatique* (1994) et en *Sciences humaines* (1997), on aborde le sens de l'autre en termes de connaissances. Rien ne se retrouve directement inscrit dans le programme de *Français* (2000). Les élèves ne sont donc pas

soutenus dans le développement d'une préoccupation à l'égard de l'autre (Bégin, Bleau et Landry, 2000), pas plus que dans l'établissement de liens avec leur communauté. Les programmes fransaskois n'offrent aucune possibilité à l'élève d'être agent de communautarisation (Landry et Allard, 1999) ou de vivre un engagement social pour contribuer à sa communauté. Pourtant, Landry et Rousselle (2003) soulignent que plus les contacts interpersonnels seront vécus en français, plus l'identité francophone aura tendance à être forte. À l'égard de la dimension du sens de l'influence, on constate, encore une fois, une absence quasi-totale de préoccupations, malgré le fait que certains contextes proposés pourraient en favoriser le développement. On a plutôt choisi de mettre l'accent sur les processus plutôt que sur les possibilités de développer le pouvoir de leadership ou de guide de l'élève. Les élèves ne sont pas amenés à se préoccuper de ce qui se passe autour d'eux et à vouloir influencer et assumer un leadership (Bégin, Bleau et Landry, 2000) afin d'améliorer les conditions de vie et les structures sociales de la communauté minoritaire. Enfin, pour la dimension du sens de l'ordre et du devoir, rien ne démontre le développement des habitudes artistiques personnelles et de vie en français, pas plus que la participation des élèves à l'établissement des routines et de règles qui régissent la vie quotidienne. Pourtant, ces habitudes de vie en français favorisent le développement d'un bilinguisme additif (Landry, 1993) et soutiennent le développement d'un réseau individuel de contacts linguistiques en français (Landry, 1993). Ainsi, l'analyse des différentes dimensions identitaires dans les programmes d'études fransaskois montre un besoin pressant d'accorder une plus grande attention à la construction identitaire des élèves. Dans ce sens, plusieurs contextes d'apprentissage pourraient être mis à profit. La construction identitaire se fait à travers les rapports

sociaux (Gérin-Lajoie, 2003) afin qu'une conscience de soi et de l'autre se développe (Remysen, 2004). Dans le cadre d'une réforme de ces programmes, il conviendrait donc d'établir des liens plus explicites entre le contenu de programmes d'études et la vie en milieu minoritaire.

L'analyse de la construction culturelle dans les programmes d'études francsaskois fait état de la dimension épistémique du rapport à la culture principalement sous forme de connaissances propres aux différents langages artistiques, à des connaissances historiques à l'égard de la communauté francsaskoise et à des référents culturels touchant la littérature et différents produits culturels francophones. On retrouve, à des degrés divers, des savoir-faire et des éléments de savoir-vivre ensemble dans les différents volets artistiques et en *Français*, mais pas de références au savoir-être francophone et au savoir-devenir (Landry et Rousselle, 2003). La dimension subjective du rapport à la culture, se révèle dans les différents volets d'*Éducation artistique* (1992) sous forme d'activités réflexives à l'égard de la place de l'art, du rôle des artistes. En *Sciences humaines* (1997) et en *Français* (2000), les activités réflexives sont quasi absentes. La dimension sociale du rapport à la culture est très présente dans le volet *Art dramatique* (1992) et ce, à travers les différentes possibilités offertes pour établir des relations avec les autres. En *Danse* (1993), en *Musique* (1994) et en *Arts visuels* (1992), il n'y a pas vraiment de contexte de création qui favorise l'établissement de relations avec les autres, bien que dépendant des choix pédagogiques que pourrait faire l'enseignant ou l'enseignante, il y aurait des possibilités d'établir des relations avec entre pairs et avec les artistes de la communauté francsaskoise. En *Sciences humaines* (1997), les possibilités d'établir des relations avec les autres se limitent aux contextes de bénévolat et d'interrogation des aînés, alors qu'en *Français*

(2000), elles se limitent aux contextes de chants de groupe et d'écriture de messages. De façon générale, bien que différents types de rapport à la culture se retrouvent dans les programmes d'études fransaskois on note une faiblesse en relation avec le rapport intégratif-évolutif qui offre le meilleur potentiel de construction culturelle pour la personne (Falardeau et Simard, 2004). On retrouve peu de positionnement de recherche, de questionnement ou de regard critique à l'égard de la culture. L'élève semble se retrouver le plus souvent dans des pratiques d'appropriation des différents langages artistiques, de contenu historique et de référents culturels liés à la littérature ou à la chanson. Le besoin d'intégrer des pratiques qui favorisent l'ouverture à la diversité, la réflexion régulière et qui soutiennent l'intégration des contenus à la culture personnelle de l'élève s'avère très grand. L'élève doit être amené à s'approprier des éléments propres à la culture francophone et à vivre ainsi une enculturation francophone active (Landry, 2000).

À la lumière des résultats qui précèdent, l'importance accordée à la construction langagière, identitaire et culturelle dans les programmes d'études fransaskois apparaît quelque peu mitigée et aurait avantage à être renforcée. Ce constat n'est pas surprenant si l'on considère que ces programmes ont été conçus au tout début de la mise en place du système d'éducation francophone en milieu minoritaire, à un moment où les réflexions et les recherches sur les particularités d'un tel milieu en étaient à leurs premiers pas. Cependant, le cadre conceptuel qui a guidé cette analyse suggère plusieurs pistes de réflexion et d'action pour corriger la situation et faciliter un développement curriculaire conçu spécifiquement pour les élèves des écoles fransaskoises. Ainsi, de façon générale, il conviendrait de revoir l'orientation des programmes de telles sortes qu'ils mettent

moins l'accent sur la transmission des connaissances et le développement d'habiletés spécifiques, et davantage sur la coconstruction des savoirs et des compétences. L'adoption d'une approche socioconstructiviste semble s'imposer si l'on veut vraiment prendre en compte la socialisation langagière des élèves et leur développement psycholangagier (Landry et Rousselle, 2003) tout en cherchant à établir un rapport à la langue positif (Bautier, 2002; Gérin-Lajoie, 2003) et un rapport au monde en français.

Dans l'optique d'une refonte des programmes, l'accent placé sur la construction langagière devrait se traduire dans des résultats d'apprentissage qui soutiennent la socialisation langagière par des pratiques régulières visant le développement d'un savoir-être francophone, d'un savoir-faire en français, d'un savoir-vivre ensemble (Alberta, 2001) ainsi que d'un savoir-devenir (Landry et Rousselle, 2003). De telles pratiques devraient favoriser le développement de l'identité francophone et renforcer la capacité de l'affirmer. Les contextes pédagogiques devraient explicitement encourager l'établissement de liens avec la communauté afin de permettre à l'élève d'établir et d'élargir son réseau individuel de contacts linguistiques en français (Landry, Allard, Deveau et Bourgeois, 2005). Ces contextes devraient aussi renforcer l'autonomie de l'élève et développer son sentiment de compétence personnelle, tout autant que son sentiment d'appartenance à sa communauté.

De plus, tenant compte du peu d'attention accordé à la dimension identitaire dans les programmes d'études actuellement en vigueur, il conviendrait de prévoir, selon une approche d'infusion directe dans les résultats et objectifs d'apprentissage, l'intégration de divers éléments associés aux six dimensions de la construction identitaire, tout en s'assurant que celles-ci prennent en compte les particularités du milieu linguistique et

social minoritaire. Les contextes pédagogiques devraient favoriser chez l'élève la prise de décision et la prise de risque, et le développement d'un sens de pouvoir sur sa vie en français. Ils devraient lui offrir des possibilités d'expérimentation de sa manière d'être francophone, de construction du sens de soi et de l'autre dans sa communauté minoritaire et dans la communauté majoritaire. Les élèves devraient avoir de multiples occasions d'exercer leur leadership et de mettre à l'épreuve leur pouvoir d'influence, tout autant que pour développer des habitudes langagières et culturelles francophones au quotidien.

Enfin, pour la construction culturelle, les résultats font ressortir le besoin de réorienter les programmes d'études dans le sens d'une enculturation francophone active qui favorise chez l'élève un rapport intégratif et évolutif à la culture. Il s'agit, d'une part, d'aménager des contextes qui permettent à l'élève de donner du sens à ce qu'il vit, de se situer face aux différentes réalités qui le confrontent quotidiennement et ce, dans une perspective francophone. D'autre part, les résultats d'apprentissage devraient permettre aux élèves d'établir des relations dynamiques avec des savoirs, des objets, des acteurs et des pratiques culturels francophones (Falardeau et Simard, 2004) afin de donner un sens à leur culture et favoriser l'actualisation de leur plein potentiel. Ils seront ainsi mieux outillés pour s'affirmer comme francophones vivant en milieu linguistique et social minoritaire.

Résumé et conclusion

Placé devant la possibilité d'une refonte imminente des programmes d'études pour les écoles francophones en milieu minoritaire de la Saskatchewan, cette recherche a été entreprise dans le but de mieux cerner les axes d'intervention susceptibles de renforcer chez les élèves la fierté par rapport à leur langue et à leur culture, et leur désir de s'affirmer et de contribuer à la croissance de leur communauté. Dans cette optique, notre examen du contexte dans lequel évolue les écoles fransaskoises montre que ces dernières ont été établies très récemment au cours des vingt à trente dernières années, à la suite de contestations judiciaires liées à la mise en œuvre de l'article 23 de la *Charte canadienne des droits et libertés*. Les leaders et les chercheurs en éducation ont tenté, depuis, de définir le mandat de ces écoles en insistant sur le fait que les écoles en milieu minoritaire, en plus de travailler à la réussite scolaire, comme toutes les autres écoles, se devaient de favoriser la réussite identitaire chez les élèves et ce, en partenariat avec la communauté. Pour ce faire l'école en milieu minoritaire doit tenir compte des caractéristiques particulières de sa clientèle, notamment des différences dans les niveaux de compétences langagières, un vécu social et linguistique fort imprégné de la culture de la majorité anglophone, un milieu de vie où au moins deux langues font partie de la réalité quotidienne en occupant un espace différent et en n'ayant pas la même reconnaissance sociale. En prenant en compte ces différences particulières, l'école en

milieu minoritaire doit créer des espaces francophones où il est possible de vivre des interactions significatives et des possibilités d'engagement dans sa communauté afin de soutenir le développement du sens d'appartenance à celle-ci. En maintenant un partenariat solide avec la famille et la communauté, l'école se donne les meilleures chances de contribuer d'une manière positive à son plein épanouissement.

Mais qu'entend-on vraiment par réussite identitaire? La littérature sur le sujet montre que ce concept recouvre une réalité complexe. L'identité est indissociable de la langue et de la culture, d'où l'importance de mieux cerner en quoi consiste le développement de ces trois composantes langagière, identitaire et culturelle. D'emblée, on envisage ce développement en termes de construction des savoirs plutôt que de transmission des connaissances. Le développement de l'identité représente un processus au cours duquel l'élève construit sa langue, son identité et sa culture en interaction avec les autres et son environnement. Ainsi, le processus de construction langagière, identitaire et culturelle se doit de favoriser le développement d'un savoir francophone, d'un savoir-être francophone, d'un savoir-faire en français, d'un savoir-vivre ensemble et d'un savoir-devenir qui favorise le développement de l'identité francophone et la capacité de l'affirmer.

De façon plus spécifique, pour la construction langagière, l'école doit viser l'acquisition de compétences langagières en favorisant un rapport à la langue positif et un rapport au monde en français. La langue se veut un outil d'apprentissage, de communication et de structuration de la pensée, tout autant qu'un outil de croissance personnelle et sociale. La construction langagière doit se faire dans un contexte de socialisation langagière qui prend en compte le développement psycholangagier de

l'élève pour soutenir sa volonté d'apprendre et d'utiliser cette langue, son désir d'intégrer sa communauté linguistique et de vouloir en faire partie. Les contextes de vie et d'apprentissage doivent favoriser la satisfaction du besoin d'autonomie de l'élève, de son besoin de se sentir compétent dans la langue française et de son besoin d'appartenance à son groupe. L'école doit offrir à l'élève des occasions de prise de conscience de son identité, de sa langue et de son groupe, et des conséquences individuelles et collectives associées aux conditions d'existence de la minorité. Cette prise de conscience est un point de départ pour la réflexion dans l'action afin de pouvoir transformer la réalité.

La construction identitaire, pour sa part, se veut un processus continu au cours duquel l'élève apprend à se connaître, à réfléchir, à agir et à vouloir, dans des contextes sociaux et dans l'environnement naturel où il évolue. L'approche de l'école orientante montre comment il est possible d'intervenir dans ce processus de construction identitaire en prenant en compte six dimensions. La première, le sens de la réalité, favorise le développement de la capacité de prendre des décisions basées sur les faits et de prendre des risques dans un milieu minoritaire où deux langues se côtoient mais n'ont pas la même reconnaissance sociale. La seconde dimension, le sens de la rigueur, s'intéresse au développement du sens critique, du sentiment du pouvoir sur sa vie en français. Une démarche réflexive et de prise de conscience soutient l'élève dans le développement d'une littératie critique face à son vécu en milieu minoritaire. La troisième dimension, le sens de l'initiative, vise le développement de la créativité et de la volonté d'expérimenter dans des situations non structurées. Ces capacités soutiennent l'affirmation personnelle afin de pouvoir se dire, se faire entendre, penser différemment et se faire voir comme francophone. La quatrième dimension, le sens de l'autre, s'oriente vers le développement

de l'engagement social de l'élève et le renforcement de sa contribution personnelle à sa communauté. L'élève est ainsi appelé à élargir son réseau individuel de contacts linguistiques en français et à vivre des expériences langagières et communautaires diversifiées et significatives. La cinquième dimension, le sens de l'influence, souligne l'importance de placer l'élève dans des contextes d'apprentissage qui lui permettent de jouer le rôle de guide, de mentor et de leader afin d'augmenter la conscience de son pouvoir d'influence sur les autres en s'affirmant sur les plans langagier et culturel. Enfin, pour la sixième dimension, le sens de l'ordre et du devoir, l'intervention vise à rendre l'élève capable d'organisation et d'assomption de ses responsabilités langagières et culturelles au quotidien, à la maison, avec les amis, à l'école, dans la vie sociale, dans la vie spirituelle et dans les loisirs.

En ce qui a trait à la construction culturelle, l'accent est placé sur le caractère évolutif de la culture dans l'espace et le temps. La culture sert de cadre de référence pour l'élève afin qu'il donne du sens à ce qu'il vit dans ses rapports au monde et avec les autres, et ainsi, de créer des liens avec son groupe d'appartenance francophone. Pour soutenir la construction culturelle, l'école doit favoriser le développement d'un rapport à la culture intégratif et évolutif qui prend en compte ces dimensions épistémique, subjective et sociale. Il s'agit de permettre à l'élève d'établir des relations dynamiques avec des savoirs, des objets, des acteurs et des pratiques culturels, de générer des échanges ouverts et variés, et en constante évolution. L'élève est amené à se donner de nouvelles significations, à redéfinir constamment son rapport à l'autre et au monde. La culture peut ainsi occuper une place centrale dans la vie de l'élève qui l'investit dans des

pratiques régulières, diversifiées et réflexives, en lien avec ses intérêts, ses désirs et son histoire de vie.

Les différentes composantes de la construction langagière, identitaire et culturelle contribuent à l'élaboration d'un cadre conceptuel utile pour mieux évaluer et orienter les programmes d'éducation en français en milieu minoritaire. Dans cette étude, ce cadre ou modèle opérationnel de la CLIC, a été appliqué à l'analyse de différentes composantes des programmes fransaskois pour la 4^e année en *Éducation artistique* (1992) avec ses quatre volets Arts visuels, Art dramatique, Danse et Musique, en *Sciences humaines* (1997) et en *Français* (2000). Les résultats démontrent une intention, dans les orientations générales des programmes d'études, de favoriser le développement de la langue comme outil d'apprentissage, de communication, de structuration de la pensée et de croissance personnelle et sociale. Par contre, on constate que cela se traduit peu dans les résultats d'apprentissage ou les objectifs, de même que dans les stratégies et les contextes d'apprentissage préconisés. On arrive au même constat pour les six dimensions de la construction identitaire et pour le développement d'un rapport réflexif et évolutif à la culture dans l'optique de la construction culturelle.

Même si l'on peut comprendre l'incohérence relative des programmes d'études fransaskois de 4^e année actuellement en vigueur en ce qui a trait à la construction langagière, identitaire et culturelle, les résultats de l'analyse suggèrent plusieurs pistes de réflexion pour l'amélioration de ces programmes. Ainsi, l'adoption d'une approche socioconstructiviste semble s'imposer pour rendre compte de l'importance de la socialisation langagière dans le développement psycholangagier des élèves. Dans l'optique d'une refonte des programmes, cette approche devrait se traduire dans des

résultats d'apprentissage associés à des contextes d'apprentissage et des pratiques variées et régulières qui soutiennent la construction langagière, identitaire et culturelle. En particulier, ceux-ci devraient mettre l'accent sur l'établissement de liens avec la communauté, en élargissant le réseau individuel de contacts linguistiques en français des élèves, le renforcement de l'autonomie et des sentiments de compétence personnelle et d'appartenance à sa communauté. Les contextes pédagogiques devraient favoriser la prise de décision et la prise de risque, et le développement d'un sens de pouvoir sur sa vie en français. Ils devraient offrir des possibilités d'expérimentation de la manière d'être francophone, d'exercice du leadership en développant des habitudes de vie en français au quotidien et d'un engagement dans sa communauté empreint d'une préoccupation de l'autre. Pour favoriser une enculturation francophone active, il conviendrait en plus d'aménager des contextes qui permettent à l'élève de réfléchir à ce qu'il vit et de se situer face aux différentes réalités qui le confrontent quotidiennement. Les élèves devraient être amenés à établir des relations dynamiques avec des savoirs, des objets, des pratiques et des acteurs culturels francophones.

Bien sûr, la présente étude comporte plusieurs limites qui en réduisent la portée. Notons tout d'abord qu'à cause d'un manque de ressources, cette analyse documentaire n'a été faite que par une seule personne. Ce fait réduit la fiabilité de l'étude, puisqu'il n'y a pas de garantie que les résultats obtenus seraient les mêmes si une autre personne procédait à l'analyse. De plus, l'analyse s'est limitée à seulement trois programmes d'études francsaskois et à un seul niveau scolaire, soit la 4^e année. Si les autres programmes d'études prévus au curriculum n'ont pas été abordés, puisqu'il s'agit de traductions des programmes d'études conçus pour la majorité anglophone de la province,

il demeure que plusieurs autres unités modèles d'enseignement élaborées pour différents niveaux scolaires et différentes matières n'ont pas été examinées. On ne peut donc pas généraliser les résultats pour tous les niveaux scolaires et tous les programmes. De plus, cette étude consiste en une analyse de documents officiels décrivant les orientations et les contenus des programmes francosaskois conçus pour la minorité. Une telle approche méthodologique ne donne aucune indication sur la manière dont ces programmes d'études se vivent quotidiennement en salle de classe. Il serait donc intéressant de mener d'autres recherches sur le terrain afin d'observer le déroulement de pratiques pédagogiques ou d'analyser la planification des activités d'apprentissage, afin de voir dans quelle mesure elles soutiennent la construction langagière, identitaire et culturelle des élèves. Il serait aussi possible d'interroger le personnel scolaire, les élèves, les parents ou des membres de la communauté afin de cerner leurs représentations de la construction langagière, identitaire et culturelle et mieux comprendre leurs réalités. On pourrait également penser à de multiples projets pilotes de type recherche-action, permettant d'expérimenter et d'évaluer l'impact de diverses stratégies sur le cheminement langagier, identitaire et culturel des élèves. Quoi qu'il en soit, il est à espérer que le cadre conceptuel de la CLIC élaboré pour cette étude, tout autant que les résultats qui en découlent seront utiles dans le processus de refonte des programmes d'études francosaskois qui s'annonce.

Annexe 1

Grilles d'analyse de la construction langagière

Grille d'analyse de la construction langagière
Éducation artistique 4^e année : Volet Arts visuels

	apprentissage	communication	structuration de la pensée	croissance personnelle et sociale
Orientation générale		√		√
AEC				
AV1 (obj gén et spécifiques)				
AV2 (obj gén et spécifiques)				
AV3 (obj gén et spécifiques)				
AV4 (obj gén et spécifiques)				
AV5 (obj gén et spécifiques)				
AV6 (obj gén et spécifiques)				
AV7 (obj gén et spécifiques)				
AV8 (obj gén et spécifiques)				
AV9 (obj gén et spécifiques)		√AV9.1		
Directives pédagogiques				MUS7, MUS8
Procédé d'appr. d'une oeuvre		√		
Guide de planif. unité			√	
Unités séquentielles 1		stratégies	stratégies	
Unités séquentielles 2		stratégies	stratégies	
Unités séquentielles 3		stratégies	stratégies	
Unités séquentielles 4		stratégies	stratégies	

Légende

AEC apprentissages essentiels et communs

√ présence limitée

Grille d'analyse de la construction langagière
Éducation artistique 4^e année : Volet Art dramatique

	apprentissage	communication	structuration de la pensée	croissance personnelle et sociale
Orientation générale		√		√
AEC				
AD1 (obj gén et spécifiques)				
AD2 (obj gén et spécifiques)		AD2.2		
AD3 (obj gén et spécifiques)				
AD4 (obj gén et spécifiques)		AD4.1, AD4.2 AD4.3,	AD7.3	
AD5 (obj gén et spécifiques)				
AD6 (obj gén et spécifiques)				
AD7 (obj gén et spécifiques)		AD7.2		
AD8 (obj gén et spécifiques)			AD8.1	
AD9 (obj gén et spécifiques)				
AD10 (obj gén et spécifiques)			AD10.3	
Directives pédagogiques				
Procédé d'appr. d'une oeuvre		√		
Guide de planif. unité		stratégies		
Unités séquentielles 1	√	stratégies	stratégies	
Unités séquentielles 2	√	stratégies	stratégies	
Unités séquentielles 3	√	stratégies	stratégies	
Unité modèle 4 ^e année				contexte

Légende

AEC apprentissages essentiels et communs

Grille d'analyse de la construction langagière
Éducation artistique 4^e année : Volet Danse

	apprentissage	communication	structuration de la pensée	croissance personnelle et sociale
Orientation générale		√		√
AEC				
DAN1 (obj gén et spécifiques)		DAN1.1		
DAN2 (obj gén et spécifiques)				
DAN3 (obj gén et spécifiques)		DAN3.6		
DAN4 (obj gén et spécifiques)		DAN4.4		
DAN5 (obj gén et spécifiques)		DAN5.6		
DAN6 (obj gén et spécifiques)		DAN7.3		
DAN7 (obj gén et spécifiques)		DAN8.5		
DAN8 (obj gén et spécifiques)				
DAN9 (obj gén et spécifiques)		DAN10.2		
DAN10 (obj gén et spécifiques)				
DAN11 (obj gén et spécifiques)				
Directives pédagogiques				
Procédé d'appr. d'une oeuvre		√	√	
Guide de planif. unité		stratégies		
Unités séquentielles 1	√	stratégies	stratégies	
Unités séquentielles 2	√	stratégies	stratégies	
Unités séquentielles 3	√	stratégies	stratégies	

Légende

AEC apprentissages essentiels et communs

Grille d'analyse de la construction langagière
Éducation artistique 4^e année : Volet Musique

	apprentissage	communication	structuration de la pensée	croissance personnelle et sociale
Orientation générale	√	√	√	√
AEC				
MUS1 (obj gén et spécifiques)		MUS1.2		
MUS2 (obj gén et spécifiques)		MUS2.1, MUS2.2, MUS2.3		
MUS3 (obj gén et spécifiques)		MUS3.10		
MUS4 (obj gén et spécifiques)		MUS4.1		
MUS5 (obj gén et spécifiques)		MUS5.1		
MUS6 (obj gén et spécifiques)				
MUS7 (obj gén et spécifiques)		MUS7.1		
Directives pédagogiques				
Procédé d'appr. d'une oeuvre		√	√	
Guide de planif. unité		stratégies		
Unités séquentielles 1		stratégies	stratégies	
Unités séquentielles 2		stratégies	stratégies	
Unités séquentielles 3		stratégies	stratégies	

Légende

AEC Apprentissages essentiels et communs

Grille d'analyse de la construction langagière
Sciences humaines 4^e année

	apprentissage	communication	structuration de la pensée	croissance personnelle et sociale
Orientation générale		√		√
Objectifs généraux				
Unité 1-Identité (I) Obj. spécifiques OILC	stratégies √	√	√ √	
Module 1				
Module 2				
Module 3				
Unité 2- Traditions (T) Obj. spécifiques OILC	stratégies √	√	√	√
Module 1				
Module 2				
Module 3				
Unité 3-Interdépendance (IN) Obj. spécifiques OILC	stratégies √	√	√	
Module 1				
Unité 4-Prise de décision(P) Obj. spécifiques OILC	stratégies √	√	√	
Module 1				
Module 2				
Module 3				
Module 4				

Légende :

Codes du programme d'études

ID	Identité	C	Connaissances	Chiffre	objectif spécifique	A	Attitudes et valeurs	AC	Action civique
T	Traditions	H	Habilités	IN	Interdépendance	P	Prise de décision		
√	quasi absente								

Grille d'analyse de la construction langagière
Français 4^e année

	apprentissage	communication	structuration de la pensée	croissance personnelle et sociale
Orientation générale	√	√	√	√
Principes d'apprentissage	√	√	√	√
Introduction C (RAG et RAS)				C1,C1.1, C1.2, C2.1 C2, C2.1
Introduction CO (RAG et RAS)		CO6.1, CO6.2, CO6.3 CO7, CO7.1, CO10.1, CO10.2		
Section stratégies		√√		
Section activités	√√√	√√√		
Introduction Lecture (RAG et RAS)	L1.1, L2.1, L2.2,L3.1, L3.2,L3.3, L4.2	L1.1, L2.1, L2.2,L3.1, L3.2,L3.3, L4.2		
Section stratégies				
Section activités	contextes	contextes		
Introduction Écriture (RAG et RAS)	É3.1,É3.2,É4.1	É3.1,É3.2,É4.1		É3.2
Section stratégies				
Section activités	contextes	contextes		
Section expr. idiomatiques				

Légende

Code du programme d'études

C :	Culture et identité	L	Lecture
CO	Communication orale	É	Écriture
RAG	résultat d'apprentissage général		
RAS	résultat d'apprentissage spécifique		

Annexe 2

Grilles d'analyse de la construction identitaire

Grille d'analyse de la construction identitaire
Éducation artistique : 4^e année : Volet Arts visuels

	Réalité			Rigueur			Initiative		Autre		Influence		Quotidien	
	F	PD	PR	PC	PV	PDC	I	NT	ES	CP	AF	IN	PL	PC
Orientation générale						√								
AEC														
AV1 (obj gén et spécifiques)														
AV2 (obj gén et spécifiques)														
AV3 (obj gén et spécifiques)														
AV4 (obj gén et spécifiques)														
AV5 (obj gén et spécifiques)														
AV6 (obj gén et spécifiques)	AV6.3					AV6.4 AV6.5								
AV7 (obj gén et spécifiques)	AV7.1					AV7								
AV8 (obj gén et spécifiques)	AV8.1 AV8.2													
AV9 (obj gén et spécifiques)														
Directives pédagogiques														
Guide de planif. unité														
Unités séquentielles 1														
Unités séquentielles 2														
Unités séquentielles 3														
Unités séquentielles 4														

Légende :

Code des dimensions

F	données factuelles	PC	pensée critique, jugement, causalité	I	initiative	AF	affirmation
PD	prise de décision	PV	pouvoir sur sa vie	NT	non structuré	CP	contribution personnelle
PR	prise de risque	PDC	prise de conscience	ES	engagement social	PL	pratiques langagières
		IN	influence	PC	pratiques culturelles		

AEC apprentissages essentiels et communs

Grille d'analyse de la construction identitaire
Éducation artistique : 4^e année : Volet Art dramatique

	Réalité			Rigueur			Initiative		Autre		Influence		Quotidien	
	F	PD	PR	PC	PV	PDC	I	NT	ES	CP	AF	IN	PL	PC
Orientation générale						√								
AEC														
AD1 (obj gén et spéc.)			AD1.1 AD1.2		AD1		AD1.1 AD1.2							
AD2 (obj gén et spéc.)												AD2.2		
AD3 (obj gén et spéc.)						AD3								
AD4 (obj gén et spéc.)			AD4.3											
AD5 (obj gén et spéc.)														
AD6 (obj gén et spéc.)										AD6.3				
AD7 (obj gén et spéc.)			AD7.2	AD7.2										
AD8 (obj gén et spéc.)														
AD9 (obj gén et spéc.)						AD9								
AD10 (obj gén et spéc.)														
Directives pédagogiques										AD1 empathie				
Procédé d'appr. d'une oeuvre														
Guide de planif. unité														
Unités séquentielles 1														
Unités séquentielles 2														
Unités séquentielles 3														
Unité modèle 4 ^e année														

Légende :

Code des dimensions

F	données factuelles	PC	pensée critique, jugement, causalité	I	initiative	AF	affirmation
PD	prise de décision	PV	pouvoir sur sa vie	NT	non structuré	CP	contribution personnelle
PR	prise de risque	PDC	prise de conscience	ES	engagement social	PL	pratiques langagières
		IN	influence	PC	pratiques culturelles		

AEC apprentissages essentiels et communs

Grille d'analyse de la construction identitaire
Éducation artistique : 4^e année : Volet Danse

	Réalité			Rigueur			Initiative		Autre		Influence		Quotidien	
	F	PD	PR	PC	PV	PDC	I	NT	ES	CP	AF	IN	PL	PC
Orientation générale						√								
AEC														
DAN1 (obj gén et spéc.)														
DAN2 (obj gén et spéc.)							DAN2.5							
DAN3 (obj gén et spéc.)														
DAN4 (obj gén et spéc.)														
DAN5 (obj gén et spéc.)														
DAN6 (obj gén et spéc.)														
DAN7 (obj gén et spéc.)														
DAN8 (obj gén et spéc.)														
DAN9 (obj gén et spéc.)	DAN9.2 DAN9.4					DAN9								
DAN10 (obj gén et spéc.)	DAN10.2													
Directives pédagogiques			√											
Procédé d'appr. oeuvre														
Guide de planif. unité														
Unités séquentielles 1														
Unités séquentielles 2														
Unités séquentielles 3														

Légende :

Code des dimensions

F	données factuelles	PC	pensée critique, jugement, causalité	I	initiative	AF	affirmation
PD	prise de décision	PV	pouvoir sur sa vie	NT	non structuré	CP	contribution personnelle
PR	prise de risque	PDC	prise de conscience	ES	engagement social	PL	pratiques langagières
		IN	influence	PC	pratiques culturelles		

AEC apprentissages essentiels et communs

Grille d'analyse de la construction identitaire
Éducation artistique : 4^e année : Volet Musique

	Réalité			Rigueur			Initiative		Autre		Influence		Quotidien	
	F	PD	PR	PC	PV	PDC	I	NT	ES	CP	AF	IN	PL	PC
Orientation générale						√								
AEC			CRC											
MUS1 (obj gén et spéc.)			MUS1											
MUS2 (obj gén et spéc.)			MUS2											
MUS3 (obj gén et spéc.)														
MUS4 (obj gén et spéc.)														
MUS5 (obj gén et spéc.)														
MUS6 (obj gén et spéc.)							MUS6.2							
MUS7 (obj gén et spéc.)						MUS7.2								
MUS8 (obj gén et spéc.)						MUS8								
Directives pédagogiques							√							
Procédé d'appr. d'une oeuvre														
Guide de planif. unité														
Unités séquentielles 1														
Unités séquentielles 2														
Unités séquentielles 3														

Légende :

Code des dimensions

F	données factuelles	PC	pensée critique, jugement, causalité	I	initiative	AF	affirmation
PD	prise de décision	PV	pouvoir sur sa vie	NT	non structuré	CP	contribution personnelle
PR	prise de risque	PDC	prise de conscience	ES	engagement social	PL	pratiques langagières
		IN	influence	PC	pratiques culturelles		

AEC apprentissages essentiels et communs

CRC Créativité et raisonnement critique

Grille d'analyse de la construction identitaire
 Sciences humaines : Guide d'activités 4^e année

	Réalité			Rigueur			Initiative		Autre		Influence		Quotidien	
	F	PD	PR	PC	PV	PDC	I	NT	ES	CP	AF	IN	PL	PC
Orientation générale						√								
AEC														
Objectifs généraux														
Unité 1-Identité (ID) Obj. spécifiques	ID.C4								ID.AC4 P.AC4					
Module 1														
Module 2				√										
Module 3	√						√							
Unité 2- Traditions (T) Obj. spécifiques														
Module 1														
Module 2														
Module 3	√													
Unité 3-Interdépendance (IN) Obj. spécifiques	IN.C1													
Module 1														
Unité 4-Prise de décision(P) Obj. spécifiques	P.C1 P.H3 P.H5 P.AC1				√√									
Module 1														
Module 2														
Module 3	√													
Module 4														

Légende :ID Identité C Connaissances Chiffre objectif spécifique A Attitudes et valeurs AC Action civique
 T Traditions H Habiletés IN Interdépendance P Prise de décision IN influence
 F données factuelles PC pensée critique, jugement, causalité I initiative AF affirmation
 PD prise de décision PV pouvoir sur sa vie NT non structuré CP contribution personnelle
 PR prise de risque PDC prise de conscience ES engagement social PL pratiques langagières PC pratiques culturelles

Grille d'analyse de la construction identitaire
Français : 4^e année

	Réalité			Rigueur			Initiative		Autre		Influence		Quotidien	
	F	PD	PR	PC	PV	PDC	I	NT	ES	CP	AF	IN	PL	PC
Orientation générale						√								
AEC														
Principes d'apprentissage				√	√									
Introduction C (RAG et RAS)	C1.1 C1.2			C1 C2 C1.2 C2.2	C1 C2 C1.2 C2.2		C2			C1.2 C10.2				
Introduction CO (RAG et RAS) Section stratégies Section activités	CO6.4			CO3.2			CO10.3							
Introduction Lecture (RAG et RAS) Section stratégies Section activités														
Introduction Écriture (RAG et RAS) Section stratégies Section activités	É3.2													
Section expr. idiomatiques														

Légende :

Code du programme d'études :

C : Culture et identité L Lecture RAG résultat d'apprentissage général
CO Communication orale É Écriture RAS résultat d'apprentissage spécifique

Code des dimensions

F données factuelles PC pensée critique, jugement, causalité I initiative
PD prise de décision PV pouvoir sur sa vie NT non structuré
PR prise de risque PDC prise de conscience PL pratiques langagières
ES engagement social AF affirmation PC pratiques culturelles
CP contribution personnelle IN influence

Annexe 3

Grilles d'analyse de la construction culturelle

Grille d'analyse de la construction culturelle
Éducation artistique, 4^e année : Volet Arts visuels

	épistémique	subjective	sociale	Rapport intégratif-évolutif
Orientation générale	√√ dir. ped	réflexion		
AEC				
AV1 (obj gén et spécifiques)	AV1.1 conn.			
AV2 (obj gén et spécifiques)	AV2.9 conn.	AV2.1 engagement AV2.8 engagement		
AV3 (obj gén et spécifiques)	AV3.1 conn.			
AV4 (obj gén et spécifiques)	AV4.3 conn.			
AV5 (obj gén et spécifiques)	AV5.2 conn.			
AV6 (obj gén et spécifiques)				
AV7 (obj gén et spécifiques)		AV7.1, AV7.2		
AV8 (obj gén et spécifiques)				
AV9 (obj gén et spécifiques)				
Directives pédagogiques				
Procédé d'appr. d'une oeuvre				
Guide de planif. unité				
Unités séquentielles 1	OILC-dir. ped			
Unités séquentielles 2	OILC-dir. ped			
Unités séquentielles 3	OILC-dir. ped			
Unités séquentielles 4	OILC-dir. ped			

Légende

AEC apprentissages essentiels et communs

Grille d'analyse de la construction culturelle
Éducation artistique, 4^e année : Volet Art dramatique

	épistémique	subjective	sociale	Rapport intégratif-évolutif
Orientation générale	√√ dir. ped	réflexion		
AEC				
AD1 (obj gén et spécifiques)	AD1.1 savoir-faire	AD! réflexion		
AD2 (obj gén et spécifiques)	AD2.1 savoir-faire		Ad2.2	
AD3 (obj gén et spécifiques)				
AD4 (obj gén et spécifiques)			AD4.2 AD4.3	
AD5 (obj gén et spécifiques)				
AD6 (obj gén et spécifiques)			AD6 AD6.2	
AD7 (obj gén et spécifiques)	AD7.1			
AD8 (obj gén et spécifiques)	AD8.1 savoir-faire	AD1 réflexion AD8.1 réflexion		
AD9 (obj gén et spécifiques)	AD9.1 savoir-faire	AD9 pr. de cons. AD9.1 réflexion		
AD10 (obj gén et spécifiques)				
Directives pédagogiques				
Procédé d'appr. d'une oeuvre				
Guide de planif. unité				
Unités séquentielles 1				
Unités séquentielles 2				
Unités séquentielles 3				
Unité modèle 4 ^e année				
Ensemble du prog. d'études				√

Légende

AEC Apprentissages essentiels et communs

Grille d'analyse de la construction culturelle
Éducation artistique, 4^e année : Volet Danse

	épistémique	subjective	sociale	Rapport intégratif-évolutif
Orientation générale	√√ dir. ped	réflexion		
AEC				
DAN1 (obj gén et spécifiques)				
DAN2 (obj gén et spécifiques)				
DAN3 (obj gén et spécifiques)	DAN3.1 conn.		DAN3.6 discussion	
DAN4 (obj gén et spécifiques)	DAN4.2 savoir-faire		DAN4.4 discussion	
DAN5 (obj gén et spécifiques)	DAN5.5 savoir-faire		DAN5.6 discussion	
DAN6 (obj gén et spécifiques)	DAN6.3 savoir-faire		DAN6.6 discussion	
DAN7 (obj gén et spécifiques)			DAN7.3 discussion	
DAN8 (obj gén et spécifiques)			DAN8.2 DAN8.5 discussion	
DAN9 (obj gén et spécifiques)	Savoir-vivre en. DAN9.1, DAN9.2, DAN9.3, DAN9.4	DAN9.3 réflexion		
DAN10 (obj gén et spécifiques)	DAN10	DAN10.1, Dan10.2, DAN10,3, DAN10.4 vécu		
Directives pédagogiques				
Procédé d'appr. d'une oeuvre				
Guide de planif. unité				
Unités séquentielles 1				
Unités séquentielles 2				
Unités séquentielles 3				
Ensemble du prog. d'études				√

Légende

AEC apprentissages essentiels et communs

Grille d'analyse de la construction culturelle
Éducation artistique, 4^e année : Volet Musique

	épistémique	subjective	sociale	Rapport intégratif-évolutif
Orientation générale	√√	réflexion		
AEC				
MUS1 (obj gén et spécifiques)	MUS1.3 conn.			
MUS2 (obj gén et spécifiques)	MUS2.4 conn.		MUS2.5	
MUS3 (obj gén et spécifiques)	MUS3.1, MUS3.7, MUS3.8, MUS3.10, MUS3.12, MUS3.14, MUS3.15, conn.			
MUS4 (obj gén et spécifiques)				
MUS5 (obj gén et spécifiques)				
MUS6 (obj gén et spécifiques)				
MUS7 (obj gén et spécifiques)	MUS7.4 vivre en.	MUS7, MUS8 pr. de cons. MUS7.2 MUS7.4		
MUS8 (obj gén et spécifiques)	MUS8.1			
Directives pédagogiques				
Procédé d'appr. d'une oeuvre				
Guide de planif. unité				
Unités séquentielles 1				
Unités séquentielles 2				
Unités séquentielles 3				
Ensemble du prog. d'études				√

Légende

AEC apprentissages essentiels et communs

√ en partie ou quasi absent

Grille d'analyse de la construction culturelle
Sciences humaines : Guide d'activités 4^e année

	épistémique	subjective	sociale	Rapport intégratif-évolutif
Orientation générale	√√	réflexion		
Objectifs généraux				
Unité 1-Identité (I) Obj. spécifiques	ID.H1 conon ID.H3 conn. ID.C4 vivre en.			
Module 1		OILC		
Module 2				
Module 3	OILC √√√ conn.		ID.AC4	
Unité 2-Traditions (T) Obj. spécifiques				
Module 1				
Module 2				
Module 3	OILC √√√ conn.		√	
Unité 3-Interdépendance (IN) Obj. spécifiques				
Module 1	OILC, √/conn. √ être franco.			
Unité 4-Prise de décision(P) Obj. spécifiques	P.C5 conn.-vivre ens P.H3 conn.-vivre ens P.H5 conn.-vivre ens	P.A3	P.A3	
Module 1				
Module 2				
Module 3				
Module 4				
Ensemble du prog. d'études				√

Légende

Codes du programme d'études

ID	Identité	C	Connaissances	Chiffre	objectif spécifique	A	Attitudes et valeurs	AC	Action civique
T	Traditions	H	Habilités	IN	Interdépendance	P	Prise de décision		
√	en partie ou quasi absent								

Grille d'analyse de la construction culturelle
Français, 4^e année

	épistémique	subjective	sociale	Rapport intégratif-évolutif
Orientation générale	√√	réflexion		
Principes d'apprentissage				
Introduction C (RAG et RAS)	C.1. conn C2.1 conn. C2.2 conn.	C1.1 réflexion C1.2 réflexion C2.1 engagement C2.2 réflexion- engagement	C2.1	
Introduction CO (RAG et RAS) Section stratégies Section activités				
Introduction Lecture (RAG et RAS) Section stratégies Section activités		L4.2 réflexion		
Introduction Écriture (RAG et RAS) Section stratégies Section activités		É3.2 engagement	É3.2	
Section expr. idiomatiques				
Ensemble du prog. d'études				√

Légende :

Code du programme d'études :

C : Culture et identité L Lecture
CO Communication orale É Écriture
RAG résultat d'apprentissage général
RAS résultat d'apprentissage spécifique

√ en partie

Références bibliographiques

- Adam, D. (2000). La mission de l'instruction dans la langue de la minorité. Présentation devant les États généraux sur la petite enfance. Toronto : 29 janvier 2000. Document téléaccessible à l'adresse URL : « http://www.ocol-clo.gc.ca/html/speeches_discours_29012000_f.php » (consulté le 14 janvier 2005).
- Alberta Learning. (2001). *Affirmer l'éducation en français langue première - fondements et orientations : le cadre de l'éducation francophone en Alberta*. Edmonton : Direction de l'éducation française.
- Association canadienne d'éducation de langue française (2006). *Cadre d'orientation en construction identitaire*. Québec : Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF).
- Association québécoise des professeurs de français (2003). *Cadre de référence pour l'offre d'ateliers pour le congrès 2003*. Montréal : Association québécoise des professeurs de français (AQPF).
- Bautier, E. (2002). Du rapport au langage : question d'apprentissages différenciés ou de didactique ? *Pratiques*, 113/114, 41-54.
- Bégin, L., Bleau, M. et Landry L. (2000). *L'école orientante. La formation de l'identité à l'école*. Outremont : Les éditions Logiques.
- Bordeleau, L.-G. (1996-1997). L'École de langue française et l'identité culturelle. Document synthèse des données de la recherche. *Symposium régional de l'Ouest, Besoins en formation du personnel enseignant des écoles de langue maternelle française, cahier du participant* Québec : Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF).
- Bordeleau, L.-G. (2000). La formation initiale et continue en milieu minoritaire francophone au Canada: état de la recherche et pistes à explorer. *In ACELF-CRDE (dir.) Actes du colloque pancanadien sur la recherche en éducation en milieu francophone minoritaire : Bilan et Prospective*. Document téléaccessible à l'adresse URL : « <http://www.acef.ca/liens/crde/articles/07-bordeleau.html> » (consulté le 16 octobre 2002).

- Boucher, M. (2001). Enseigner dans une perspective culturelle : dossier. *Vie pédagogique*, 118, 18-19.
- Cazabon, B. (1997). L'enseignement en français langue maternelle en situations de minorité. *Revue des sciences de l'éducation*, 23, 483-508.
- Clark, P. et Foucher, P. (2005). *École et droits fondamentaux. Portrait des droits collectifs et individuels dans l'ère de la Charte canadienne des droits et libertés*. Winnipeg : Presses universitaires de Saint-Boniface et Institut français.
- Conseil des ministres de l'éducation du Canada (2002). *La francisation : pour un état des lieux*. Document téléaccessible à l'adresse URL : « <http://www.cmec.ca/else/francophone/francisation.fr.pdf> » (consulté le 25 novembre 2007).
- Conseil des ministres de l'éducation du Canada (2003). Info-synthèse : Le rôle de l'école francophone en milieu minoritaire. *La francisation : parcours de formation*. Document téléaccessible à l'adresse URL : « http://www.cmec.ca/else/francisation/cd-rom/documents/16_Info-syntheses.pdf » (consulté le 25 novembre 2007).
- Conseil scolaire du Nord-Ouest N° 1 (2007). Bienvenue au nouveau site Web du Conseil scolaire du Nord-Ouest N° 1. Document accessible à l'adresse URL : « <http://www.csno.ab.ca/> », (consulté le 27 juin 2007).
- Conseil scolaire francophone de la Colombie-Britannique (2007). Bienvenue au Conseil scolaire francophone de la Colombie-Britannique. Document accessible à l'adresse URL : « <http://www.csf.bc.ca/> » (consulté le 27 juin 2007)
- Cormier, M. (2005). *La pédagogie en milieu minoritaire francophone : une recension des écrits*. Ottawa : Fédération canadienne des enseignantes et enseignants.
- Desforges, M. (2001). L'approche orientante à l'école montréalaise. Pelletier, D. (dir.) (2001). In *Pour une approche orientante de l'école québécoise*. Sainte-Foy : Éditions Septembre.
- Division scolaire franco-manitobaine (2007). *Page d'accueil*. Document téléaccessible à l'adresse URL : « <http://www.dsfm.mb.ca/> » (consulté le 27 juin 2007).
- Division scolaire francophone no 310 (2007). *Mission et vision*. Document téléaccessible à l'adresse URL : « <http://www.dsf.sk.ca/dsf/profil.htm> » (consulté le 27 juin 2007)
- Dolz, J. et Schneuwly, B. (2000). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur, 2^e édition. Collection Didactique du français.

- Dorais, L.-J. (2004). La construction de l'identité. Deshaies, D. et Vincent D. (dir). In *Discours et constructions identitaires*. (p. 1-12). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Duquette, G. (1999). *Vivre et enseigner en milieu minoritaire. Théorie, recherches et interventions professionnelles en salle de classe*. Sudbury : Presse de l'Université Laurentienne.
- Falardeau, É. et Simard, D. (2004). Le rapport à la culture des enseignants de français et son rôle dans l'articulation de la culture avec les contenus disciplinaires. É. Falardeau et D. Simard (dir.) In *Les actes du 9^e colloque de l'AIRDF*. Québec : Association internationale de la recherche en didactique du français. Document téléaccessible à l'adresse URL :
 « http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Communications/E_Falardeau-D_Simard.pdf (consulté le 27 juin 2007).
- Fédération des parents francophones de l'Alberta (2001). *L'élève francophone au cœur de la communauté*. Edmonton : Fédération des parents francophones de l'Alberta
- Fédération nationale des conseils scolaires francophones (2004). *STRATÉGIE pour compléter le système d'éducation en français langue première au Canada*. Rapport du comité directeur sur l'inventaire des besoins des conseils scolaires francophones du Canada. Ottawa : Fédération nationale des conseils scolaires francophones (FNCSF).
- Florin, A. et Daniel, V. (2003). Apprentissage de la communication en milieu scolaire. Kail, M. et Fayol, M. (dir) In *Les sciences cognitives à l'école : la question des apprentissages*. (p. 5-69). Paris : Presse universitaire de France.
- Gérin-Lajoie, D. (1993). L'enseignement en milieu minoritaire et la formation continue du personnel enseignant. *The Canadian Modern Language Review / La revue canadienne des langues vivantes*, (49) 4, 770-786.
- Gérin-Lajoie, D. (2001). Les défis de l'enseignement en milieu minoritaire. *Revue de l'ACELF* (29), Document téléaccessible à l'adresse URL : « <http://www.acelf.ca/> ». (consulté le 25 juillet 2005).
- Gérin-Lajoie, D. (2002). Le rôle du personnel enseignant dans le processus de reproduction linguistique et culturelle en milieu minoritaire scolaire en Ontario. *Revue des sciences de l'éducation*, (28) 1, 125-146.
- Gérin-Lajoie, D. (2003). *Parcours identitaires de jeunes francophones en milieu minoritaire*. Sudbury : Éditions Prise de parole.
- Gérin-Lajoie, D. (2004). La problématique identitaire et l'école de langue française en Ontario. Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa, 171-179

- Gérin-Lajoie, D., Douglas G. et Roy, S. (2002) Le rapport à la langue en contexte minoritaire. *Francophonies d'Amérique*. 14, 72-80.
- Gouvernement de la Colombie-Britannique (1996). *School Act* (Loi scolaire). Document téléaccessible à l'adresse URL : « <http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/amnord/colombiebrit-loi-scolaire.htm> » (consulté le 27 juin 2007).
- Gouvernement de la Nouvelle-Écosse (1996). *Education Act* (Loi sur l'éducation). Document téléaccessible à l'adresse URL : « <http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/amnord/necosse-loi-scolaire.htm> » (consulté le 27 juin 2007).
- Gouvernement de la Saskatchewan (1995). *Education Act* (Loi sur l'éducation). Document téléaccessible à l'adresse URL : « <http://www.tlfq.ulaval.ca/AXL/amnord/saskatchewan-loi-scolaire.htm> » (consulté le 27 juin 2007).
- Gouvernement de l'Île-du-Prince-Édouard (1988). *School Act* (Loi scolaire). Document téléaccessible à l'adresse URL : « <http://www.tlfq.ulaval.ca/AXL/amnord/ilepe-loi-scolaire.htm> » (consulté le 27 juin 2007).
- Gouvernement de l'Ontario (1990). *Loi sur l'éducation*. Document téléaccessible à l'adresse URL : « <http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/amnord/ontario-loi-scolaire.htm> » (consulté le 27 juin 2007).
- Gouvernement de l'Ontario (2004). *Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario pour l'éducation en langue française*. Toronto : Ministère de l'Éducation de l'Ontario.
- Gouvernement de Terre-Neuve-Labrador (1997). *School Act* (Loi scolaire). Document téléaccessible à l'adresse URL : « <http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/amnord/terreneuve.htm> » (consulté le 27 juin 2007).
- Gouvernement des Territoires du Nord-Ouest (1996). *Loi sur l'éducation des Territoires-du-Nord-Ouest*. Document téléaccessible à l'adresse URL : « <http://www.tlfq.ulaval.ca/AXL/amnord/tno.htm> » (consulté le 27 juin 2007).
- Gouvernement du Manitoba (2004). *Loi sur les écoles publiques*. Document téléaccessible à l'adresse URL : « <http://www.tlfq.ulaval.ca/AXL/amnord/manitoba.htm> » (consulté le 27 juin 2007).
- Gouvernement du Nouveau-Brunswick (1997). *Loi sur l'éducation*. Document téléaccessible à l'adresse URL : « <http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/amnord/nbrunswick-loi-scolaire.htm> » (consulté le 27 juin 2007).

- Gouvernement du Québec (1999). L'intégration de la dimension culturelle à l'École : Document de référence à l'intention du personnel enseignant. Québec : Gouvernement du Québec , ministère de l'Éducation et ministère de la Culture et des Communications, Direction générale de la formation des jeunes.
- Gouvernement du Yukon (1990). *Loi sur l'éducation*. Document téléaccessible à l'adresse URL : « <http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/amnord/yukon-loi-scolaire.htm> » (consulté le 27 juin 2007).
- Haentjens , M. et Chagnon-Lampron, G. (2004). *Recherche-action sur le lien langue-culture-éducation en milieu minoritaire francophone*. Ottawa : Fédération culturelle canadienne-française.
- Halle, K. (2001). Pour une littératie critique dès les premières années de l'école. Masny, D. (dir) In *La culture de l'écrit. Les défis à l'école et au foyer*, (p. 179-200). Outremont : Éditions Logiques.
- Harris, J.R. (1999). La transmission de la culture. In *Pourquoi nos enfants deviennent ce qu'ils sont*, (p. 232-272). Paris : Éditions Robert Laffont.
- Joannert, P. et Vander Borght, C. (2003). *Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*. Bruxelles : Éditions de Boeck & Larcier.
- Labelle, A. et Lentz, F. (1993). L'interaction travail pédagogique/ images de la langue en milieu minoritaire : quelques réflexions didactiques. *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, (49) 4, 849-864.
- Lafortune, L. et Deaudelin, C. (2002). *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier une réforme en éducation*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Landry, R. (1993). Déterminisme et détermination: vers une pédagogie de l'excellence en milieu minoritaire. Alliance canadienne des responsables et des enseignants et enseignantes en français langue maternelle (dir.). *Les actes du premier congrès national de l'ACREF*. (p. 33-78). Winnipeg : Collège universitaire de St-Boniface; Alliance canadienne des responsables et des enseignants et enseignantes en français langue maternelle (ACREF).
- Landry, R. (2000). Pour une pédagogie actualisante et communautarisante en milieu minoritaire francophone. Centre de recherche et de développement en éducation (dir.). *Actes du colloque pancanadien sur la recherche en éducation en milieu francophone minoritaire : Bilan et perspectives*. Document téléaccessible à l'adresse URL : « <http://www.acelf.ca/liens/crde/articles/10-landry.html> » (consulté le 27 juin 2007)

- Landry, R. (2003). *Libérer le potentiel caché de l'exogamie. Profil démilinguistique des enfants des ayants droit francophones selon la structure familiale*. Étude réalisée pour le compte de la Commission nationale des parents francophones. Moncton : Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques.
- Landry, R. (2004). *Minorités linguistiques et revitalisation communautaire : une perspective macroscopique*. Conférence. 1^{re} réunion du sous comité consultatif sur l'accès à la justice dans les deux langues officielles. Ottawa : Justice Canada.
- Landry, R. et Allard, R. (1990). Contact des langues et développement bilingue: un modèle macroscopique. *The Canadian Modern Language Review/ La revue canadienne des langues vivantes*, (46) 2, 527-553.
- Landry, R. et Allard, R. (1997). L'exogamie et le maintien de deux langues et de deux cultures : le rôle de la francité familioscolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 23, 3, 561-592.
- Landry, R. et Allard, R. (1999). L'éducation dans la francophonie minoritaire. J.Y. Thériault (Ed), *Francophonies minoritaires au Canada : l'état des lieux*. (p. 403-434). Moncton : Les éditions d'Acadie.
- Landry, R., Allard, R., Deveau, K. et Bourgeois, N. (2005). Autodétermination du comportement langagier en milieu minoritaire : un modèle conceptuel. *Francophonies d'Amérique*, 20, 63-78.
- Landry, R. et Rousselle, S. (2003). *Éducation et droits collectifs. Au-delà de l'article 23 de la Charte*. Moncton : Les éditions de la Francophonie.
- Lapointe, C. (2002) Diriger l'école en milieu linguistique et culturel minoritaire. Langlois L. et Lapointe C. (dir.). In *Le leadership en éducation. Plusieurs regards, une même passion* (p. 37-48). Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- L'Écuyer, R. (1990) *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu. Méthode GPS et Concept de soi*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Legendre, M.-F. (2003). Approches constructivistes et nouvelles orientations curriculaires. D'un curriculum fondé sur l'approche par objectifs à un curriculum axé sur le développement de compétences. Jonnaert P. et Vander Borgh C. (dir.) In *Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants* (p. 51-92). Bruxelles : Éditions de Boeck & Larcier.

- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin éditeur, 3^e édition.
- Lentz, F. (2004). Apprendre le/en français en milieu minoritaire : quelques enjeux didactiques sur la langue. Association internationale de recherche en didactique du français. In *Actes du 9^e colloque de l'AIRDF*. Québec : Association internationale de recherche en didactique du français. téléaccessible à l'adresse URL : [« http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Communications/francois-lentz.pdf »](http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Communications/francois-lentz.pdf) (consulté le 2 février 2008).
- Levasseur-Ouimet, F. (1989) Enseigner en milieu minoritaire : réflexions sur la pédagogie. *Éducation et francophonie*. XVII, 3, 16-22.
- Levasseur-Ouimet, F. McMahon (1987). *S'approprier ses réalités culturelles*. Université de l'Alberta : Faculté St-Jean.
- Lozon, R. (2001). Les jeunes du Sud-Ouest ontariens : Représentations et sentiments linguistiques. *Francophonies d'Amérique*, 12, 83-92.
- Lozon, R. (2002). Représentations et sentiments linguistiques des francophones du Sud-Ouest de l'Ontario et la reproduction des variétés de français. *Francophonies d'Amérique*, 14, 55- 69.
- Mahé, Y. (1999) La langue, l'identité, la culture et l'intégration communautaire dans l'éducation "francophone". Alliance canadienne des responsables et des enseignants et enseignantes en français langue maternelle. In *Les actes du 4^e congrès de l'Acref*. (p. 23-35). Edmonton : Alliance canadienne des responsables et des enseignants et enseignantes en français langue maternelle.
- Martel, A. (2001). *Droits, écoles et communautés en milieu minoritaire : 1986-2002 – Analyse pour un aménagement du français par l'éducation*. Ottawa : Commissariat aux langues officielles.
- Masny, D. (2000). Les littératies : un tournant dans la pensée et une façon d'être. Centre de recherche et de développement en éducation (dir.). *Actes du colloque pancanadien sur la recherche en éducation en milieu francophone minoritaire : Bilan et perspectives*. Document téléaccessible à l'adresse URL : [«http://www.acef.ca/liens/crde/articles/14-masny.html »](http://www.acef.ca/liens/crde/articles/14-masny.html) (consulté le 27 juin 2007)
- Ministère de la Justice du Canada (1982). *Charte canadienne des droits et des libertés*. Document téléaccessible à l'adresse URL : [« http://lois.justice.gc.ca/fr/charte/index.html#garantie »](http://lois.justice.gc.ca/fr/charte/index.html#garantie) (consulté le 24 juillet 2006).

- Ministère de l'Éducation de l'Alberta; Fédération des parents francophones de l'Alberta (1998). *Tu peux compter sur moi : guide à l'intention du parent pour l'accompagnement de l'enfant dans son éducation en français langue première*. Edmonton : Direction de l'éducation française; Fédération des parents francophones de l'Alberta (FPFA).
- Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan (1992). *Éducation artistique. Arts visuels – pour l'élémentaire – Écoles fransaskoises*. Regina : Bureau de la minorité de langue officielle.
- Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan (1993). *Éducation artistique. Danse – pour l'élémentaire – Écoles fransaskoises*. Regina : Bureau de la minorité de langue officielle.
- Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan (1994). *Éducation artistique. Musique – pour l'élémentaire – Écoles fransaskoises*. Regina : Bureau de la minorité de langue officielle.
- Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan (1992). *Éducation artistique : Programme d'études pour l'élémentaire – Écoles fransaskoises*. Regina : Bureau de la minorité de langue officielle.
- Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan (1997). *Sciences humaines : Programme d'études – Niveau élémentaire – Écoles fransaskoises*. Regina : Bureau de la minorité de langue officielle.
- Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan (1997). *Sciences humaines : Guide d'activités – Quatrième année – Écoles fransaskoises – La Saskatchewan*. Regina : Bureau de la minorité de langue officielle.
- Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan (2000). *Français : programme d'études – Niveau élémentaire – Écoles fransaskoises*. Regina : Bureau de la minorité de langue officielle.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001). « La dimension culturelle : Savoir d'où l'on vient pour savoir où l'on va ». *Virage express*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec, Secteur de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et secondaire, (3), 7, 3-5.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2002). *À chacun son rêve. Pour favoriser la réussite : l'approche orientante*. Québec : Gouvernement du Québec, Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires.
- Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario (1994). *Investir dans l'animation culturelle - Guide d'intervention – Paliers élémentaire et secondaire*. Toronto : Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario.

- Ministère de l'Éducation et de la Formation professionnelle (1996). *Cadre commun des résultats d'apprentissage en français langue première (M-12) : Protocole de collaboration concernant l'éducation de base de l'Ouest canadien (de la maternelle à la douzième année)*. Manitoba : Consortium de l'Ouest.
- Morissette, R. (2002). *Accompagner la construction des savoirs*. Montréal : Éditions de la Chenelière.
- Pelletier, D. (2004). *L'approche orientante : La clé de la réussite scolaire et professionnelle*. Sainte-Foy : Éditions Septembre.
- Remysen, W. (2004). Le recours au stéréotype dans le discours sur la langue française et l'identité québécoise : une étude de cas dans la région de Québec. Deshaies, D. et Vincent, D. (dir) In *Discours et constructions identitaires*. (p. 95-121) Québec : Presses de l'Université Laval.
- Simard, A. (2001). L'école orientante : pour faciliter le choix de carrière. Pelletier, D. (dir.) In *Pour une approche orientante de l'école québécoise*. Sainte-Foy : Éditions Septembre.
- Tardif, C. (2004) Les francophones de l'Ouest : mythes et réalités. Conférence donnée à L'Université de Sherbrooke, Conseil de la vie française en Amérique.
- Tse, L. (1997). Affecting Affect : The Impact of Ethnic Language programs on Students Attitudes. *Canadian Modern Language Review*, (53), 705-728.