La construction langagière, identitaire et culturelle : un cadre conceptuel pour l'école francophone en milieu minoritaire

Lucie Gauvin

Volume 21, numéro 1-2, 2009

Apprendre en français en milieu francophone minoritaire

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/045325ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/045325ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Presses universitaires de Saint-Boniface (PUSB)

ISSN

0843-9559 (imprimé)

1916-7792 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Gauvin, L. (2009). La construction langagière, identitaire et culturelle : un cadre conceptuel pour l'école francophone en milieu minoritaire. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 21(1-2), 87–126. <https://doi.org/10.7202/045325ar>

Résumé de l'article

L'école francophone en milieu minoritaire a pour défi essentiel de favoriser la construction langagière, identitaire et culturelle de ses élèves ainsi que de nourrir en eux un sens d'appartenance à la communauté minoritaire et un sens d'engagement dans son développement. Dans cette perspective, cet article examine d'abord les composantes de la construction langagière, identitaire et culturelle. 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 de référents associés à la langue et à la culture, qui permet l'instauration d'un savoir-devenir francophone. La construction identitaire, elle, permet de développer une représentation de soi, de l'autre et de sa communauté, ainsi qu'un sens d'appartenance à la communauté francophone. La construction culturelle, enfin, 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. En milieu minoritaire, il est extrêmement important que ces trois domaines de construction, qui se vivent en interaction avec les autres et l'environnement, conduisent à l'établissement, en français, de rapports à soi, aux autres et au monde. L'article rassemble ensuite les composantes de la construction langagière, identitaire et culturelle en une représentation, structurée en fonction des six dimensions identitaires de l'école orientante proposées par Bégin, Bleau et Landry (2000), et qui fait voir la dynamique intégrative qui les relie. Un tel cadre conceptuel peut être envisagé comme un référentiel permettant de développer des approches éducatives favorisant un cheminement identitaire francophone des élèves fréquentant les écoles de la minorité linguistique. L'article pointe, en guise de conclusion, quelques pistes de travail, qui touchent entre autres à l'analyse et surtout à l'élaboration de programmes d'études propres aux écoles francophones en milieu minoritaire, soucieux de développer chez les élèves un processus de construction langagière, identitaire et culturelle.

La construction langagière, identitaire et culturelle: un cadre conceptuel pour l'école francophone en milieu minoritaire*

Lucie GAUVIN
Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan

RÉSUMÉ

L'école francophone en milieu minoritaire a pour défi essentiel de favoriser la construction langagière, identitaire et culturelle de ses élèves ainsi que de nourrir en eux un sens d'appartenance à la communauté minoritaire et un sens d'engagement dans son développement. Dans cette perspective, cet article examine d'abord les composantes de la construction langagière, identitaire et culturelle. 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 de référents associés à la langue et à la culture, qui permet l'instauration d'un savoir-devenir francophone. La construction identitaire, elle, permet de développer une représentation de soi, de l'autre et de sa communauté, ainsi qu'un sens d'appartenance à la communauté francophone. La construction culturelle, enfin, 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. En milieu minoritaire, il est extrêmement important que ces trois domaines de construction, qui se vivent en interaction avec les autres et l'environnement, conduisent à l'établissement, en français, de rapports à soi, aux autres et au monde. L'article rassemble ensuite

* Cet article s'appuie sur un travail plus large sur le sujet (Gauvin, 2009), dont il reprend l'essentiel du cadre théorique. L'auteure remercie François Lentz pour sa contribution à l'établissement de la version finale de cet article.

les composantes de la construction langagière, identitaire et culturelle en une représentation, structurée en fonction des six dimensions identitaires de l'école orientante proposées par Bégin, Bleau et Landry (2000), et qui fait voir la dynamique intégrative qui les relie. Un tel cadre conceptuel peut être envisagé comme un référentiel permettant de développer des approches éducatives favorisant un cheminement identitaire francophone des élèves fréquentant les écoles de la minorité linguistique. L'article pointe, en guise de conclusion, quelques pistes de travail, qui touchent entre autres à l'analyse et surtout à l'élaboration de programmes d'études propres aux écoles francophones en milieu minoritaire, soucieux de développer chez les élèves un processus de construction langagière, identitaire et culturelle.

ABSTRACT

An essential challenge of francophone schools in a minority setting is to foster language-, identity-, and culture-building in the students while nurturing in them a sense of belonging in regard to the minority community and a sense of commitment to its development. Working from this perspective, this article begins by examining the components of language-, identity-, and culture-building. Language-building is the process that fosters development of language as a tool of learning, communication, thought-structuring, and the building of referents associated with the language and culture, thus laying the groundwork for developing a francophone *savoir-devenir* (the ability to visualize oneself in a francophone future). Identity-building is the means by which individuals are able to develop a representation of self, of others and of their community along with a sense of belonging to the francophone community. And finally, cultural-building is the development process of an individual's way of being, thinking and acting that is particular both to the individual and to the social group to which he or she belongs. In a minority setting, it is extremely important that these three areas of building—which are experienced interactively with other people and with one's environment—lead to establishment of a way of relating, in French, to oneself, to others and to the world at large. The article goes on to combine the components of language-, identity- and culture-building into a single

representation, which is structured according to the six dimensions of identity in a guidance-oriented school, as proposed by Bégin, Bleau and Landry (2000), and which shows the integrative dynamic that ties them together. A conceptual framework such as this can be envisioned as a reference system for developing educational approaches that foster pathways of francophone identity-building among students attending the schools of the linguistic minority. By way of a conclusion, the article indicates a few possible courses of action that touch on (among other things) analysis and (above all) development of curricula particular to French-language schools in a minority setting that wish to develop in students a language-, identity- and culture-building process.

Avant même que soit promulgué en 1982 l'article 23 de la *Charte canadienne des droits et libertés* – article stipulant qui sont les ayants droit à l'instruction dans la langue de la minorité linguistique de langue officielle –, les différentes communautés francophones du Canada, conscientes de l'importance de se donner des institutions pour asseoir et nourrir leur vie communautaire, ont cherché à circonscrire le rôle de l'école de langue française: les établissements d'enseignement constituent en effet pour elles la pierre angulaire de leur développement, indispensable à leur maintien et à leur épanouissement (Landry, 2003b).

Dans cette perspective, Levasseur-Ouimet (1989) souligne que l'école française se veut 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, p. 889). Avec l'accès à la gestion scolaire dans les années quatre-vingt-dix, le véritable défi en milieu minoritaire consiste à faire en sorte que l'école contribue à la formation de leaders et de membres des communautés francophones qui prendront en charge la destinée et l'épanouissement de celles-ci (Landry et Allard, 1999).

Pour pouvoir saisir les tenants et les aboutissants de la pleine actualisation d'un tel mandat, de nombreux chercheurs, tels que Levasseur-Ouimet (1989), Landry (1993, 2003a, 2003b), Landry et Allard (1990, 1997, 1999), Duquette (1999), Mahé (1999), Martel (2001), Landry et Rousselle (2003), Gérin-Lajoie (1993, 1994, 2001, 2002, 2003), Landry *et al.* (2005) et Cormier (2005), ont mis de l'avant que l'école francophone en milieu minoritaire doit, entre autres, tenir compte des caractéristiques particulières de sa clientèle, notamment des différences dans les niveaux de compétences langagières, du vécu social et linguistique de celle-ci, fortement imprégné de la culture de la majorité anglophone, ainsi que du milieu de vie où celle-ci évolue – milieu où au moins deux langues font partie de la réalité quotidienne, occupant un espace différent et n'ayant pas la même reconnaissance sociale. Ces chercheurs avancent également que l'école en milieu minoritaire doit, en maintenant un partenariat solide avec la famille et la communauté, créer des espaces francophones où il est possible de vivre des interactions signifiantes et des possibilités d'engagement dans sa communauté afin de soutenir le développement du sens d'appartenance à celle-ci.

Le consensus est en outre général 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 francophone en milieu minoritaire doit certainement se préoccuper elle aussi de cette dimension mais elle doit également favoriser, chez les jeunes qui la fréquentent, le développement de leur sentiment d'appartenance à la communauté francophone et leur volonté de contribuer à son plein épanouissement. Dans la même perspective et de manière plus précise, la Fédération des parents francophones de l'Alberta (FPFA, 2001) ainsi que Landry et Rousselle (2003) soutiennent que l'école francophone en milieu minoritaire doit certes développer le savoir, le savoir-faire et le savoir-être, communs à toutes les écoles, mais doit également développer le savoir-vivre ensemble et le savoir-devenir, nécessaires aux futurs bâtisseurs de la vitalité des communautés francophones.

Dans un tel contexte et face à de tels enjeux, comment intervenir, en contexte scolaire, pour que les élèves qui fréquentent les écoles de la minorité linguistique développent

cette panoplie de comportements? Comment intervenir dans le processus du développement identitaire pour que ces élèves puissent s'affirmer comme francophones? Comment faire en sorte que ces élèves aient un riche bagage culturel francophone afin qu'ils puissent à leur tour contribuer à leur communauté francophone comme à la francophonie nationale et internationale? Plus fondamentalement, quels sont les axes d'intervention qui favorisent la construction langagière, identitaire et culturelle dans une école de la minorité linguistique et, plus largement, en milieu francophone minoritaire?

Cet article se propose d'apporter des éléments de réponse à ces questions, en trois temps: examiner d'abord les composantes de la construction langagière, identitaire et culturelle; rassembler ensuite celles-ci en une représentation qui fait voir la dynamique intégrative qui les relie; proposer enfin, en guise de conclusion, quelques pistes de travail.

LA CONSTRUCTION LANGAGIÈRE, IDENTITAIRE ET CULTURELLE EN MILIEU FRANCOPHONE MINORITAIRE: SES COMPOSANTES

1. La construction langagière

Remysen (2004) souligne que la langue est considérée comme une des composantes principales de l'identité d'une collectivité. Elle constitue l'expression de cette identité, à laquelle les membres d'un groupe peuvent s'identifier et se rattacher en tant que communauté. Dans cette perspective, la construction langagière peut se définir comme le processus qui favorise le développement de la langue comme outil de communication, d'apprentissage, 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, en français, un rapport au monde (Conseil des ministres de l'Éducation [Canada] [CMEC], 2003).

De son côté, l'Association québécoise des professeurs de français 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 (AQPF, 2003, p. 1).

Par ailleurs, puisque 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'approprier 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 (PONC, 1996, p. ix).

Le processus de la construction langagière inclut en outre l'établissement d'un rapport positif à la langue (Bautier, 2002; Gérin-Lajoie *et al.*, 2002). Celui-ci tient compte du contexte de socialisation langagière et du développement psycholangagier de la personne (Landry et Rousselle, 2003). Selon Bautier, le rapport à la langue peut se définir ainsi:

[...] 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 (Bautier, 2002, p. 43-44).

Cette auteure souligne que le rapport à la langue s'opère sur deux registres différents: l'un identitaire et l'autre épistémologique. Le registre identitaire 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; il touche également à la manière dont la personne peut contribuer à ces mêmes enjeux. Le registre épistémologique, quant à lui, a trait au sens donné à la nature de l'activité langagière et se construit en relation avec ce que la personne vit, la manière dont elle interprète les situations dans un contexte particulier, afin de lui donner du sens. Gérin-Lajoie *et al.* (2002) ajoutent que le rapport à la langue, dans sa double dimension affective et identitaire, 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.

Dans leur rapport à la langue, les personnes vivent des sentiments linguistiques (Lozon, 2001) face à leur niveau d'aisance à s'exprimer dans cette langue. Certains sont tributaires de la sécurité linguistique, que Lozon définit comme «l'habileté 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» (Lozon, 2002, p. 57), ou, au contraire, de l'insécurité linguistique, qui fait que les jeunes auront peur de s'exprimer en français et en limiteront son usage (Gérim-Lajoie, 2004).

Dans un contexte minoritaire, l'enfant arrive à l'école avec un bagage langagier et culturel qui peut être celui de la communauté minoritaire, celui de la communauté majoritaire ou encore un mélange des deux. Ces contacts avec les communautés minoritaire et majoritaire influencent de façon importante ses dispositions personnelles envers la langue française et la langue anglaise (Landry et Allard, 1997). La qualité et la quantité des contacts avec ces deux langues 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 d'elles. Le rapport à la langue se construit donc 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 et Véronique, 2003). Comment celle-ci se définit-elle et se construit-elle?

L'individu apprend la langue dans le milieu socioculturel dans lequel il est élevé: 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 lorsque ceux-ci lui expliquent le monde, lui donnent des directives, lui racontent des histoires, et ce, dans des lieux différents comme la famille, l'école ou la garderie, ou encore dans des situations donnant lieu à des interactions avec la parenté ou des groupes d'amis. Florin et Véronique (2003) soulignent 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 des interactions verbales, l'enfant apprend les conditions d'usage de la langue. En ce qui concerne 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 (la compétence) et aussi la volonté d'utiliser celles-ci (les croyances et l'identité)» (Landry, 1993, p. 892). La qualité et la quantité de socialisation dans la langue française constituent donc les principaux déterminants du développement psycholangagier francophone. Landry et Rousselle (2003) 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» (Landry et Rousselle, 2003, p. 95). En d'autres termes, «on ne naît pas francophone, on le devient» (Landry et Rousselle, 2003, p. 93). Dans une telle perspective, on voit bien 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: la volonté d'apprendre et d'utiliser une langue ainsi que 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 les deux pôles d'un continuum en fonction de la représentation qu'une personne se fait des attributs de son propre groupe – son endogroupe –, par comparaison avec les attributs de l'autre groupe – 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. Mais, 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,

[...] 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 (Levasseur-Ouimet, 1989, p. 11).

C'est pourquoi Landry *et al.* (2005) soulignent l'importance pour le groupe minoritaire de disposer d'espaces sociaux et d'institutions qui favorisent la socialisation langagière dans la langue de la minorité, d'autant plus s'il en a le contrôle. Ces espaces sociaux et ces institutions peuvent être l'école, les médias ou les centres communautaires. Ils précisent en outre que

[...] plus le groupe dominant est ouvert à l'épanouissement de la minorité et plus les droits linguistiques de celle-ci sont reconnus par l'État, plus la prise en charge et l'autodétermination du groupe minoritaire deviennent possibles (Landry *et al.*, 2005, p. 65).

En tenant compte, entre autres, du processus de socialisation langagière et du développement psycholangagier, Landry *et al.* (2005) proposent un modèle du *comportement langagier autodéterminé et conscientisé*, qui présente trois aspects de la socialisation langagière, permettant ainsi de circonscrire le processus de la construction langagière en milieu minoritaire: *le vécu socialisant*, *le vécu autonomisant* et *le vécu conscientisant*. Le premier aspect favorise la transmission du langage, des normes, des valeurs et des rôles des acteurs dans la société; le deuxième vise à rendre la personne responsable de ses choix; enfin, le troisième aspect favorise le développement d'une conscience sociale, d'un esprit critique et d'un comportement engagé.

De manière plus précise, 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. Landry (1993) souligne que, dans un contexte où deux langues sont en contact, «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)» (Landry, 1993, p. 892). Le vécu socialisant touche autant les aspects privés du vécu langagier que les aspects publics, qui représentent ce qui se déroule dans les institutions, ce que l'on voit sur les affiches, ce

qui constitue le paysage linguistique. Par ailleurs, selon Landry *et al.* (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 (Landry *et al.*, 2005, p. 68).

Les aspects privés du vécu langagier, quant à eux, englobent ce qui se déroule dans la famille, la parenté, le réseau social et l’école. Landry *et al.* (2005) précisent que «[l]es aspects plus “privés” du vécu langagier [...] sont ceux qui sont les plus fortement associés au développement identitaire (Landry *et al.*, 2005, p. 68).

Pour ce qui est du vécu autonomisant, Landry *et al.* (2005) soulignent l’importance des expériences de choix, des rétroactions positives et constructives ainsi que 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 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 enfin, 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 *et al.*, 2005). Plus spécifiquement, le jeune en milieu minoritaire peut ainsi prendre conscience de façon critique des implications de la vie 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 la langue minoritaire.

Cette prise de conscience est un point de départ pour la réflexion dans l'action, en vue d'une transformation de la réalité.

Par ailleurs, dans le 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.

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).

La socialisation langagière devrait donc favoriser le développement de la langue minoritaire afin de s'assurer que le bilinguisme est additif plutôt que soustractif. Ce bilinguisme additif 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 (Landry et Allard, 1990, p. 529).

Tse (1997) soutient que les élèves qui participent à des programmes d'enseignement dans leur langue maternelle faisant partie intégrante du curriculum ont habituellement des points de vue plus positifs envers leur langue, envers leur propre groupe et envers eux-mêmes. L'acquisition d'un 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, 1998; 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, 2003, p. 160).

En somme, la construction langagière se conçoit dans une perspective socioconstructiviste interactive, où l'apprenant est engagé dans son 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, en vue de développer un savoir-devenir francophone. Bref, la construction langagière en milieu minoritaire, comme le souligne le ministère de l'Éducation de la Saskatchewan, 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 (ministère de l'Éducation de la Saskatchewan, 2000, p. 9).

2. La construction identitaire

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 de valoriser en milieu scolaire.

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. Dans la foulée des travaux de Dorais (2004), on gagne à considérer les deux perspectives, personnelle et sociale, dans un rapport de complémentarité. Bégin, Bleau et Landry (2000) définissent l'identité en ces termes:

[...] 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 unifié et non compartimenté. 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 (Bégin, Bleau et Landry, 2000, p. 28).

L'identité de la personne résulte donc de la prise de conscience de ce qui fait qu'elle est différente d'une autre, de ce qui lui permet de se reconnaître et d'être reconnue comme telle, et de ce qui 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 à partir des différentes composantes de son identité, qui touchent, comme nous le verrons plus loin, 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) examine également la différenciation que la personne doit établir entre soi et l'autre, ainsi que l'interaction avec l'environnement. Selon cet auteur, chaque personne possède sa propre conscience identitaire, qui la rend différente de toutes les autres; celle-ci est alors définie comme la manière dont la personne construit son rapport personnel avec l'environnement. 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 qu'il y ait 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 toutes; 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 au 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.

Une telle perspective envisage 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 examinent les concepts d'identité sociale, politique, culturelle, ethnique, nationale et autres, tout en se référant à un processus de construction. Ainsi, pour Lapointe (2002), toute identité 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 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.

Remysen, pour qui l'identité se conçoit comme un processus continu de construction et non comme une propriété permanente et immuable, s'intéresse en particulier à l'identité sociale plutôt qu'à l'identité individuelle et met en évidence 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:

[la] 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 (Remysen, 2004, p. 96).

Dans un autre ordre d'idées, Dorais 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 et d'autres groupes pensent, agissent et (ou) communiquent de façon plus ou moins différente de la sienne (Dorais, 2004, p. 5).

Ces diverses perspectives sur l'identité insistent toutes sur le processus de construction identitaire qui s'effectue en interaction avec les autres et dans un environnement qui évolue. La construction identitaire ne se fait pas en effet 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'Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF) résume bien cette vision 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» (ACELF, 2006, p. 12).

Pour les jeunes qui évoluent dans un contexte minoritaire, la question est 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.

2.1 La construction identitaire et l'école orientante

Au cours des années quatre-vingt-dix, l'Ordre professionnel des conseillers et des conseillères d'orientation du Québec s'est penché sur la problématique de l'orientation des élèves pour définir ce qu'est une école orientante. Ils ont ainsi élaboré les fondements conceptuels d'une telle école, en privilégiant une perspective de construction de l'identité et 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, tels que Landry et Allard (1990, 1997, 1999), Duquette (1999), Mahé (1999), Gérin-Lajoie (2002, 2003), Landry et Rousselle (2003), Landry *et al.* (2005), la Fédération des parents francophones de l'Alberta (FPFA, 2001), le Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) (CMEC, 2003), Haentjens et Chagnon-Lampron (2004) et l'Association canadienne d'éducation de langue française (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 des élèves. Puisque la construction identitaire est 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 (MEQ, 2002) 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 carrière. 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'approche éducative de l'école orientante veut favoriser chez la personne un cheminement scolaire qui fait en sorte qu'elle développe le sentiment d'avoir une identité qui lui est propre et la conscience de son individualité (Bégin, Bleau et Landry, 2000). Ce cheminement dans le développement de l'identité implique un accompagnement, qui devrait idéalement être en place dès le début de la scolarisation et qui vise 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 a trait à l'infusion, c'est-à-dire l'intégration au contenu des cours de références à tout ce qui compose la vie professionnelle, en offrant la possibilité aux élèves de se situer et d'expérimenter par rapport à celles-ci; le deuxième principe touche à 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; quant au troisième principe, il porte sur la mobilisation, c'est-à-dire une façon d'intervenir pour éveiller chez la personne le désir de réussir et de s'orienter, et 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. L'organisation

progressive des expériences vécues dans le cadre de ce processus 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, examinons maintenant ce que représente chacune de ces dimensions en lien avec ce contexte.

2.2 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 elles prennent une coloration particulière du fait qu'elles sont contextualisées au milieu linguistique et social minoritaire. Cela implique que des liens sont faits avec 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 *et al.* (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.

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

Cette dimension 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 d'une orientation vers l'action afin de maîtriser le monde physique, qui s'accompagne d'un sens du réalisme.

Pour favoriser le développement de cette dimension, il faut 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, 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, voire 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 tient également compte de la pression exercée par le 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 des risques, en s'appuyant sur la réalité, et non pas sur des perceptions ou des croyances. Des réalités diverses peuvent être exploitées en contexte scolaire afin de développer une telle conscientisation: par exemple, le *déterminisme social* que Landry et Rousselle (2003) définissent comme 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).

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

Cette dimension 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 également le sens que la personne donne à l'autorité et la conception qu'elle s'en fait. La construction de cette dimension favorise l'émergence chez la personne d'un sentiment de pouvoir ou de contrôle sur sa vie, sur son environnement, d'un sentiment de pouvoir changer les choses, de s'affirmer et de maîtriser sa destinée. C'est également par le

biais de cette dimension que la personne acquiert le sens de ses actes et de leurs implications, ainsi que le sens de l'autorité.

Pour favoriser le développement de cette dimension, 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 également nécessaire que la personne soit confrontée à l'autorité qui, elle, doit être rigoureuse, sans être rigide ou négative; la confrontation à l'autorité permet en effet 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 des faiblesses dans la construction de cette dimension, 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 et de responsabilité par rapport à ce qui arrive. De tels 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» (Bégin, Bleau et Landry, 2000, 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 sa communauté et à la francophonie ainsi que celle de son cheminement langagier, identitaire et culturel. 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 d'un sens critique face à la communauté minoritaire et face à la communauté majoritaire. Des réalités diverses du milieu minoritaire peuvent être exploitées en contexte scolaire 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» (Halle, 2001, p. 186).

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

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

Cette dimension 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. La construction de cette dimension favorise chez la personne un besoin de plus en plus affirmé de prendre des initiatives ainsi qu'une aisance croissante dans des situations peu définies.

Pour favoriser le développement de cette dimension, 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 y ait vraiment de bonnes réponses. De telles 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 des faiblesses dans la construction de cette dimension, la personne n'ose pas agir sans que quelqu'un lui dise de le faire 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 la possibilité de pouvoir créer hors des cadres établis. En contexte scolaire, on pourra aborder avec les élèves la réalité de l'*autodétermination* (Landry et Rousselle, 2003) et examiner comment ceux-ci peuvent répondre, d'une manière créatrice, à leurs besoins d'autonomie, de compétence et d'appartenance. En abordant ce que représente la réalité de l'*être d'intention* (Landry et Allard, 1999), on favorisera le développement de la conscience des forces de l'environnement sur soi et vice-versa.

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

Cette dimension représente les relations avec les autres, le sens de l'autre et la préoccupation d'une personne à l'égard des autres. Elle renvoie également au respect, à la tolérance, à l'ouverture et à l'acceptation des autres, à l'accueil et à la coopération. La construction de cette dimension favorise le développement d'une préoccupation à l'égard de l'autre, une tendance croissante à faire preuve de compréhension empathique.

Pour favoriser le développement de cette dimension, il faut mettre en place des activités de type social propices à 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 des faiblesses dans la construction de cette dimension, on observe de l'égoïsme, un manque de préoccupations envers 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 mettant l'accent sur l'importance de sa contribution personnelle à sa communauté et de l'usage du français dans sa vie sociale. Des réalités diverses du milieu minoritaire peuvent être exploitées en contexte scolaire avec les élèves, telles que 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 examinera le *réseau individuel de contact linguistique* (Landry, 1993) afin de voir comment chaque élève vit différentes expériences langagières et ethnoculturelles avec la communauté minoritaire et la communauté majoritaire.

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

Cette dimension 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, quels que soient les formes d'influence et le type de leadership exercés. La construction de cette dimension favorise le développement d'une préoccupation envers ce qui se passe autour de soi et d'un besoin croissant d'exercer une influence et d'assumer un leadership. Ainsi, la conception de l'influence et du leadership devient de plus en plus positive, démocratique et ouverte.

Pour favoriser le développement de cette dimension, il faut mettre en place des activités où la personne peut influencer une autre personne, telles que des joutes oratoires au cours desquelles la personne doit convaincre un auditoire, ou des activités qui nécessitent d'avoir un chef d'équipe, ou encore différentes mises en situation où les personnes doivent établir une position commune ou faire consensus. S'il y a des faiblesses dans la construction de cette dimension, on observe «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, la dimension «l'univers du leadership et le sens de l'influence» représente le sens du pouvoir d'affirmation ethnoculturelle, l'influence que l'on peut avoir sur le développement de l'autonomie et des compétences langagières ainsi que la fierté d'être francophone tant pour soi que pour les autres. Cette dimension implique la prise de conscience, non seulement de l'espace francophone dans son ensemble, mais également des espaces francophones qu'il est possible d'aménager, ainsi que 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. Des réalités diverses du milieu minoritaire peuvent être exploitées en contexte scolaire avec les élèves, telles que celles touchant le *réseau individuel de contacts linguistiques en français* (Landry, 1993), *l'agent de communautarisation* (Landry et Allard, 1999) dans la communauté francophone et le *déterminisme réciproque* (Landry *et al.*, 2005).

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

Cette dimension représente tout ce qui concerne la vie de tous les jours, l'organisation de la journée, la routine, le prévisible, l'ordre et le sens du devoir. La construction de cette dimension favorise un besoin d'organisation, une préoccupation croissante envers l'ordre ainsi qu'une volonté de plus en plus marquée d'assumer des responsabilités dans la vie quotidienne.

Pour favoriser le développement de cette dimension, il faut mettre en place des tâches répétitives, structurées et organisées à l'avance, dans lesquelles la personne se voit confrontée aux obligations quotidiennes. S'il y a des faiblesses dans la construction de cette dimension, on observe un manque de préoccupations face à l'ordre et aux obligations quotidiennes, une difficulté à supporter la routine ou, à l'inverse, un souci exagéré de l'ordre et du contrôle touchant l'organisation matérielle de la vie.

En milieu minoritaire, la dimension «l'univers du quotidien et le sens de l'ordre et du devoir» représente le développement des pratiques langagières et culturelles en français dans le quotidien, 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. Des réalités diverses du milieu minoritaire peuvent être exploitées en contexte scolaire avec les élèves, telles que celles 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, ainsi qu'un sens

d'appartenance à la communauté francophone. Tenir compte, dans le processus de construction identitaire, des six dimensions identitaires présentées ci-dessus 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 la perspective d'un parlant français.

3. La construction culturelle

L'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 concerne la culture.

À partir des nombreuses définitions de la culture qui ont été proposées, il est possible de dégager plusieurs dimensions qui semblent, sinon faire consensus, du moins gagnent à être prises en compte pour l'opérationnalisation de la construction culturelle.

Ainsi, le Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) reprend la définition très large de la culture que l'UNESCO présentait en 1982, qui met 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).

De son côté, le ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario (MEFO), pour guider l'intervention en animation

culturelle, définit la culture comme «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» (MEFO, 1994, 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 également porteuse de conflits et d'oppositions; 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 voir comment les gens ont résolu différents problèmes de la vie et comment ils ont réalisé leurs rêves et leurs projets. Plus récemment, le ministère de l'Éducation de l'Ontario, affirme que

[...] la culture, pour un groupe donné, englobe [...] 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 (MEO, 2004, p. 49-50).

Ces différentes perspectives sur la culture englobent les dimensions individuelle et collective qui mettent en valeur ce qu'est la personne en lien avec son groupe d'appartenance. Elles font également ressortir les composantes tant distinctives que communes pour chaque personne ainsi que 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, comme le déclarait l'UNESCO en 1982,

[...] 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).

À la lumière de ces différentes définitions de la culture, on peut faire ressortir que la culture favorise l'élaboration d'un

rapport à soi, d'un rapport à l'autre et d'un rapport au monde, dans la mesure où elle sert de médiateur dans les relations qu'entretient une personne avec elle-même, avec les autres et avec le monde. On peut ainsi 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 culturelles» (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 dimension subjective, elle, renvoie à l'activité réflexive de la personne à l'égard de ses représentations personnelles de la culture; elle 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. La dimension sociale, enfin, 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 qu'elle établira.

Par ailleurs, Falardeau et Simard constatent que «le rapport à la culture de l'enseignant semble avoir un impact sur le développement de la culture des élèves» (Falardeau et Simard, 2004, p. 6) et distinguent quatre types de rapport à la culture que l'élève et l'enseignant peuvent établir.

Dans le premier type, type 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 et percevra la culture comme un bagage de connaissances qu'il faut apprendre à l'école. La culture reste ainsi 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 simplement 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 deuxième 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). La personne apprend ainsi 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 et 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, le 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 à la personne d'acquérir une culture générale qu'elle peut montrer aux 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 en ce sens qu'elle apporte de la diversité et permet de renforcer l'autorité intellectuelle de l'enseignant.

Le quatrième et dernier type de rapport à la culture est de type intégratif-évolutif: il génère des échanges ouverts et variés, et en constante évolution. Cette perspective dynamique 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 s'en construire une représentation à partir d'une position de recherche, de questionnement et de critique à l'égard de la culture. La culture occupe ainsi 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 présente le meilleur potentiel de construction culturelle pour la personne, car il permet à l'élève d'établir un rapport à soi, à l'autre et au monde, dans ses trois dimensions – épistémique, subjective et sociale – et dans un processus qui favorise la réflexion et l'évolution.

À la lumière de ces considérations relatives à la culture et au rapport à la culture, envisageons maintenant, de manière plus précise, la construction culturelle proprement dite. Celle-ci 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. Dans une telle perspective, 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 (Gouvernement du Québec, 1999).

La construction culturelle en milieu minoritaire s'inscrit donc dans un processus d'*enculturation francophone active*, entendu comme un processus de socialisation qui favorise l'appropriation des éléments propres à la culture francophone (Landry, 2003a), dans un double mouvement, tant de la communauté vers l'école que de l'école vers la communauté. Une telle dynamique offre la possibilité d'exploiter en contextes scolaire et communautaire des façons de dire, de faire et d'être de la francophonie. Landry et Rousselle (2003) qualifient d'active cette enculturation, car elle sollicite l'implication des jeunes dans l'analyse des réalités de la francophonie pertinentes à leur vie et à leur avenir ainsi que dans l'investissement de leurs réflexions autant dans leurs projets de vie personnelle que dans l'avenir de la collectivité francophone. Quant à l'intervention éducative dans ce processus de construction culturelle, elle favorisera des expériences qui

[...] mett[ent] 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 [ils] expriment des valeurs, manifestent des comportements, [posent des gestes,] s'approprient et partagent des expériences vécues et des réalisations (CMEC, 2003, p. 14).

Ces expériences sont porteuses de référents culturels définis comme 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).

De telles expériences favorisent 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, d'une part, de l'univers familier de l'élève que le gouvernement du Québec qualifie de *culture immédiate* et, d'autre part, de «l'héritage d'ici et d'ailleurs et des manifestations actuelles de la culture à travers le monde» (Gouvernement du Québec, 1999, 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. «[I]ls se construisent [ainsi] une image d'eux-mêmes comme personnes francophones et une image de la francophonie à l'extérieur de l'école» (CMEC, 2003, p. 15).

Enfin, Rich 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, entendus ici, non pas comme les aînés de la communauté, mais comme 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 le passage de cette culture d'une génération à l'autre. Les jeunes deviendront ainsi des adultes qui auront des référents culturels francophones et des compétences langagières acquises dans leur groupe d'appartenance durant leur parcours scolaire.

En conclusion, la construction culturelle s'opère 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. En milieu minoritaire, il est extrêmement important qu'ils conduisent à l'établissement, en français, de rapports à soi, aux autres et au monde. Ces liens très étroits entre la construction langagière, la construction identitaire et la construction culturelle 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.

LA CONSTRUCTION LANGAGIÈRE, IDENTITAIRE ET CULTURELLE EN MILIEU FRANCOPHONE MINORITAIRE: UNE REPRÉSENTATION DE SA DYNAMIQUE INTÉGRATIVE

L'école de langue française dans un contexte linguistique minoritaire doit favoriser la construction langagière, identitaire et culturelle de ses diplômés afin qu'ils puissent être des citoyens 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, qui facilite l'établissement d'une certaine cohérence dans les apprentissages chez les élèves et qui 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 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 – désormais désigné par l'acronyme CLIC –; elle tente également de tenir compte de la complexité inhérente à ce processus. 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 est consacré à l'une de ces six dimensions. L'élève est placé au centre et s'avère l'élément intégrateur et bénéficiaire des interventions éducatives touchant aux diverses réalités du milieu minoritaire associées à chaque dimension. Une étroite interdépendance relie chacune des six

dimensions les unes aux autres, et les interventions éducatives touchant l'une d'entre elles auront un effet sur toutes les autres. De plus, chaque dimension identitaire est affectée d'un objectif spécifique, stratégique pour le plein épanouissement identitaire de la personne. Ainsi, 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 que la personne puisse prendre une décision en s'appuyant sur des faits ou des données qui existent et prendre des risques dans certaines décisions ou actions. La dimension «l'univers de la science et le sens de la rigueur» vise la construction de la littératie minoritaire, c'est-à-dire ce qui permet à la personne 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 la personne 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 elle. 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.

EN GUISE DE CONCLUSION, QUELQUES PISTES DE TRAVAIL

Le cadre conceptuel de la CLIC peut être envisagé comme un référentiel permettant de développer des approches éducatives favorisant un cheminement identitaire francophone des élèves fréquentant les écoles de la minorité linguistique.

Dans cette perspective, il pourrait 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 les expériences d'apprentissage qu'ils vivent en contexte scolaire.

Le cadre conceptuel de la CLIC peut également être utilisé pour examiner les programmes d'études actuellement en vigueur dans les écoles francophones sous l'angle de leur prise en compte de la construction langagière, identitaire et culturelle. Ainsi, Gauvin (2009) a procédé à un tel examen de différentes composantes des programmes d'études d'éducation artistique, de sciences humaines et de français propres aux écoles fransaskoises au niveau de la 4^e année. Cette analyse a montré, entre autres, que les orientations générales des programmes d'études étudiés font valoir l'importance de développer la langue comme outil de communication, d'apprentissage, de structuration cognitive et de croissance personnelle et sociale, mais que cette intention se traduit peu dans les résultats d'apprentissage, qui sont à la fois le point d'arrivée pour les apprentissages des élèves et le point de départ pour les interventions pédagogiques de l'enseignant; il en est de même en ce qui concerne la construction identitaire et la construction culturelle. Un tel constat doit certes être mis en perspective puisque ces programmes d'études ont été conçus tout au début de la création des écoles fransaskoises et que la recherche sur l'intervention pédagogique en milieu francophone minoritaire n'était pas alors aussi nourrie qu'elle peut l'être aujourd'hui. Ce constat milite par contre, indéniablement, en faveur de la nécessité de pouvoir disposer d'un référentiel guidant, en amont, l'élaboration même des programmes d'études propres aux écoles francophones en milieu minoritaire, soucieux de développer chez les élèves un processus de construction langagière, identitaire et culturelle.

Il serait par ailleurs 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 de 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.

En somme, le cadre conceptuel de la CLIC proposé ici renvoie à une préoccupation forte dans l'intervention éducative en milieu francophone minoritaire: comment intervenir, en contexte scolaire, sur le développement identitaire des jeunes pour qu'ils puissent s'afficher comme francophones? Comment mieux circonscrire les interventions qui favorisent la construction langagière, identitaire et culturelle dans une école de la minorité linguistique, compte tenu des enjeux dont celle-ci est affectée quant à l'avenir de la francophonie en milieu minoritaire?

BIBLIOGRAPHIE

- ASSOCIATION CANADIENNE D'ÉDUCATION DE LANGUE FRANÇAISE (ACELF) (2006) *Cadre d'orientation en construction identitaire*, Québec, ACELF, 36 p.
- ASSOCIATION QUÉBÉCOISE DES PROFESSEURS DE FRANÇAIS (AQPF) (2003) *Cadre de référence pour l'offre d'ateliers pour le congrès 2003*, Montréal, AQPF, 5 p.
- BAUTIER, Élisabeth (2002) «Du rapport au langage: question d'apprentissages différenciés ou de didactique?», *Pratiques*, n^{os} 113-114, p. 41-54.
- BÉGIN, Luc (2001) «La formation de l'identité à l'école: les assises de l'orientation des élèves», dans PELLETIER, Denis (dir.) *Pour une approche orientante de l'école québécoise*, Sainte-Foy, Septembre éditeur, p. 203-220.
- BÉGIN, Luc, BLEAU, Michel et LANDRY, Louise (2000) *L'école orientante: la formation de l'identité à l'école*, Outremont, Éditions Logiques, 112 p.
- BOUCHER, Monique (2001) «Dossier: enseigner et apprendre dans une perspective culturelle», *Vie pédagogique*, n^o 118, p. 18-19.
- CAZABON, Benoît (1997) «L'enseignement en français langue maternelle en situations de minorité», *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 23, n^o 3, p. 483-508.
- CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (CANADA) (CMEC) (2002) *La francisation: pour un état des lieux / Francisation: Taking Stock*, document préparé pour le Projet canadien de français langue première, 25 p. [<http://204.225.6.243/else/francisation/francisation.fr.pdf>]
- _____ (2003) «Info-synthèse: Langue/Culture/Identité», *La francisation: parcours de formation*. [<http://204.225.6.243/else/francisation/cd-rom/inc/principale.htm>]

- CORMIER, Marianne (2005) *La pédagogie en milieu francophone minoritaire: une recension des écrits*, Moncton, Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques, 39 p. [<http://www.ctf-fce.ca/e/resources/pmm/Recension.pdf>]
- DOLZ, Joaquim et SCHNEUWLY, Bernard (1998) *Pour un enseignement de l'oral: initiation aux genres formels à l'école*, Paris, ESF éditeur, 211 p.
- DORAIS, Louis-Jacques (2004) «La construction de l'identité», dans DESHAIES, Denise et VINCENT, Diane (dir.) *Discours et constructions identitaires*, Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval, p. 1-11.
- DUQUETTE, Georges (1999) *Vivre et enseigner en milieu minoritaire: théorie, recherches et interventions professionnelles en salle de classe*, Sudbury, Presses de l'Université Laurentienne, 83 p.
- FALARDEAU, Érick et SIMARD, Denis (2004) «Le rapport à la culture des enseignants de français et son rôle dans l'articulation de la culture avec les contenus disciplinaires», dans FALARDEAU, Érick, FISHER, Carole, SIMARD, Claude et SORIN, Noëlle (dir.) *Le français: discipline singulière, plurielle ou transversale?*, Québec, Université Laval, 21 p. [Actes du 9^e colloque de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français (AIRDF), qui a eu lieu à l'Université Laval du 26 au 28 août 2004] [<http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/actes/>]
- FÉDÉRATION DES PARENTS FRANCOPHONES DE L'ALBERTA (FPFA) (2001) *L'élève francophone au cœur de la communauté*, Edmonton, FPFA, n.p.
- FLORIN, Agnès et VÉRONIQUE, Daniel (2003) «Apprentissage de la communication en milieu scolaire», dans KAIL, Michèle et FAYOL, Michel (dir.) *Les sciences cognitives à l'école*, Paris, Presses universitaires de France, p. 5-69.
- GAUVIN, Lucie (2009) *La construction langagière, identitaire et culturelle en milieu minoritaire et les programmes d'études fransaskois pour la quatrième année*, thèse (M.Ed.), University of Manitoba / Collège universitaire de Saint-Boniface, 179 p.
- GÉRIN-LAJOIE, Diane (1993) «Les programmes d'initiation à l'enseignement en milieu francophone minoritaire», *The Canadian Modern Language Review / La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 49, n° 4, p. 799-814.
- _____ (1994) «L'enseignement en milieu minoritaire et la formation continue du personnel enseignant», *Francophonies d'Amérique*, n° 4, p. 27-32.

- _____ (2001) «Les défis de l'enseignement en milieu francophone minoritaire: le cas de l'Ontario», *Éducation et francophonie*, vol. 29, n° 1, p. 125-140. [http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/XXIX_1_125.pdf]
- _____ (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*, vol. 28, n° 1, p. 125-146.
- _____ (2003) *Parcours identitaires de jeunes francophones en milieu minoritaire*, Sudbury, Prise de parole, 190 p.
- _____ (2004) «La problématique identitaire et l'école de langue française en Ontario», *Francophonies d'Amérique*, n° 18, p. 171-179.
- GÉRIN-LAJOIE, Diane et al. (2002) «Le rapport à la langue en contexte minoritaire», *Francophonies d'Amérique*, n° 14, p. 72-80.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1999) *L'intégration de la dimension culturelle à l'école: document de référence à l'intention du personnel enseignant*, Québec, ministère de l'Éducation et ministère de la Culture et des Communications, 49 p. [www.mels.gouv.qc.ca/sections/.../medias/99-6487-02.pdf]
- HAENTJENS, Marc et CHAGNON-LAMPRON, Geneviève (2004) *Recherche-action sur le lien langue-culture-éducation en milieu minoritaire francophone*, Ottawa, Fédération culturelle canadienne-française, 76 p. [<http://www.fccf.ca/documents/langue-culture-education.pdf>]
- HALLE, Kathy (2001) «Pour une littératie critique dès les premières années de l'école», dans MASNY, Diana (dir.) *La culture de l'écrit: les défis à l'école et au foyer*, Outremont, Éditions Logiques, p. 179-200.
- LANDRY, Rodrigue (1993) «Déterminisme et détermination: vers une pédagogie de l'excellence en milieu minoritaire», *The Canadian Modern Language Review / La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 49, n° 4, p. 887-927.
- _____ (2003a) «Pour une pédagogie actualisante et communautarisante en milieu minoritaire francophone», dans ALLARD, Réal (dir.) *Actes du colloque pancanadien sur la recherche en éducation en milieu francophone minoritaire: bilan et perspectives*, Montréal, Association canadienne d'éducation de langue française, p. 135-156.
- _____ (2003b) *Libérer le potentiel caché de l'exogamie: profil démolinguistique des enfants des ayants droit francophones selon la structure familiale*, Moncton, Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques, Université de Moncton, 45 p.

- LANDRY, Rodrigue et ALLARD, Réal (1990) «Contact des langues et développement bilingue: un modèle macroscopique», *The Canadian Modern Language Review / La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 46, n° 2, p. 527-553.
- _____ (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*, vol. 23, n° 3, p. 561-592.
- _____ (1999) «L'éducation dans la francophonie minoritaire», dans THÉRIAULT, Joseph Yvon (dir.) *Francophonies minoritaires au Canada: l'état des lieux*, Moncton, Éditions d'Acadie, p. 403-433.
- LANDRY, Rodrigue et al. (2005) «Autodétermination du comportement langagier en milieu minoritaire: un modèle conceptuel», *Francophonies d'Amérique*, n° 20, p. 63-78.
- LANDRY, Rodrigue et ROUSSELLE, Serge (2003) *Éducation et droits collectifs: au-delà de l'article 23 de la Charte*, Moncton, Éditions de la Francophonie, 208 p.
- LAPOINTE, Claire (2002) «Diriger l'école en milieu linguistique et culturel minoritaire», dans LANGLOIS, Lyse et LAPOINTE, Claire (dir.) *Le leadership en éducation: plusieurs regards, une même passion*, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill, p. 37-48.
- LEVASSEUR-OUIMET, France (1989) «Enseigner en milieu minoritaire: réflexions sur la pédagogie», *Éducation et francophonie*, vol. 17, n° 3, p. 16-22.
- LOZON, Roger (2001) «Les jeunes du Sud-Ouest ontarien: représentations et sentiments linguistiques», *Francophonies d'Amérique*, n° 12, p. 83-92.
- _____ (2002) «Représentations et sentiments linguistiques des francophones du Sud-Ouest de l'Ontario et la reproduction des variétés de français», *Francophonies d'Amérique*, n° 14, p. 55-70.
- MAHÉ, Yvon (1999) «La langue, l'identité, la culture et l'intégration communautaire dans l'éducation «francophone»», dans CAVANAGH, Gérard (dir.) *Rése@utés au cœur de la pédagogie*, Ottawa, ACREF, p. 23-35. [Actes du 4^e congrès de l'ACREF (Alliance canadienne des responsables et des enseignants et enseignantes en français langue maternelle)]
- MARTEL, Angéline (2001) *Droits, écoles et communautés en milieu minoritaire: 1986-2002: analyse pour un aménagement du français par l'éducation*, Ottawa, Commissariat aux langues officielles, 81 p.

- MASNY, Diana (2003) «Les littératies: un tournant dans la pensée et une façon d'être», dans ALLARD, Réal (dir.) *Actes du colloque pancanadien sur la recherche en éducation en milieu francophone minoritaire: bilan et perspectives*, Montréal, Association canadienne d'éducation de langue française, p. 157-165.
- 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 DE L'ONTARIO (MEO) (2004) *Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario pour l'éducation en langue française*, Toronto, Imprimeur de la Reine de l'Ontario, 100 p. [www.edu.gov.on.ca/fre/document/policy/.../linguistique.pdf]
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION DE L'ONTARIO (MEFO) (1994) *Investir dans l'animation culturelle, guide d'intervention: paliers élémentaire et secondaire*, Toronto, Imprimeur de la Reine de l'Ontario, 96 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (MEQ) (2001) «La dimension culturelle: savoir d'où l'on vient pour savoir où l'on va», *Virage express*, vol. 3, n° 7, p. 3-5.
- _____ (2002) *À chacun son rêve. Pour favoriser la réussite: l'approche orientante*, Québec, Gouvernement du Québec, 54 p.
- PELLETIER, Denis (2004) *L'approche orientante: la clé de la réussite scolaire et professionnelle*, Sainte-Foy, Septembre éditeur, 304 p.
- PROTOCOLE DE L'OUEST ET DU NORD CANADIENS (PONC) (1996) *Cadre commun des résultats d'apprentissage en français langue première (M-12)*, Winnipeg, PONC, 78 p.
- REMYSEN, Wim (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», dans DESHAIES, Denise et VINCENT, Diane (dir.) *Discours et constructions identitaires*, Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval, p. 95-121.
- RICH HARRIS, Judith (1999) «La transmission de la culture», *Pourquoi nos enfants deviennent ce qu'ils sont*, Paris, Robert Laffont, p. 232-272.
- TSE, Lucy (1997) «Affecting Affect: The Impact of Ethnic Language Programs on Students Attitudes», *The Canadian Modern Language Review / La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 53, n° 4, p. 705-728.