« CE QUI COMPTE » DANS LES ÉCOLES DE LANGUE FRANÇAISE; L'EXPÉRIENCE DE LA MISE EN ŒUVRE D'UNE VISION ÉLARGIE DE LA RÉUSSITE EN MILIEU MINORITAIRE

MICHELLE BOUCHER Ph.D

EXPERTE-CONSEIL, ÉDUCATION EN LANGUE FRANÇAISE EN MILIEU MINORITAIRE

MESURER CE QUI COMPTE

UN PROJET DE PEOPLE FOR EDUCATION

© Mesurer ce qui compte, People for Education, 2014

People for Education est un organisme de bienfaisance enregistré qui travaille pour soutenir l›éducation publique dans les écoles anglaises, françaises et catholiques de l›Ontario. Numéro d'enregistrement : 85719 0532 RR0001

641, rue Bloor Ouest, Toronto, ON M6G 1L1
Téléphone : 416-534-0100 ou 1-888-534-3944
Courriel : info@peopleforeducation.ca

MESURER CE QUI COMPTE

People for Education – travaillant de concert avec des spécialistes de partout au Canada – mène un projet pluriannuel qui vise à étendre la définition canadienne de la réussite scolaire en élargissant les indicateurs utilisés pour mesurer les progrès réalisés par les écoles dans un certain nombre de domaines vitaux.

AVIS DE DROIT D'AUTEUR ET DE PROPRIÉTÉ INTELLECTUELLE

Les rapports et documents du projet Mesurer ce qui compte ont été élaborés en partenariat avec les principaux auteurs et auteures des documents pour chacun des domaines. Les demandes d'autorisation de photocopier ou de reproduire le matériel protégé publié dans ce document doivent être soumises à Michelle Boucher au michelleboucher@bell.net ou à People for Education au info@peopleforeducation.ca.

CITATIONS

Le présent rapport devrait être cité comme suit :

Boucher, M. (2015). *Mesurer ce qui compte : Point de mire sur l'éducation en langue française*. Dans Measuring What Matters, People for Education. Toronto : mars 2015.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION 1

PREMIER VOLET : QUELQUES ÉLÉMENTS DE LA QUESTION FRANCOPHONE QUI ONT UN IMPACT SUR L'ÉCOLE ET LES ÉLÈVES. 2

DEUXIÈME VOLET : ACTUALISATION DES MANDATS DE L'ÉCOLE DANS UNE PERSPECTIVE DE VITALITÉ COMMUNAUTAIRE. 8
8
La FNCSF et le mouvement de l'École communautaire citoyenne (ECC) 11
La FCE et la pédagogie à l'école de langue française (PELF) 12
Les deux conditions : 12
Le partage d'influence 13
Les relations interpersonnelles 13
Les quatre concepts : (matériel issu du site de la PELF) 13
Conscientisaction 13
Dynamisation 13
Sensification 14
Actuelisation 15
L'ACELF et le modèle de construction identitaire 15
En guise de conclusion des deux premiers volets du document.

TROISIÈME VOLET : RÉFLEXIONS EN REGARD DES CINQ DOCUMENTS DES EXPERTS DE «PEOPLE FOR EDUCATION» 17
Créativité et innovation, un questionnement critique (Upitis) 18
Santé physique et mentale (Ferguson et Power) 19

CONCLUSION 20

RÉFÉRENCES 22

ANNEXE A 25

INTRODUCTION

Dès 2013, *People for Education* (P4E) propose la mise en œuvre du projet *Measuring what matters in Education* (MWM) dont l'objectif est d'élargir la définition de la réussite scolaire qui, depuis une vingtaine d'années en Ontario et au Canada en général, n'est validée que par la mesure des domaines de littératie et de numératie. En se limitant à ces deux seuls domaines, *People for Education* considère que le système d'éducation a une vision trop limitée de sa performance en tant que système et voit la pertinence de prendre en considération les domaines de la santé physique et mentale, du développement socio-émotionnel, de la créativité et de l'innovation, de la citoyenneté et de la démocratie en plus de ceux actuellement mesurés pour que le public (et les parents et le personnel scolaire et les décideurs politiques) aient une vue d'ensemble plus précise, raffinée et adéquate du succès scolaire des enfants et des jeunes qui fréquentent les écoles.

People for Education a donc fait appel à un ensemble d'experts afin de démontrer le bien-fondé de la prise en charge de ces domaines supplémentaires auxquels s'ajoute aussi celui du climat de l'école qui est une condition nécessaire et essentielle à la réussite globale des enfants et des jeunes. Cinq documents ont été rédigés par ces experts qui présentent l'état des lieux théorique et pratique relativement aux domaines répertoriés et ce, tant au niveau conceptuel qu'au niveau des stratégies et des modalités d'évaluation de ces derniers. L'intention n'est pas d'ajouter au travail du personnel enseignant mais d'élargir la vision de l'évaluation et d'offrir des perspectives intéressantes sur la préparation des élèves à la vie en société; ce qui, en soi, fait partie de la raison d'être fondamentale de l'école.

Les écoles de langue française en situation minoritaire sont considérées intégralement dans la proposition de *People for Education*. C'est donc dans une perspective d'inclusion qu'il a été proposé d'ajouter aux cinq textes initiaux, un document qui fait état des lieux en ce qui a trait aux caractéristiques de cette école particulière, des enfants et des jeunes qui la fréquentent. Il faut retenir ici que les cinq textes originaux sont tout à fait pertinents quant à la vision de la réussite des enfants qu'ils proviennent du milieu majoritaire ou du milieu minoritaire. Cependant, l'école de langue française se doit de prendre en charge, de façon continue et constante, autant la question de l'apprentissage des matières et disciplines scolaires tel que prescrit que celles de l'acquisition de la langue française, de la construction identitaire, de l'engagement des parents et des communautés. Car au-delà des apprentissages imposés, l'école en situation minoritaire est amenée à se soucier de la vitalité linguistique et culturelle d'une francophonie ontarienne et canadienne de plus en plus pluraliste et en mouvance.

Avant de préciser comment les cinq documents proposés peuvent permettre l'intégration d'une vision francophone de l'évaluation élargie et adaptée aux réalités scolaires actuelles, il est pertinent de présenter ce qui peut bien caractériser les communautés francophones de l'Ontario, voire même du Canada. Ces caractéristiques permettront de mieux saisir les perspectives développées dans les documents pour les rendre complémentaires et interdépendants en regard des réalités des francophones et de leurs besoins. Il est important de retenir que les auteurs consultés offrent, dans l'ensemble de leur œuvre, un portrait beaucoup plus global de la minorité linguistique francophone que ce qui est livré dans ce résumé.

Ainsi, ce texte s'articule autour de trois volets principaux. Il y a, d'une part, celui soutenu par une variété de chercheurs qui, de par leurs écrits, permettent de brosser un grand portrait de la question de la francophonie et de situer quelques éléments clés qui auront un impact direct sur la façon de faire, de dire et de vouloir réussir à l'école de langue française.

Le deuxième volet est relatif aux démarches en cours sur le terrain de l'éducation en langue française. Il s'agit là du regard des gens de la pratique; pratique appuyée sur la recherche ou non, mais qui a ses assises dans les mandats que se sont donnés les institutions éducatives de langue française afin de rencontrer les exigences qui leurs sont conférées par la mise en œuvre de l'article 23 de la Charte canadienne des droits et des libertés. Cette pratique est non seulement d'ordre pédagogique mais aussi d'ordre social, c'est-à-dire qu'elle se veut être la contribution du monde de l'éducation à la pérennité de la francophonie canadienne. C'est pour cette raison que le mandat des institutions scolaires de langue française sert de point de départ à la réflexion présentée dans ce second volet.

Le troisième volet permet de refléter l'ensemble de cette réalité scolaire en situation minoritaire dans le contexte spécifique des textes produits par les experts pour *People for Education*. Il s'agit de voir dans quelle mesure l'initiative d'évaluation des différents domaines ciblés s'intègre dans son entièreté (ou non) dans le contexte francophone.

PREMIER VOLET : QUELQUES ÉLÉMENTS DE LA QUESTION FRANCOPHONE QUI ONT UN IMPACT SUR L'ÉCOLE ET LES ÉLÈVES.

Les institutions scolaires de langue française ont, comme celles de la majorité linguistique, la responsabilité de l'instruction adéquate des élèves qui fréquentent leurs écoles. Elles sont ainsi responsables de tout ce qui relève de la réussite scolaire telle que prescrite par le ministère de l'Éducation. À cela s'ajoute, pour les institutions en situation minoritaire, la question de la transmission de la langue et de la culture françaises et celle relative à la vitalité communautaire.

Considérées dans leur ensemble, ces trois particularités (langue/culture/communauté) liées au mandat initial d'offrir l'instruction dans la langue de la minorité font ressortir l'importance du rapport qui pourra s'établir entre l'institution et ses communautés. Or, Bascia (2014), écrit que « *understanding the context of particular schools enables educators, parents, students, and policy makers to comprehend the possibility for change and school improvement» (p. 13).* Pour une école de langue française en situation minoritaire, ce contexte est à la fois tributaire de la qualité pédagogique et sociale qui prévaut dans les murs de l'école ainsi que de l'engagement des parents et des communautés élargies dans lesquelles cette école est installée. Conséquemment, le positionnement des instances politiques face à ces exigences a un impact direct sur la faisabilité de mise en œuvre du mandat des écoles.

Lorsque les décideurs politiques ont pour finalité l'amélioration de l'environnement linguistique des locuteurs de communautés en situation minoritaire, ils devraient, selon Grin et Moring (2002), considérer les aspects suivants lors de la mise en place d'une politique linguistique. Ainsi, la vitalité linguistique signifie que les membres du groupe minoritaire se sentiront à l'aise et compétents

Pour que les gens parlent, s'expriment, vivent en français et ce, autant dans l'espace public que dans l'espace privé, trois facteurs interdépendants représentent les conditions essentielles et nécessaires à l'actualisation de ce comportement. Ces facteurs sont la *capacité* d'utilisation de la langue, les opportunités qui se présentent pour parler cette langue et finalement la *désirabilité* personnelle et sociale de s'exprimer dans cette langue (Grin et Moring, 2002).

dans l'utilisation de leur langue minoritaire, qu'ils pourront le faire dans des environnements variés ainsi que dans le respect de leurs droits. Ils auront accès à une vie culturelle et communautaire où leur langue est valorisée en tant que moyen d'expression d'une culture riche et variée. Il en résulte qu'un accroissement dans la fréquence d'utilisation de la langue devrait entraîner un accroissement des lieux et des domaines où la langue sera parlée ainsi que dans le nombre de personnes qui parlent la langue en public. Ces auteurs déduisent que l'accroissement de la vitalité linguistique repose grandement sur le comportement langagier des personnes en regard de cette langue.

Pour que les gens parlent, s'expriment, vivent en français et ce, autant dans l'espace public que dans l'espace privé, trois facteurs interdépendants représentent les conditions essentielles et nécessaires à l'actualisation de ce comportement. Ces facteurs sont la *capacité* d'utilisation de la langue, les *opportunités* qui se présentent pour parler cette langue et finalement la *désirabilité* personnelle et sociale de s'exprimer dans cette langue (Grin et Moring, 2002).

Les *capacités* se réfèrent plus particulièrement à l'acquisition des compétences langagières et elles sont généralement prises en charge par le domaine de l'éducation (formelle ou informelle). Pour l'école de langue française en tant que telle, il s'agit d'articuler les conditions particulières liées à la pédagogie appropriée au milieu minoritaire. Il en sera question, ultérieurement dans le volet de la pratique.

La notion d'*opportunité* est liée à la présence d'une variété de contextes où la langue peut être utilisée. Ces opportunités sont, entre autres, issues des services publics – au sens large. Toutefois, le secteur privé et le secteur culturel devraient être aussi invités à participer à la création de ces contextes de telle manière à ce que la langue puisse être utilisée à différents moments donnés et de différentes façons. Quant à la notion de *désirabilité,* elle signifie que la personne se sent socialement et psychologiquement libre et à l'aise de s'exprimer en français dans n'importe quel environnement.

Ainsi, ces trois notions de capacité, d'opportunité et de désirabilité, essentielles à la vitalité d'une langue minoritaire, permettent de concrétiser davantage la question du mandat de l'école. En effet, cette dernière doit se préoccuper du cheminement que chaque élève a à parcourir au plan académique pour devenir outillé, c'est-à-dire avoir acquis les compétences langagières indispensables pour assurer sa réussite scolaire telle que prescrite par le ministère de l'Éducation. C'est en cela que l'école crée un environnement propice aux *capacités*. Mais il y a plus, l'école se doit aussi de contribuer directement, par les liens établis avec les parents et les organismes communautaires, à la création d'*opportunités* pour que la langue puisse être parlée dans la société immédiate de l'élève. Autrement dit, la langue française doit être visible et entendue ailleurs qu'à l'école.

Finalement, et cette notion est certainement la plus complexe voire même la plus difficile à cerner et à mettre en place, l'école doit se soucier de faire naître, entretenir et/ou provoquer le *désir de vouloir parler* en français. Il s'agit, pour l'élève, de la composante de confiance en soi, d'estime de soi et de reconnaissance de sa valeur en tant que personne qui peut parler en français, qui en voit la pertinence, l'utilité et qui en éprouve à tout le moins un certain plaisir. C'est à ce niveau qu'il est possible de rejoindre les préoccupations de Shanker (2014) qui, dans le texte sur l'apprentissage socio-émotionnel (*Social/ Emotional learning*), précise que les compétences socio-émotionnelles sont aussi importantes que les compétences académiques et que de telles compétences

peuvent être apprises au même titre que les autres (p. 5). Il s'agira de voir comment ces compétences s'inscrivent dans l'apprentissage offert à l'école.

Dans le cas de l'Ontario au niveau des décideurs politiques, l'une des façons de concrétiser le mandat de l'école de langue française dans le respect de son contexte spécifique fut, pour le ministère de l'Éducation, de se doter de la *Politique d'aménagement linguistique pour les écoles de langue françaises de l'Ontario (Pal) (2004).* Cette politique propose la mise en œuvre systémique et systématique d'interventions aux visées particulières. En effet, certaines d'entre elles s'orientent plus particulièrement sur les besoins des élèves aux plans linguistiques et culturels (interventions regroupées dans les axes de l'instruction et de la construction identitaire) et qui sont de l'ordre des capacités; d'autres interventions ciblées par les axes d'engagement parental et communautaire s'articulent autour de la réciprocité des appuis entre l'école et ses communautés (communautés de parents ou communautés d'affaires, culturelles, etc.) et qui sont plus de l'ordre des opportunités.

Bien que, tout comme les élèves des conseils scolaires de langue anglaise, ceux des écoles de langue française soient évalués en littératie et en numératie, il est intéressant de noter que déjà, en 2004, le ministère de l'Éducation considérait l'acquisition de compétences en communication orale comme outil fondamental à la réussite scolaire. Ainsi, les définitions de la littératie (Pal, 2004, p. 35) et de la numératie (Pal, 2004, p. 36) servent de fondements de l'axe de l'apprentissage et sont considérées comme des compétences transversales qui débordent le cadre des matières et disciplines scolaires.

Cependant, l'acquisition de ces compétences en communication orale est aussi essentielle à la construction de l'identité, car la langue « est un outil de connaissance qui donne accès à un système de valeurs et à un mode d'interprétation du monde [...] elle contribue à la définition de l'identité à la fois personnelle et collective» (Pal, 2004, p. 49). Il devient donc essentiel que la réflexion sur l'identité s'insère dans les stratégies pédagogiques proposées au personnel scolaire. C'est à ce niveau particulièrement que s'inscrivent les démarches pédagogiques de la Pédagogie à l'école de langue française (la PELF) présentée dans le deuxième volet.

La publication de la Pal a eu comme effet, entre autres, d'offrir un vocabulaire commun aux intervenants en milieu scolaire et communautaire et de proposer une façon systématique de cibler des interventions jugées appropriées par ces derniers. Cette politique se préoccupe non seulement de la réussite scolaire des élèves et de leur réflexion identitaire, mais aussi des besoins des familles, des communautés et des institutions dans une vision de vitalité communautaire.

Une expression fort simple permet de dégager la problématique générale soutenue à la fois par les mandats des institutions éducatives en situation minoritaire et par la Pal soit : «communauté de langue et de culture». Ou si l'on préfère : l'école est le reflet d'une communauté de langue(s) et de culture(s). La première question qui surgit : pourquoi langue(s) et culture(s) ? N'y aurait-il qu'une seule langue et qu'une seule culture ? Non puisque dans certaines régions de la province, les conseils scolaires francophones répertorient jusqu'à plus de 60 langues parlées par les élèves qui fréquentent leurs écoles et puisque de manière générale une langue sert de véhicule à une culture… le pluriel s'impose. Culture(s) ainsi rédigé devient le reflet des changements qui ont eu lieu depuis une vingtaine d'années dans la population francophone de l'Ontario et du Canada qui s'est profondément diversifiée. En effet, tandis que les immigrants représentent 13,2%

La publication de la Pal a eu comme effet, entre autres, d'offrir un vocabulaire commun aux intervenants en milieu scolaire et communautaire et de proposer une façon systématique de cibler des interventions jugées appropriées par ces derniers. Cette politique se préoccupe non seulement de la réussite scolaire des élèves et de leur réflexion identitaire, mais aussi des besoins des familles, des communautés et des institutions dans une vision de vitalité communautaire.

des francophones, c'est l'Ontario qui en accueille la plus grande proportion (71,8%) (Gilbert, Gallant et Cao, 2014). La diversité grandissante de la population scolaire dans certaines régions de cette province a provoqué des changements profonds dans les communautés francophones ainsi que dans leurs rapports à la langue, à la culture, à l'identité et à la notion même de communauté. C'est cette mouvance dans les concepts qui peut expliciter la complexité du milieu scolaire et de la dynamique pédagogique qui en est tributaire.

Tout en prenant en considération l'importance du contexte scolaire tel que souligné par Bascia et celle de l'apprentissage socio-émotionnel présenté par Shanker, le milieu scolaire francophone est aussi conscient de la problématique vécue par les francophones face à l'insécurité linguistique que la situation minoritaire véhicule. Selon Dalley (2008), «la motivation à devenir ou à demeurer francophone repose sur la perception de la valeur de la langue française et des communautés francophones et sur la capacité de l'élève à se reconnaître dans la définition dominante de la francophonie, de sa langue et de sa culture» (p. 294). Cette citation est de fait l'un des six principes sociolinguistiques que cette chercheure propose afin que l'école puisse devenir un milieu d'accueil à la diversité des langues parlées par les élèves. Cela illustre l'interdépendance des thématiques soulevées par Bascia et Shanker et celles du milieu minoritaire.

Ce qui est important à retenir des propos de Dalley (2008), c'est que, tandis que la langue est un outil de construction de l'identité et de la culture, c'est dans un rapport avec les autres que cette construction se fait. C'est aussi dans la valeur que l'on accorde, à l'école, aux variétés de langues parlées par les élèves que se bâtit la perception de sa propre valeur en tant que locuteur francophone. Dans cette perspective, l'école de langue française pluraliste se doit de se questionner sur l'image qu'elle véhicule de ce qu'est le «bon français» et de là, un «bon francophone» puisque, comme souligné par Dalley (2008), c'est dans son rapport à l'autre que se bâtit son identité.

Finalement, l'élève a aussi besoin des institutions sociales et culturelles pour être en mesure de répondre en français dans des situations de communication autres que scolaires (les opportunités de Grin et Moring, 2002). Desabrais (2013), dans son étude sur la sécurité/insécurité linguistique a démontré qu'à plus long terme, cet état de fait peut influencer le choix de poursuivre ses études au-delà du palier secondaire ou de s'impliquer au sein de la communauté francophone minoritaire ou pas et de s'identifier comme acteur social influent au sein de la communauté francophone ou pas, etc.. Cette recherche soulève l'importance du rôle de l'école en matière d'attachement envers la francophonie.

Le présent texte ne prétend pas expliciter tous les facteurs qui peuvent provoquer une telle insécurité chez les personnes mais il semble pertinent de tenter de comprendre davantage comment elle pourrait se développer et de là, de présenter des interventions appropriées en milieu scolaire francophone particulièrement en référence aux textes de Bascia et de Shanker.

Grâce aux enquêtes menées par Statistiques Canada, des chercheurs ont pu dégager le portrait des minorités de langues officielles du Canada et c'est sous la direction de Rodrigue Landry que dix-neuf d'entre eux ont analysé différents volets de ces enquêtes. Ils présentent leurs résultats dans l'ouvrage *La vie dans une langue officielle minoritaire au Canada (2014)*. Dans le cadre de cet ouvrage collectif, les communautés minoritaires sont désignées par communautés de langue officielles – français et anglais – en situation minoritaire (CLOSM), ces auteurs laissant de côté le vocable de communauté francophones *hors-Québec*,

ce qui en soi est peu élogieux pour des personnes qui sont ainsi désignées hors de quelque chose !

Ce sont, entre autres, les propos d'Allard (2014) et de Landry (2014) qui vont permettre de brosser un tableau sommaire de la situation linguistique telle que présente dans les communautés et les écoles en Ontario. Il est nécessaire de préciser que les chiffres mentionnés vont varier d'une région à une autre de la province et aussi que toutes les nuances citées par ces auteurs ne font pas l'objet du présent document. Toutefois ces statistiques font émerger les changements qui se produisent au sein des communautés et permettent d'inférer les conséquences qu'ils peuvent avoir sur l'école, les élèves et le personnel scolaire, en général.

Globalement, il est intéressant de soulever quatre constats, à savoir que les membres de communautés francophones rurales se déplacent vers les villes (Gilbert, Gallant et Cao, 2014), que la population francophone est de moins en moins nombreuse proportionnellement à la population majoritaire (Landry, 2014), que la tendance aux mariages mixtes français-anglais est en croissance (taux variant de 32 à 95% selon les régions)(Landry, 2014), que les baisses du taux d'usage du français à la maison ne sont pas compensées par des transferts linguistiques venant de locuteurs d'autres langues, c'est-à-dire que les nouveaux immigrants allophones n'adoptent pas nécessairement le français et qu'en fait, 98,5% d'entre eux se tournent vers l'anglais (Landry, 2014); conséquemment, tous ces éléments contribuent, à différents degrés selon les régions, à fragiliser les communautés en situation minoritaire et ont un impact sur la pertinence de vouloir parler en français (désirabilité/insécurité).

Landry et Allard (1997, voir Landry 2014) remarquent cependant que les enfants de couples mixtes français-anglais qui parlent en français avec le parent francophone et en anglais avec le parent anglophone ont tendance à s'identifier aux deux groupes linguistiques et à être aussi compétents en français que les enfants dont les deux parents sont francophones tout en étant aussi compétents en anglais que les enfants de parents anglophones, lorsqu'ils fréquentent l'école de langue française (p. 7). Cette remarque est importante car elle dilue l'idée que la situation de mariage mixte est l'unique responsable des difficultés que peuvent avoir les élèves en matière de compétences langagières.

Comme le soulignent bien Grin et Moring (2002), la question de la vitalité d'une langue est multifactorielle et l'école ne peut assurer cette vitalité à elle seule. Et en appui à Dalley (2008) «l'interaction est une condition *sine qua non* de la construction d'une langue, d'une culture et d'une identité» (p. 287). Dès lors, le contexte à privilégier à l'école de langue française se doit d'être riche en possibilités de communications libres et surtout exemptes de jugement, car c'est particulièrement à ce niveau que se pose l'enjeu lié à l'insécurité linguistique. Pour cerner davantage ce que cela implique, une réflexion sur la capacité de parler en français chez les élèves/enfants s'impose.

Ainsi, Allard (2014) retient que lorsque le français n'est pas la langue couramment parlée à la maison (63% des enfants de l'échantillon de l'enquête), ces enfants jusqu'à hauteur de 50% ont une capacité de parler le français jugée comme faible ou passable. Conséquemment, leur fluidité, la richesse du vocabulaire, etc. ne sont pas nécessairement à la hauteur de la norme attendue. Il y a un écart entre les attentes liées aux programmes scolaires et la connaissance de la langue parlée par les enfants. L'insécurité linguistique apparaît lorsque la personne se bute à une norme considérée légitime, voire même prestigieuse,

entraînant bien souvent la décision de se taire. Une façon fort simple de palier à cette situation est que le milieu scolaire «bâtisse sur les capacités et les connaissances de la communication que l'élève possède déjà à son entrée à l'école » soit le *déjà-là* (Boudreau et Dubois, 2008, p. 167). Cette notion de *déjà-là* est d'ailleurs reprise dans la PELF décrite partiellement au deuxième volet. Toujours selon ces auteures, l'école devrait comprendre la représentation que les élèves se font de la place du français dans leur vie et dans la société : le français étant souvent relégué à une langue familiale et scolaire ayant peu d'intérêt et de prestige dans le monde. L'école et la famille ont donc à trouver des mécanismes de valorisation de la langue française dans un contexte de mondialisation.

On ne peut cependant ignorer que l'attraction généralisée pour l'anglais influence continuellement le choix de la langue de scolarisation des enfants et qu'à peine la moitié des parents ayant droit à l'éducation en langue française pour leurs enfants exercent réellement ce droit. Les institutions éducatives et communautaires francophones prennent cette question en charge, entre autres, par des campagnes d'information et de promotion du système de langue française. Cela relève du mode de gouvernance des institutions et il est impossible ici d'explorer cette thématique plus en profondeur.

La discussion jusqu'à maintenant a porté particulièrement sur l'environnement plus global qui caractérise l'école à savoir la question de la minorité/minorisation, les capacités/opportunités/désirabilité à prendre en compte quand il est nécessaire de travailler à la vitalité des communautés, les représentations individuelles et collectives sur la place de la langue française, la question de la sécurité/insécurité linguistique ainsi que le rôle primordial de l'école en tant qu'institution qui contribue à la pérennité/vitalité des communautés francophones. Mais l'école ne peut tout réussir à elle seule. Dans leur recherche, Landry, Allard et Deveau (2010) insistent sur la complémentarité entre l'école, la famille et la communauté en ce qui a trait au développement linguistique et culturel des élèves et à l'épanouissement de leur communauté.

C'est particulièrement à ce niveau que les praticiens du milieu scolaire en situation minoritaire ont articulé leur vision de l'école, de l'apprentissage, des liens avec les communautés, du rôle des parents et de la vitalité de la francophonie. Le modèle de Talbert et McLaughlin (1999, voir Bascia, 2014, p. 6) fournit un visuel intéressant qui montre comment le climat/contexte de l'école est constitué d'un ensemble de systèmes interdépendants les uns des autres. Dans leur modèle, le cercle le plus externe représente l'influence du milieu hors des murs de l'école sur l'organisation de celle-ci. Chez les francophones, ce dernier cercle peut prendre une grande importance selon la situation de minorisation et avoir un impact direct sur tous les autres niveaux du modèle c'est-à-dire sur la gestion de l'école (rôle de la direction et du conseil scolaire face au mandat particulier de l'école de langue française), sur la Communauté d'apprentissage professionnelle ou CAP (impact sur les stratégies d'enseignement appropriées en matière de compétences langagières et de construction identitaire) et sur la dynamique même de la classe (appropriation et engagement des élèves). Les positionnements des praticiens présentés au deuxième volet permettent de saisir comment ces systèmes interdépendants sont effectivement mis à contribution dans le processus de scolarisation et de prise en charge communautaire par l'école.

Tout en prenant en considération l'importance du contexte scolaire tel que souligné par Bascia et celle de l'apprentissage socio-émotionnel présenté par Shanker, le milieu scolaire francophone est aussi conscient de la problématique vécue par les francophones face à l'insécurité linguistique que la situation minoritaire véhicule.

DEUXIÈME VOLET : ACTUALISATION DES MANDATS DE L'ÉCOLE DANS UNE PERSPECTIVE DE VITALITÉ COMMUNAUTAIRE.

Deux démarches, actuellement mises en œuvre par différents conseils scolaires canadiens en situation minoritaire précisent, pour l'une, les mécanismes essentiels à la vitalité linguistique et culturelle des communautés francophones et le rôle privilégié accordé à l'école et, pour l'autre, les stratégies de formation du personnel propices à la réussite scolaire et la construction identitaire. Il s'agit du mouvement des Écoles communautaires citoyennes (ECC) mis de l'avant par la Fédération nationale des conseils scolaires francophones (FNCSF) et du projet de la Pédagogie à l'École de langue française (la PEFL) présenté par la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants (FCE). À ces démarches s'ajoute celle de l'Association canadienne d'éducation de la langue française (ACELF) en matière de construction identitaire et d'activités pédagogiques. Ce sont là les trois composantes de ce volet.

Quoique partiellement décrites ci-dessous, il est possible de réaliser comment les différents documents du projet de *People for Education* s'harmonisent avec les visées des démarches proposées. De nouvelles références aux chercheurs et chercheures qui se penchent sur la situation minoritaire sont incorporées dans les propos.

LA FNCSF ET LE MOUVEMENT DE L'ÉCOLE COMMUNAUTAIRE CITOYENNE (ECC)

Relativement aux enjeux reliés à la vitalité de la francophonie canadienne, il importe que la personne vivant en milieu minoritaire réfléchisse de façon critique au sens de son engagement identitaire et communautaire. Un tel engagement peut être facilité et prendre forme lorsque l'école en situation minoritaire s'inscrit dans une démarche d'école communautaire citoyenne (ECC) qui se veut un «lieu d'apprentissage, de socialisation et de construction identitaire, en osmose avec la communauté qu'elle dessert. Elle concourt à la réussite des apprenants de tous âges, à l'épanouissement de leur communauté et à l'éclosion d'une conscience solidaire globale. À ces fins, elle suscite l'engagement et mobilise tous les acteurs de la société». Il est intéressant de noter ici que les apprenants sont de tous les âges donc, l'ECC concerne tous les membres des communautés et non seulement les élèves en processus de scolarisation. L'ECC a une visée d'apprentissage tout au long de la vie.

La FNCSF explicite cette démarche dans deux documents complémentaires et distincts. Il y a, d'une part, le document de fondements (FNCSF, 2011) qui présente les objectifs généraux et la vision de l'ECC. Ce document est centré sur les relations entre école/ communauté/ apprentissage/ réussite. Le second document, le cadre de référence (FNCSF, 2012) explicite, d'autre part, les caractéristiques des modes de gouvernance et de leadership propices à une mise en œuvre locale et adaptée de l'ECC.

Globalement, une telle école s'articule autour d'un partenariat qui vise à redéfinir la relation entre la communauté et l'école pour susciter l'engagement de tous et l'épanouissement des communautés francophones en contexte minoritaire au Canada. Telle est donc la visée générale du mouvement des ECC. Dans cette perspective, pour jouer pleinement son rôle, l'école doit faire partie intégrante de la communauté qu'elle dessert tout en étant ouverte sur le monde. Son ancrage dans la vie active de sa communauté sert d'espace réel d'apprentissage qui donne un sens aux nouveaux savoirs et les enrichit d'une charge sociale et culturelle.

L'élève doit donc avoir l'opportunité de vivre des expériences d'apprentissage en-dehors des murs de l'école ou l'école doit inviter des membres des communautés à venir partager leurs savoirs avec les apprenants.

Afin que ces nouveaux savoirs s'inscrivent dans une démarche d'apprentissage globale, l'école doit s'ouvrir aux autres et construire des passerelles entre le passé, le présent et l'avenir, entre l'ici et l'ailleurs afin d'aider les élèves, ainsi que tous les membres de la communauté, à prendre conscience de la profondeur historique des savoirs qui leur sont transmis et les rendre solidaires de leurs contemporains dans la construction d'un monde meilleur (FNCSF, 2011, p. 6). Dans ce cas, l'école adoptera une approche culturelle de l'enseignement.

Annoncée dans la Politique d'aménagement linguistique (Pal) comme stratégie pédagogique essentielle (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2004, p. 52) , cette approche, explicitée davantage depuis la publication de la Pal, propose « de mettre en œuvre les conditions qui permettent de rétablir des liens entre le passé et le présent, [...] aider les élèves à prendre conscience de la profondeur historique de ce qui leur est transmis, les rendre solidaires des hommes et des femmes qui les précèdent, d'une histoire qui leur est confiée et qu'ils transforment en s'y inscrivant » (Simard, 2007; cité dans FNCSF, 2011, p. 10). Cette approche rejoint les visées proposées par Sears (2014, p. 11) lorsqu'il mentionne les caractéristiques de la démarche historique appliquée au curriculum, le *historical thinking*.

Grâce à l'articulation de cette approche, l'ECC devient «citoyenne» car elle développe, auprès de l'ensemble des membres de la communauté, une conscience citoyenne qui peut contribuer à leur réussite, tant sur le plan des études, du travail que sur leur vie sociale. La conscience citoyenne contribue également au développement d'un sentiment d'appartenance à la communauté ainsi qu'à la construction identitaire. Cette école mobilise les élèves, les éducateurs, les parents, les partenaires du milieu communautaire, social, culturel, municipal, gouvernemental, économique en vue de les engager de façon critique et démocratique à la vie politique, économique et socioculturelle de leur environnement local, national et global (FNCSF, 2011, p. 11).

Cette vision de l'école, à la fois communautaire et citoyenne, est complémentaire à certains niveaux aux propos de Sears (2014) mais s'en distingue aussi car les enjeux soulevés par la vision de la «citoyenneté» de l'ECC débordent en quelque sorte la perspective strictement curriculaire de l'éducation à la citoyenneté (Sears) pour en faire une question d'engagement en regard de la vitalité linguistique et culturelle des francophones.

Toutefois, il devient crucial de considérer que généralement, la citoyenneté à l'ECC doit s'inscrire dans une vision d'accueil à la diversité en contexte de mondialisation. Les perspectives des francophones sur le futur (si l'on revient à Simard, cité plus haut) sont profondément influencées par les changements sociétaux des dernières décennies qui ont, entre autres, modifié la composition même de la population francophone qui s'est largement diversifiée et qui est de plus en plus mobile, éparpillée et urbanisée (Gilbert, Gallant et Cao, 2014). Dans ce cas, la question de LA culture et celle de LA communauté en tant que telle deviennent plus délicates à saisir. Gérin-Lajoie (2012) est bien explicite à ce sujet quand elle précise que «cette communauté n'est plus homogène comme avant. En fait, il serait plus juste de parler de communautés francophones au pluriel, puisque les réalités régionales diffèrent grandement : la vie à Toronto est bien différente de celle à Hearst pour ne fournir qu'un exemple » (p. 153).

La conscience citoyenne contribue également au développement d'un sentiment d'appartenance à la communauté ainsi qu'à la construction identitaire.

Pour mieux saisir, théoriquement du moins, les orientations proposées par différents acteurs agissant au sein des communautés en situation minoritaire, Heller et Labrie (2003; cités par Madibbo et Labrie, 2005) ont considéré les discours justificateurs des actions comme des indicateurs qui permettent de comprendre comment les communautés francophones en milieu minoritaire s'adaptent au changement social en général et aux transformations découlant de la mondialisation, de l'immigration et de l'urbanisation. Pour ces auteurs, il y aurait, d'une part, le discours modernisant, comptant sur l'État providence pour l'établissement d'organismes francophones autonomes où l'affiliation à la communauté ethnolinguistique demeure le point de repère fondamental et aussi, d'autre part, le discours mondialisant, selon lequel l'économie a prédominance sur le politique et l'allégeance à la communauté linguistique n'est plus aussi centrale, vu les identités multiples. On retrouve aussi parfois le discours traditionaliste, misant sur une conception de la communauté homogène centrée autour de la paroisse (Madibbo et Labrie, 2005).

Les documents proposés par la FNCSF signalent l'importance pour l'ECC de mobiliser les élèves, les éducateurs, les parents, les partenaires du milieu communautaire, social, culturel, municipal, gouvernemental, économique en vue de les engager de façon critique et démocratique à la vie politique, économique et socioculturelle de leur environnement local, national et global (FNCSF, 2011, p. 12). C'est dans cet esprit que la réflexion générale s'oriente vers le désir de contribuer à la fois au développement du sentiment d'appartenance à une affiliation ethnolinguistique (discours modernisant centré particulièrement sur les mécanismes de construction identitaire) et à une vitalité économique et politique source de changement social et de consolidation des minorités (discours mondialisant). Il est essentiel de considérer d'ailleurs que pour Richards (2012) «les changements sociaux à l'œuvre nous obligent à déconstruire non seulement les notions de francophone, de bilingue et de bilinguismes, mais aussi les représentations de famille, d'immigrant, de communication et de classe » (p. 102). Elle questionne le *statu quo*, le non-dit.

Une telle mouvance peut devenir problématique à l'école où le personnel enseignant fait face à des changements profonds dans la composition de ses groupes classe (dans certains centres urbains de l'Ontario, il existe des écoles de langue française où les jeunes, à hauteur de plus de 80% proviennent de l'Afrique, des Caraïbes, de l'Europe ou de partout au Canada). Qu'en est-il alors du discours traditionnaliste sur la culture canadienne-française ? Il est possible d'illustrer ces changements et l'ambivalence qu'ils peuvent entrainer par cet exemple. Une étude sur le discours du personnel enseignant (Gérin-Lajoie, 2010) a conclu que les écoles de langue française en contexte minoritaire sont encore nombreuses à véhiculer une idée « folklorique » de la culture. Culture qui se veut à caractère multiculturaliste par la célébration des traditions de chacun dans une vision d'inclusion de la diversité. Ainsi, langue/culture/diversité/identité sont continuellement au cœur des enjeux et remettent en question les façons de faire et de vivre-ensemble. Comment dès lors procéder à cette déconstruction proposée par Richards?

Il est difficile de prévoir comment chaque école de langue française dans un contexte aussi multiculturel et varié parvient à articuler sa conception de l'ECC. La FNCSF propose, par l'entremise de son site Internet, le partage de pratiques réussies démontrant l'actualisation de la vision de l'ECC à travers le réseau communautaire francophone du Canada. On y constate, entre autres, que la réflexion sur la citoyenneté interpelle aussi les jeunes élèves, ce qui est absent dans le texte de Sears (2014) qui est plus centré sur les adolescents puisque dans

la plupart des juridictions, les cours relatifs à l'éducation à la citoyenneté sont offerts au palier secondaire.

De fait, Sears est plus particulièrement centré sur les conditions propices à l'apprentissage de l'exercice de sa citoyenneté dans un contexte politique/démocratique, en classe, selon un curriculum prescrit et ne sont pas nécessairement inscrits dans une perspective de vitalité communautaire. Cependant, cet auteur endosse l'idée de Peterson que *citizenship is defnined as a practice* (Sears, 2014, p. 6); il semble que la démarche ECC cherche à créer les conditions pour que tous les membres de la communauté scolaire puissent appliquer cette conception de la citoyenneté en tant que pratique car l'ECC ne peut se réaliser sans un ancrage profond dans la communauté scolaire élargie. Cela rejoint, à nouveau, les propos de Sears sur la question de *service*. Les conditions de réalisation du service sont particulièrement pertinentes dans la vision recherchée par l'ECC : intégré au curriculum, choix (du service) à partir des enjeux perçus par les élèves, diversité des opportunités, partenariats scolaires communautaires/mentors communautaires (p. 9).

La description des différentes pratiques réussies signalées dans le site de la FNCSF apparaît peu structurée en matière de concepts fondamentaux et de critères de collaboration et de partenariat voire même d'évaluation de la pratique. En effet, qu'est-ce qui permet de la qualifier de réussie ? Il serait intéressant de considérer à plus ou moins court terme, les *concepts essentiels* proposés par la FNCSF au plan de la citoyenneté et ceux du domaine de la citoyenneté de Sears afin de jumeler les perspectives et possiblement de préciser les conditions de mise en place d'une ECC quant aux exigences pédagogiques liées à l'apprentissage de la citoyenneté. Mais peut-être que l'articulation aux plans de la réussite scolaire académique et du jumelage communautaire sont précisées au niveau des écoles mêmes sans être explicitées dans le site de la FNCSF. Toutefois, sans ces précisions, l'ECC risque d'être perçue comme une vision élargie de la notion école-famille-communauté, souvent traduite par des activités ponctuelles au lieu d'une philosophie sous-jacente à l'action.

Ainsi, tout comme le préconise Bascia (2014), l'ECC fait appel à un leadership et une gouvernance qui s'orientent vers la création d'un climat scolaire dont la finalité déborde la vie communautaire de l'école en tant que telle pour réaliser, dans une vision de service, de collaboration et de partage, une consolidation de la francophonie en situation minoritaire. Le mouvement de l'École communautaire citoyenne préconise une meilleure connaissance des droits linguistiques et l'importance pour les acteurs des communautés francophones de se mobiliser et de s'approprier les enjeux sociaux qui peuvent influencer l'engagement communautaire et citoyen des élèves; ce mouvement devrait permettre à l'école d'entrer en partenariats authentiques avec les membres de ses communautés.

Cependant, l'articulation réelle de cette école ne peut se faire sans aussi prendre en considération d'autres éléments particuliers au contexte minoritaire. De tels éléments sont pris en compte par la démarche de la FCE et celle de l'ACELF par la consolidation des stratégies pédagogiques propices à un enseignement/apprentissage dans un tel contexte.

LA FCE ET LA PÉDAGOGIE À L'ÉCOLE DE LANGUE FRANÇAISE (PELF)

Deux Sommets de l'Éducation en langue française, celui d'Ottawa en 2005 et celui d'Edmonton en 2012, sont venus remettre la pédagogie au cœur des enjeux liés aux besoins des écoles de langue française en termes de réussite.

Un climat de classe reflétant des relations interpersonnelles saines constitue une des conditions essentielles de la Pédagogie à l'école de langue française (PELF). De telles relations offrent la possibilité aux élèves et au personnel de vouloir explorer ensemble les possibilités de leur développement linguistique et culturel et se reflètent sur le climat de la salle de classe.

Toujours guidé par la concertation des représentants francophones des ministères de l'Éducation, le volet pédagogique de ces Sommets comportait l'objectif audacieux de définir une pédagogie propre au contexte minoritaire et de développer un concept de formation novateur pour se l'approprier puisque les besoins d'encadrement pédagogique du personnel et de développement de ressources pertinentes sont toujours d'actualité. C'est la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants (FCE) qui s'est vue confier le mandat de développer une pédagogie appropriée au personnel enseignant en situation minoritaire. Cette pédagogie, la Pédagogie à l'école de langue française (PELF), a été élaborée dans l'intention de soutenir le personnel et à l'outiller dans son cheminement personnel et dans son travail auprès des élèves (FCE, 2014).

Le portail de la PELF accessible depuis l'automne 2014 au personnel scolaire, offre des comment-faire et des comment-être en contexte francophone minoritaire et traite de différentes situations propres à l'école de langue française, entre autres : l'importance de l'identité linguistique et culturelle, la qualité de la langue, les familles exogames, les droits linguistiques, la place active des jeunes dans la communauté (PELF.ca : survol). Grâce au portail PELF.ca, le personnel scolaire se voit invité à poursuivre ses démarches de perfectionnement professionnel en ayant accès à des concepts-clés, des commentaires de chercheurs dont l'expertise particulière porte sur la situation minoritaire, et aux différentes initiatives issues d'un ensemble d'initiatives pancanadiennes à l'appui de l'enseignement en situation minoritaire.

S'appuyant sur un souci constant d'intégration de la théorie et de la pratique, les fondements de la pédagogie à l'école de langue française s'articulent autour de deux conditions essentielles (le partage d'influence et les relations interpersonnelles) et de quatre concepts clés (la conscientisaction, la dynamisation, la sensification et l'actuelisation), résumés ci-dessous.

LES DEUX CONDITIONS :

LE PARTAGE D'INFLUENCE

Les élèves et le personnel enseignant ont une influence partagée sur le déroulement des apprentissages et ont un sentiment d'autonomie (auto-régulation chez Shanker) dans les tâches qu'ils effectuent. Il importe que, dans la classe en contexte francophone minoritaire, les décisions sur les apprentissages ne soient pas contrôlées par une seule personne (ni par un élève ni par un enseignant ou une enseignante), mais qu'elles s'appuient plutôt sur la diversité et la complémentarité des points de vue car qui parle d'influence parle de pouvoir.

Assumer sa part de l'influence de façon responsable demande effectivement aux individus de connaitre les enjeux reliés à leurs actions. Pour les questions linguistiques et culturelles, la PELF s'appuie sur le concept qu'elle nomme « conscientisaction » pour rappeler la combinaison nécessaire de la réflexion et de l'action. C'est dans cette « action » que le pouvoir d'influence se précise. Pour qu'il y ait véritablement une prise en charge de l'action par les personnes, celles-ci doivent certes sentir qu'elles comprennent les enjeux reliés à ces actions, mais aussi qu'elles sont libres de choisir leurs actions. Ce partage d'influence se déploie tout autant à l'école (Bascia, 2014 et Sears, 2014), qu'envers tous les participants à la communauté scolaire (incluant les parents anglophones ou les nouveaux arrivants). De plus, cela nécessite de reconnaître la Voix des élèves (Shanker, 2014).

LES RELATIONS INTERPERSONNELLES

Un climat de classe reflétant des relations interpersonnelles saines constitue une des conditions essentielles de la Pédagogie à l'école de langue française (PELF). De telles relations offrent la possibilité aux élèves et au personnel de vouloir explorer ensemble les possibilités de leur développement linguistique et culturel et se reflètent sur le climat de la salle de classe. Elles favorisent la mise en place d'un sentiment de sécurité, d'appartenance, de confiance personnelle et de la motivation à s'engager (Landry, Deveau, Losier et Allard, 2009 cité par pelf.ca/relations interpersonnelles)

Ces relations rendent la socialisation positive et agréable et lorsqu'ils se sentent à l'aise de suggérer des idées et d'exprimer leurs sentiments réels envers la langue française, les élèves et le personnel enseignant sont plus susceptibles de valoriser la langue, d'affirmer leur appartenance à la francophonie et même de revendiquer leurs droits (pelf.ca/relations interpersonnelles).

LES QUATRE CONCEPTS : (MATÉRIEL ISSU DU SITE DE LA PELF)

CONSCIENTISACTION

Les élèves et le personnel enseignant prennent conscience des enjeux de la francophonie et agissent sur leurs réalités. Cette réflexion générale prend sa source dans l'œuvre de Freire (1985) sur la pédagogie des opprimés. Dans cet ouvrage qui établit des liens étroits entre la conscientisation et l'éducation, Freire s'ingénie à faire comprendre aux ouvriers et ouvrières que pour améliorer leur sort et celui de leur famille, ils doivent comprendre les enjeux qui conditionnent leur vie et doivent s'engager à transformer les situations qui ne leur conviennent pas en participant aux prises de décisions, en ayant « leur » mot à dire sur tout ce qui les touche. Il les amène, par une pédagogie de la conscientisation et du partage du pouvoir, à apprendre à lire et à revendiquer leur place au niveau social en réfléchissant et en agissant avec les autres. C'est grâce à cette prise en charge que s'élabore la question de la conscientisaction chez les personnes (élèves, personnels, communautés) engagées dans une démarche de vitalité communautaire.

DYNAMISATION

Les élèves et le personnel enseignant stimulent leur confiance langagière et culturelle, et leur motivation à s'engager dans la francophonie. La « dynamisation » est un concept riche relié à la confiance, à l'engagement, à la réussite scolaire et au bien-être. C'est un concept inspiré de la théorie de l'autodétermination (Reeve, J. et Halusic, M., 2009). Dans la PELF, le mot « dynamisation » est né du fait qu'il n'existait pas de terme concret pour nommer l'incitatif qui amène une personne à se faire suffisamment confiance pour intérioriser une motivation. La dynamisation constitue le processus qui permet d'activer l'autodétermination d'une personne. En contexte francophone minoritaire, cela signifie qu'encourager les attitudes et les comportements dynamisants en salle de classe favorise la prise en charge. Cette salle de classe invite les individus à prendre leur place et à penser grand, à découvrir leur potentiel, à voir leurs aspirations comme étant réalisables et à croire en la possibilité de s'épanouir dans le respect de leur identité linguistique et culturelle.

SENSIFICATION

Les élèves et le personnel enseignant vivent des apprentissages contextualisés qui donnent du sens à ce qu'ils vivent par rapport à la francophonie. En raison

du contexte minoritaire de l'école de langue française au Canada, il importe de réfléchir à la place réservée au sens (senti, sensé, *meaning*), reconnu pour son rôle dans la motivation et dans l'apprentissage. Considérant que partout dans le monde, les systèmes d'éducation sont principalement pensés pour la majorité, les programmes d'études, les manuels scolaires et, plus récemment, les ressources technologiques sont alimentés par l'idéologie dominante. Pour rétablir un certain équilibre quant à la signifiance des expériences des jeunes par rapport à ce qu'ils sont, il importe de leur offrir des modèles culturels forts et de leur proposer des activités et des projets qui leur procurent des référents francophones qui « collent » à la fois à leur réalité et au contexte de l'école de langue française. La PELF traduit cet impératif par le néologisme « sensifier ». La sensification, par sa nature, est intimement liée à un autre des concepts de la PELF, la dynamisation. La sensification suppose que des efforts ont été faits pour satisfaire les besoins psychologiques de base des individus afin que ceux-ci voient le sens de s'engager et d'initier une action de leur propre gré. En effet, comme la satisfaction des besoins d'autonomie, de compétence et d'appartenance, le sens que les gens accordent aux choses est hautement lié à leur motivation.

ACTUELISATION

Les élèves et le personnel enseignant enrichissent leur bagage linguistique et culturel par une exploration commune de la francophonie dans une perspective contemporaine et actuelle.

Il est facile de constater que les phénomènes tels l'évolution technologique, les médias sociaux et la mondialisation renforcent l'importance du moment présent chez les élèves et le personnel enseignant. Il n'y a plus de frontières et tout évolue à un rythme accéléré. Au plan mondial, l'anglais occupe une place prépondérante dans ces phénomènes. Et au Canada, l'anglais demeure une source d'attraction incontestable pour les francophones. Effectivement, la créativité et l'innovation, deux éléments habituellement bien accueillis dans les milieux scolaires, ne sont pas à négliger dans toute la question du développement identitaire et communautaire en contexte francophone minoritaire. L'actuelisation commence par la prise en compte du bagage linguistique et culturel individuel des élèves et du personnel enseignant. L'école qui tient compte du *déjà-là* (Boudreau, A. et Dubois, L., 2008) de l'élève et du personnel enseignant les aide à se réaliser. À ce chapitre, la PELF propose d'aborder à l'école la question des variétés linguistiques (Dalley, 2008) et culturelles de la langue française de façon rassurante, contemporaine et stimulante.

Pour entreprendre la mise en œuvre des concepts et conditions essentielles liés à la pédagogie en milieu minoritaire, la FCE propose un ensemble de pratiques réussies et de réflexions afin de conscientiser et outiller le personnel enseignant. Grâce aux vidéos, aux nombreuses références, aux possibilités d'interaction en communauté professionnelle accessibles sur le site de la PELF (www.pelf.ca), le personnel scolaire apprend comment intégrer les concepts dans sa planification pédagogique et dans l'actualisation du climat de la classe/de l'école afin d'aider les élèves à réaliser la pertinence et l'avantage qu'apporte le fait d'être francophone dans leur vie.

Cependant, la question demeure : comment évaluer l'impact de cet ensemble de fondements de la PELF? Il y a pour l'instant peu d'encadrement sur le monitorage des stratégies mises en place par le personnel. Les réflexions des chercheurs du projet *Measuring what Matters in Education* pourraient certainement offrir des pistes de réponse à cette question.

Les compétences de Shanker permettent, par exemple, de concrétiser de d'orienter les actions pédagogiques à entreprendre quand il est question d'insécurité linguistique.

L'ACELF ET LE MODÈLE DE CONSTRUCTION IDENTITAIRE

L'ACELF a décidé, en 2006, d'orienter ses activités sur l'articulation d'une vision commune et cohérente de la construction identitaire en général, et celle des francophones en particulier. Le modèle conçu par une équipe d'experts en 2006 est précisé dans la collection *Comprendre la construction identitaire* dont le fascicule 1 porte sur *la définition et le modèle (2011 repris du document de 2006).* Tandis que *la définition et le modèle* peuvent sembler très théoriques, les autres fascicules offrent des stratégies pratiques et concrètes liées à l'instauration d'un milieu scolaire orienté vers une meilleure appropriation du processus de construction identitaire par les élèves. Les fascicules de la collection portent sur *les itinéraires identitaires (2), l'intention pédagogique (3), les 8 principes directeurs (4), la construction d'une identité francophone et l'évaluation (5), le rôle du personnel enseignant (6), le rôle de la direction d'école (7), le rôle du personnel professionnel en petite enfance (8) et la collaboration avec les parents (9). À venir : les compétences transculturelles.*

À l'appui de ce modèle de construction identitaire, l'ACELF propose aussi un ensemble de ressources dont la *Banque d'activités pédagogiques* (BAP) à l'intention du personnel enseignant, la *Trousse du passeur culturel* à l'intention des directions et directions adjointes. Pour sa part, la collection *Voir Grand,* conçue en partenariat avec la FCE, propose des guides pratiques pour favoriser la construction identitaire au foyer, à l'école ou en lien avec la communauté (petite enfance, enfance, adolescence, en contexte de diversité ou encore face aux technologies).

En résumé, ce qui est attendu de toute cette démarche en construction identitaire, c'est que l'élève acquiert un certain nombre de connaissances pratiques sur la francophonie en général, qu'il devienne conscient des enjeux liés à la question de la minorité linguistique et qu'il développe une attitude positive à l'égard de la francophonie (fascicule 5). De plus, il est à nouveau précisé que cette question de la construction identitaire n'est pas l'unique responsabilité de l'école et du personnel scolaire mais bien celle de l'ensemble des communautés élargies de l'école et des instances politiques et décisionnelles.

EN GUISE DE CONCLUSION DES DEUX PREMIERS VOLETS DU DOCUMENT.

L'ensemble des institutions francophones travaille harmonieusement à trouver des mécanismes de consolidation et de vitalité des communautés francophones telles qu'elles existent dans leur contexte et ce, de la petite enfance jusqu'à la fin des études secondaires et post-secondaires. Avec tous ces partenaires et collaborateurs, l'école de langue française devrait pouvoir réussir à développer chez son personnel enseignant et ses élèves une meilleure compréhension des enjeux sociaux qui façonnent leur vie et une appréciation (engagée) de leur appartenance à la francophonie. De cette manière, elle aura accompli une bonne partie de son mandat identitaire au plan individuel et collectif.

La grande majorité des initiatives proposées par les praticiens de l'éducation en langue française datent de quelques années à peine et n'ont pas encore été documentées à partir d'une variété de recherches. De plus, on n'a pas encore mesuré et fait le monitorage de l'efficacité des stratégies, ni de l'atteinte des résultats escomptés.

Cependant, le ministère de l'Éducation de l'Ontario vient de rendre public le rapport d'une *Recherche en construction identitaire et communication orale* rédigé par Dalley en collaboration avec Demers (2012). En suivi aux visées de la Pal, des recherches-action se sont déroulées dans des écoles des douze conseils scolaires

de district de langue française de la province sur une période de trois années. Les chercheurs ont des constats très intéressants qui méritent d'être pris en considération par les praticiens du terrain lors de la mise en place des différentes initiatives.

Par exemple, il serait important,

- De s'assurer de l'accueil de la diversité des variétés de langues parlées par les élèves pour les sécuriser face à leurs compétences en français;
- D'assurer la prise de conscience identitaire francophone chez le personnel qui investit la majeure partie de ses efforts dans la conception de la pédagogie de l'oral sans tenir compte de l'incidence de cette pédagogie sur la construction de l'identité ;
- D'expliciter la définition de «culture» pour que les personnels cessent d'en reléguer l'imputabilité aux seuls animateurs culturels;
- De promouvoir l'établissement d'une pédagogie «relationnelle» qui accueille la diversité linguistique, culturelle et identitaire (identité bilingue, plurilingue par exemple);
- De voir à la création d'un contexte stimulant pour que les élèves puissent prendre la parole, avoir une Voix (p. 201 et suivantes);
- De s'assurer que la gouvernance et le leadership des écoles appuient, encouragent et instaurent une vision commune et concertée de la mise en œuvre du mandat de l'école et de la question identitaire.
- D'intégrer aux programmes d'études ce que l'on sait de l'éducation en français en contexte minoritaire et qui se fonde sur la recherche afin de reconnaître la particularité de ces écoles et d'y amorcer une véritable transformation.

Quoique les initiatives présentées dans le volet 2 s'harmonisent généralement avec les propos des chercheurs cités dans les deux volets du document, certaines problématiques reliées à des concepts récurrents dans ce volet pratique demeurent en suspens ou du moins ne sont pas particulièrement prises en charge. Ainsi, il y a peu de discussions sur l'identité bilingue des jeunes et de son impact sur leur vision du monde et leur façon d'apprendre. Il y a peu de références aux mécanismes d'accueil de la diversité qu'elle soit linguistique (parents anglophones) ou ethniques (réfugiés, immigrants, migrants) et aux caractéristiques affectives, sociales et personnelles liées à cet accueil.

Pourtant, les propos de Dalley (2008, 2014) et ceux de Gérin-Lajoie (dans l'ensemble de son travail), entre autres, obligent à jeter un regard critique sur la société, non seulement dans la perspective de la reconnaissance démocratique du droit linguistique mais aussi en regard de ses propres biais et préjugés à l'égard de ceux que l'on dit différents. Par exemple, la démarche de conscientisation individuelle et collective proposée dans la PELF (et aussi au niveau de l'ECC) devrait se faire grâce, entre autres, à une réflexion articulée non seulement sur les droits des minorités mais aussi sur les questions de discriminations plus généralisées telles celles reliées à la race et aux privilèges qui accompagnent le

groupe racial dominant, car l'éducation en langue française en contexte minoritaire ET pluraliste ne peut ignorer la perspective des Autres que l'on accueille et qui ne sont pas Nous. Ce sont là, entre autres, les propos soutenus par le ministère de l'Éducation de l'Ontario dans l'initiative sur l'équité et l'éducation inclusive (ministère de l' Éducation de l'Ontario, 2009b). En prenant en compte les propos de Traisnel, Violette et Gallant (2013), la forte diversité que connaît la communauté francophone dans certaines régions de l'Ontario «semble donner à voir un processus de fragmentation voire de désolidarisation» de cette communauté (p. 24). Comment assurer la vitalité communautaire si les références à de tels concepts dans les questions relatives à la minorité linguistique ne sont pas clairement énoncées, discutés et pris en compte par les institutions éducatives ?

TROISIÈME VOLET : RÉFLEXIONS EN REGARD DES CINQ DOCUMENTS DES EXPERTS DE «PEOPLE FOR EDUCATION»

Autant pour l'ÉCC que pour la PELF, étant donné que ces orientations sont susceptibles de répondre aux réalités des francophones de toutes les juridictions canadiennes, les critères d'évaluation des stratégies telles que mises en place dans les écoles ne sont pas nécessairement spécifiés dans les textes en ligne ou les documents produits. Mais, les pratiques réussies répertoriées pourraient avoir des cadres d'évaluation généralisables qui offriraient l'avantage de donner une appréciation de la mise en œuvre de ces initiatives et de l'atteinte des objectifs généraux fixés.

Si les cinq documents de *People for Education* offrent des perspectives intéressantes dans ce sens, tous les cadres et processus d'évaluation proposés dans ces documents devraient être envisagés en fonction de l'école en situation minoritaire telle que décrite – de façon très générale - à la première section. Pour l'instant, les deux premiers volets précédents font régulièrement référence aux textes de Bascia sur le contexte/climat de l'école, de Shanker sur l'apprentissage socio-émotionnel et de Sears sur l'éducation à la citoyenneté.

Par exemple, le texte de Sears, grâce au profil de l'engagement civique pourrait aider à répondre aux objectifs de reconnaissance et d'exercice des droits (politiques) soulignés dans le cadre de l'ECC et de la PELF. Il appert que toute la réflexion de Sears s'appuie sur une idée fondamentale qui est celle de l'éducation démocratique. Or, l'apprentissage de la démocratie dépasse, en soi, la simple formation à un domaine disciplinaire en l'occurrence la citoyenneté et une école qui se dit démocratique s'appuie non seulement sur la question du respect des droits mais provoque un questionnement généralisé sur la question de la justice sociale. De tels concepts méritent de prendre place dans la réflexion sur l'ECC et d'être plus profondément articulés à partir des modèles proposés par Sears.

À l'école de langue française, une grande partie du travail de conscientisation des élèves est orienté vers la relation positive que ces élèves vont développer avec la langue française, source de savoir, source de conscience identitaire, source d'engagement communautaire. Cela est la constance, le fil conducteur de la démarche. Une telle relation positive peut se développer grâce à une attention particulière portée aux compétences fondamentales de l'apprentissage socio-émotionnel (*SEL : socio-emotional learning*) (Shanker) en les jumelant à celles présentées dans la PELF ; compétences issues de la théorie de l'auto-détermination de Deci et Ryan (2002). Ainsi, chez Shanker, ces compétences

sont : la connaissance de soi (*self-awareness*), l'auto efficacité (*self management*), la conscience sociale (*social awareness*), les relations interpersonnelles et la prise de décision. Tous les éléments relatifs à ces compétences se retrouvent dans les orientations de la PELF. Les compétences de Shanker permettent, par exemple, de concrétiser de d'orienter les actions pédagogiques à entreprendre quand il est question d'insécurité linguistique.

Les principes sociolangagiers de Dalley (2008), pour leur part, servent de guides dans la démarche collaborative du personnel scolaire. L'application de ces principes dans la pédagogie scolaire permet de faire le pont entre les compétences à développer chez l'élève (compétences socio-émotionnelles et compétences académiques) et le climat de l'école adéquatement discuté par Bascia.

Mais qu'en est-il des perspectives de Ferguson et Power sur la santé physique et mentale ou celles d'Upitis sur la créativité et l'innovation. Comment intégrer ces domaines spécifiques dans une réflexion sur l'école en situation minoritaire et l'évaluation des apprentissages des apprenants ?

CRÉATIVITÉ ET INNOVATION, UN QUESTIONNEMENT CRITIQUE (UPITIS)

Ce qui peut être le plus inquiétant, d'une certaine façon, quand il s'agit du domaine de la créativité et de l'innovation est que le discours relatif aux arts (en général) tel que présenté à l'école de langue française tend à enfermer l'artiste dans le rôle de porteur d'une cause (animateur de la culture ou médiateur de la culture). Dès lors, l'artiste se doit de jouer un rôle engagé dans la vie sociale et culturelle de la communauté (Hotte, 2012). Or, Denizot (2008 voir Hotte, 2012) considère qu'il y a deux représentations possibles de l'artiste : « l'artiste créateur, au service d'enjeux proprement esthétiques, et l'artiste engagé, acteur d'une fonction sociale de l'art» (p. 14).

Cependant, l'art, en milieu scolaire minoritaire est souvent conçu comme l'expression privilégiée de la langue et de la culture à préserver. Ce qui est remarquable, c'est que bien souvent dans la société minoritaire, la notion de culture est associée à la langue parlée et écrite et à une forme d'expression artistique qui « valorise des œuvres particularistes qui racontent son histoire, mettent en scène ses habitants, décrivent son espace, sa réalité » (Hotte, 2012, p. 14). Une telle société s'attendrait donc à ce que ses artistes jouent un rôle actif dans la préservation de la langue et de la culture minoritaires.

La tension soulevée par Hotte face aux attentes du milieu minoritaire en regard de l'artiste (créateur/engagé) s'illustre dans les propos suivants issus de la Trousse du Passeur Culturel (ACELF, 2009). Quoiqu'il y est mentionné que la culture peut se présenter sous différentes facettes telles les pratiques religieuses, les sports, les arts ou autres, il est intéressant de noter que la notion de Passeur Culturel est uniquement associée dans ces publications à l'expression artistique. Dans cette perspective, la langue et les arts, expressions privilégiées de la culture, deviennent les fondements de la construction identitaire. Trois extraits de cette trousse permettent d'illustrer les propos.

> *Parmi les expressions visibles de la culture, les arts jouent un rôle fondamental. Le terme « arts »désigne les activités humaines créatrices visant l'expression de soi ou d'un groupe. Ce terme regroupe entre autres les arts médiatiques, les arts visuels, la chanson et la musique, la danse, le théâtre, la littérature, le cinéma et les arts multidisciplinaires. Les arts expriment nos émotions,*

> *nos pensées, nos valeurs (…). Ils contribuent à rendre tangible l'imaginaire individuel de la personne et à l'intégrer à l'imaginaire collectif de la communauté et du monde (p. 20).*
>
> *Le contact avec les artistes de leur milieu joue un rôle particulièrement important dans le développement de l'identité des jeunes. L'artiste devient pour eux un modèle qui n'a pas peur d'afficher sa culture et de l'exprimer de manière créative.*
>
> *Cette culture est valorisée aux yeux des jeunes. En découvrant ces créateurs du milieu et leurs œuvres, les jeunes développent leur sentiment d'appartenance et la fierté d'afficher à leur tour leur culture. L'éducation artistique peut leur faciliter l'acquisition d'outils et de moyens pour exprimer cette culture (p. 21).*
>
> *Les activités artistiques et culturelles insufflent la vie à une communauté, l'animent et définissent ses caractéristiques uniques, que ce soit dans un contexte urbain ou rural. Les arts et la culture contribuent également à développer chez les jeunes une participation active à la vie citoyenne» (p. 23)*

Upitis (2014) fait état de différents modèles appropriés au développement de la créativité et de l'innovation. Ces modèles ne sont pas particulièrement associés aux arts «engagés» pour reprendre l'expression de Hotte. La lecture de la Trousse du Passeur culturel suscite quelques questions quant aux attentes face aux productions des élèves. Ainsi, est-ce que les élèves doivent absolument mettre leur créativité (et leur art) au service de la communauté ? Est-ce que leurs œuvres doivent être le reflet d'une situation minoritaire? Est-ce que tout ce qui est culturel à l'école de langue française est obligatoirement l'expression des artistes francophones ?

Finalement, serait-il pertinent d'ouvrir la question de la culture à d'autres domaines que celui des arts tels la science et la technologie ou encore à la vision historique et politique au Canada ?

SANTÉ PHYSIQUE ET MENTALE (FERGUSON ET POWER)

Au-delà de la transmission de la langue et de la culture, de l'actualisation des droits à l'instruction dans la langue de la minorité, il y a l'humain bien ordinaire. Prendre soin de son corps et de son esprit est aussi inséré dans les préoccupations du milieu scolaire. Il y a peu à ajouter aux propos de Ferguson et Power. Leur argumentaire sur la santé physique et mentale est approprié à tous les enfants quels qu'ils soient. Les besoins en matière d'activité physique ou de santé mentale sont analogues.

Les programmes mentionnés dans leur document rejoignent les besoins socio-émotionnels soulevés par Shanker et offrent des solutions viables aux problèmes soulignés (toxicomanies ou intimidation par exemple). Certains programmes sont d'ailleurs mis en place dans les écoles selon les prescriptions provinciales.

CONCLUSION

Tel que mentionné, ce document ne prétend pas avoir explicité toutes les nuances et les caractéristiques propres à l'éducation en langue française en situation minoritaire. Cependant, il est possible de dégager quelques idées maitresses qui donnent un aperçu des perspectives adoptées et du travail accompli. Une première remarque porte sur l'aspect collaboratif lié aux documents issus des différentes instances associatives où se regroupent les décideurs et les artisans de l'éducation en langue française en situation minoritaire. En règle générale, les propos s'appuient sur la recherche et veulent intégrer une composante pratique facilement accessible et conviviale pour le personnel scolaire. On note aussi que tous les groupes concernés (parents, petite enfance, gouvernance et leadership, etc.) sont interpellés quant à la mise en œuvre du mandat de l'école et que des documents ont été produits à leur égard.

Une seconde remarque porte sur la constance et la cohérence du discours : langue, culture, construction identitaire, engagement communautaire. Même si les concepts mériteraient davantage de précisons particulièrement au niveau de leur mise en œuvre, les intentions des instances éducationnelles francophones sont nettement orientées vers la pérennité de la minorité linguistique dans un désir d'accueil et d'ouverture; chacune agissant selon son champ d'expertise ou d'influence, il va de soi.

Une troisième remarque porte sur la question de l'évaluation et du monitorage des différentes initiatives proposées. Il y a très peu de matériel concret présenté à cet effet dans les différents documents/sites consultés alors que la mise en œuvre des intentions éducatives est majoritairement axée sur le partage de pratiques réussies. Il est nécessaire à ce point de la réflexion de constater que les instances éducatives francophones ne se sont pas encore dotées d'outils variés de Recherche-Développement qui leur permettraient de documenter et de jauger la pertinence des différentes pratiques mises en place dans les communautés scolaires.

Si l'école en situation minoritaire est, comme toute école, composée d'un ensemble de sous-systèmes qui interagissent a différents degrés les uns sur les autres (représentation du modèle de Talbert et McLaughlin 1999 dans le document de Bascia), il est essentiel dès lors, dans une perspective de «mesure élargie de ce qui compte», de prévoir comment assurer que chacun des sous-systèmes représentés est interpellé et outillé en regard des changements proposés.

Présentement, le ministère de l'Éducation de l'Ontario, dans sa vision renouvellée de l'excellence (2013, 2014), suppose que les prochaines étapes en matière de leadership (sous-système des pratiques de gestion) seront orientées vers le développement de capacités précises dont, entre autres, celle de promouvoir une culture d'apprentissage coopératif, de savoir utiliser les données pour guider les actions et de prendre part à des conversations courageuses pour promouvoir l'innovation. Le ministère souhaite que ses leaders s'approprient la notion de système et de pensée systémique ce qui rend le modèle de Talbert et McLaughlin encore plus pertinent car il est une illustration de l'interdépendance de différents systèmes dans lesquels baigne et s'organise une école au quotidien.

Ainsi, la question de la gouvernance et du leadership ne peut être ignorée face aux changements jugés nécessaires en matière d'évaluation des acquis par les élèves. Au-delà de la littératie et de la numératie, comment les leaders scolaires pourront-ils et devront-ils intégrer la vision d'une «mesure élargie de ce qui compte» dans ce qui est prescrit par le Ministère ? Et comment ces visions

particulières devraient-elles s'insérer dans les préoccupations de vitalité et de pérennité de la minorité linguistique qui pour sa part est de plus en plus diversifiée et interpellée par la mondialisation ?

ENDNOTES

1 Ces experts et les domaines présentés sont : Bascia (The school context model); Ferguson et Power (Physical and Mental Health in Schools); Sears (Citizenship Domain); Shanker (Social/Emotional Learning) et Upitis (Creativity: the state of the domain).

2 Dès 2006, l'Association canadienne d'éducation de langue française propose cette définition de la construction identitaire «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, 2011, p. 4)

3 On trouve, à l'Annexe A (p. 34), les libellés des visées stratégiques, des résultats escomptés par la mise en œuvre de la Pal et du mandat de l'école de langue française.

4 Dans l'esprit de ce texte : École pluraliste = école diversifiée = école multiculturelle = école hétérogène

5 Dans l'enquête de Stats-Can, le terme d'enfant désigne une personne de 14 ans ou moins.

6 Le terme communauté d'apprentissage professionnelle (CAP) désigne ce mode de fonctionnement des écoles qui favorise la contribution de chaque personne et encourage le personnel à entreprendre collectivement des activités et des réflexions en vue d'améliorer continuellement les résultats scolaires des élèves (Eaker, Dufour et Dufour, 2004). Elle se fonde sur l'élaboration d'une vision partagée de l'école et se manifeste par un milieu où les gens échangent leurs opinions et leurs savoirs respectifs, et où ils sont constamment en situation d'apprentissage (Hord, 1997). Cette organisation mise sur une collaboration de toutes les intervenantes et tous les intervenants. Récupéré de http://www.aefo.on.ca/fr/services/formation/communautes-d-apprentissage-professionnelles

7 L'essentiel des textes provient dans son libellé des sites de la FNCSF ou de l'ECC

8 Fédération Nationale des Conseils Scolaires Francophones (FNCSF): http://ecc-canada.ca.

9 En 2009(a), le ministère de l'Éducation de l'Ontario a produit un document *Une approche culturelle de l'enseignement pour l'appropriation de la culture dans les écoles de langue française de l'Ontario, Document d'orientation et d'intervention* pour donner suite aux recommandations de la Pal.

10 Tout comme pour l'ECC, l'essentiel des propos est issu du site de la PELF : http://www.pelf.ca

11 http://www.pelf.ca/page/Survol

12 http://www.pelf.ca/tf/RelationsInterpersonnelles

13 Les références au texte de Upitis sont précisées dans le troisième volet

14 Extraits de la Trousse du passeur culturel (ACELF, 2009)

15 Ces sous-systèmes sont: l'environnement extérieur de l'école, l'école et ses pratiques de gestion, la communauté de pratique du personnel et la salle de classe

RÉFÉRENCES

Allard, R. (2014). Les enfants des CLOSM du Canada et les langues officielles du pays. Dans R. Landry (dir), *La vie dans une langue officielle minoritaire au Canada*. (p.23-93). Québec, Qc. : Presses de l'Université Laval.

Association canadienne d'éducation de langue française (2011). *Comprendre la construction identitaire, fascicule 1 : La définition et le modèle*. Récupéré du site http://www.acelf.ca/outils-pedagogiques/serie-comprendre.php

Association canadienne d'éducation de langue française (2009). La Trousse du Passeur culturel à l'intention des directions et directions adjointes. Récupéré du site http://www.acelf.ca/outils-pedagogiques/trousse-passeur-culturel.php

Bascia, N. (2014) The School Context Model: How school environments shape student's opportunities to learn. In Measuring What Matters, People for Education. Toronto, November 8, 2014.

Bouderau, A. et Dubois, L. (2008). Représentations, sécurité/insécurité linguistique et éducation en milieu minoritaire. Dans P. Dalley et S. Roy (dir). *Francophonie* (p. 145-175). Ottawa, Ont.: Presses de l'Université d'Ottawa.

Dalley, P. (2008). Principes sociolinguistiques pour l'encadrement pédagogique. Dans P. Dalley et S. Roy (dir). *Francophonie* (p.281-300). Ottawa, Ont.: Presses de l'Université d'Ottawa.

Dalley, P. (2014). Assimilation, intégration ou inclusion. Quelle vision pour l'éducation de langue française en contexte minoritaire ? Dans Carlson Berg, L. (dir). *La francophonie dans toutes ses couleurs et les défis de l'inclusion scolaire* (p. 13-34) Québec, QC : Les Presses de l'Université Laval

Dalley, P. et Demers, S. (2012). *Recherche en construction identitaire et communication orale (CI-CO).* Rapport final remis au Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (297 p.)

Deci, E. et Ryan, R. (2002). *Handbook of Self-Determination Research*. New York: The University of Rochester Press.

Desabrais, T. (2013). *Les mots pour le dire… L'influence de l'(in)sécurité linguistique sur l'expérience d'étudiantes de milieux francophones minoritaires canadiens inscrites aux études supérieures à l'Université d'Ottawa*. Thèse PhD. Faculté d'Éducation, Université d'Ottawa.

Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants (2014). *Enjeux de l'enseignement en contexte minoritaire francophone. Résultats de deux enquêtes pancanadiennes réalisées auprès du personnel enseignant*. Récupéré de http://www.ctf-fce.ca/fr/Pages/Francophones/Recherche.aspx

Fédération nationale des conseils scolaires francophones (FNCSF) Lortie, L. et Lalonde, A. (2012). École communautaire citoyenne. Cadre de référence. Récupéré de http://ecc-canada.ca/wp-content/uploads/2014/10/École-communautaire-citoyenne-Cadre-de-référence.pdf

Fédération nationale des conseils scolaires francophones (FNCSF) (2011) École communautaire citoyenne, un projet rassembleur par et pour la francophonie canadienne, (Nathalie Bélanger, titulaire de La Chaire de recherche en éducation et francophonies de la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa, Rodrigue Landry, directeur général de l'ICRML, Jules Rocque, professeur à la Faculté d'éducation de l'Université de Saint-Boniface, Réjean Aubut, consultant et rédacteur). Récupéré de http://ecc-canada.ca/wp-content/uploads/2014/10/Ecole_communautaire_citoyenne_doc_fondement.pdf

Ferguson, B. et Power, K. (2014). Physical and Mental Health in Schools. Paper for *People for Education*.

Gérin-Lajoie, D. (2010). Le discours du personnel enseignant sur leur travail en milieu scolaire francophone minoritaire. *Revue canadienne de l'éducation, 33* (2), 356-378. http://www.csse-scee.ca/CJE/Articles/FullText/CJE33-2/CJE33-2-GerinLajoie.pdf

Gérin-Lajoie, D. (2012). Postface. Mieux comprendre le rapport à l'identité. Dans S. Lamoureux et M. Cotnam (dir) *Prendre sa place. Parcours et trajectoires identitaires en Ontario français* (p. 149-154). Ottawa : Éditions David.

Gilbert, A., Gallant, N. et Cao, H. (2014). Mobilité et minorités. Dans R. Landry (dir). *La vie dans une langue officielle minoritaire au Canada*. (p.261-297). Québec, QC. : Presses de l'Université Laval.

Grin, F. et Moring, T. (2002). *Final Report: Support for Minority Languages in Europe*. European Centre for Minority Issues, European Commission Document 15.5.2002, Contract 2000-1288/001-001EDU-MLCEV. Récupéré de http://www.ecmi.de/clusters/archive/other-projects/support-for-minority-languages/

Hotte, L. (2012). Artiste, animateur culturel ou médiateur culturel? Le rôle des artistes dans les communautés francophones du Canada. *Minorités linguistiques et société / Linguistic Minorities and Society, 3*, p. 7-18. DOI: 10.7202/1016685ar.

Landry, R. (2014). Introduction. Dans R. Landry (dir), *La vie dans une langue officielle minoritaire au Canada*. (p.1-22). Québec, QC. : Presses de l'Université Laval.

Landry, R., Allard, R et Deveau K. (2010). École et autonomie culturelle : Enquête pancanadienne en milieu scolaire francophone minoritaire, *Nouvelles perspectives canadiennes*. Ottawa, Patrimoine canadien. http://publications.gc.ca/collections/collection_2011/pc-ch/CH3-2-13-2010-fra.pdf

Madibbo, A. et Labrie N. (2005). La transformation des institutions et des communautés francophones face à l'immigration et à la mondialisation : une étude de cas. *Reflets : revue d'intervention sociale et communautaire, 11* (1), 49-80. DOI: 10.7202/013059ar

Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2004). *Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario pour les écoles de langue française*. Récupéré de http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/policy/linguistique/linguistique.html

Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2009a). *Une approche culturelle de l'enseignement pour l'appropriation de la culture dans les écoles de langue française de l'Ontario*. Document d'orientation et d'intervention. Récupéré de http://www.edu.gov.on.ca/fre/amenagement/PourLaFrancophonie2009.pdf

Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2009b). *Comment tirer parti de la diversité. Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive*. Récupéré de http://www.edu.gov.on.ca/fre/policyfunding/equity.pdf

Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2013). *Le Cadre de leadership de l'Ontario. Guide à l'intention des leaders du système pour la mise en application du Cadre de leadership de l'Ontario*. Récupéré de https://www.education-leadership-ontario.ca/content/accueil

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2014). *Atteindre l'excellence. Une vision renouvelée de l'éducation en Ontario*. Récupéré de http://www.edu.gov.on.ca/fre/about/excellent.html

Peck, C. (2010). ¨ It's not like [I'm] Chinese and Canadian, I am in between¨: Ethnicity and Students' Conception of Historical Significance. *Theory and Research in Social Education, 38*(4), 574-617. DOI: 10.1080/00933104.2010.10473440.

People for Education (2013). Broader Measure of Success: Measuring what matters in education. Récupéré de : http://www.peopleforeducation.ca/measuring-what-matters/the-domains/

People for Education (2014). Measuring what matters: Beyond the 3 « R's». Récupéré de : http://www.peopleforeducation.ca/measuring-what-matters/the-domains/

Richards, M. (2012). Les jeunes, la mondialisation, le bilinguisme et le milieu scolaire francophone. Dans S. Lamoureux et M. Cotnam (dir) *Prendre sa place. Parcours et trajectoires identitaires en Ontario français* (p. 85-105). Ottawa : Éditions David.

Shanker, S. (2014). Broader Measures for Success: Social/Emotional Learning. In Measuring What Matters, People for Education. Toronto: November 8, 2014

Traisnel, C., Violette, I. et Gallant, N. (2013). Les minorités francophones canadiennes face à l'immigration : particularismes et représentations de la diversité ethnoculturelle dans les milieux associatifs. *Minorités linguistiques et société / Linguistic Minorities and Society, 2*, p. 9-28. DOI: 10.7202/1014843ar.

Upitis, R. (2014). Creativity: The State of the Domain. Paper for *People for Education*. August, 6th, 2014.

ANNEXE A

POLITIQUE D'AMÉNAGEMENT LINGUISTIQUE (PAL, 2004)

VISÉES STRATÉGIQUES-RÉSULTATS ESCOMPTÉS-MANDAT DE L'ÉCOLE

VISÉES STRATÉGIQUES

TABLE 1. Visées stratégiques

Les visées qui favorisent le **développement de la personne et la réussite scolaire** sont les suivantes :

- Faciliter, dans la perspective de l'apprentissage tout au long de la vie, la réussite scolaire de chaque élève par la mise en place de programmes et de services pertinents et de qualité qui reflètent la spécificité de la communauté francophone et qui tiennent compte des effets du contexte anglo-dominant sur l'apprentissage des matières et des disciplines scolaires.
- Favoriser la construction de l'identité et l'expression de la fierté d'être francophone par la mise en place de conditions favorables à la création d'un espace francophone qui tient compte du dynamisme et respecte le pluralisme de la communauté de langue française de l'Ontario.

Les visées qui favorisent le **développement des capacités institutionnelles** sont les suivantes :

- Développer, par l'entremise de communautés apprenantes, les capacités du personnel scolaire, des familles et des élèves à soutenir le développement linguistique et culturel de la communauté dans une vision qui favorise l'apprentissage tout au long de la vie.
- Accroître la capacité des institutions éducatives à développer les programmes, les ressources et les services nécessaires par la création de partenariats significatifs entre l'école, la famille et le milieu communautaire.
- Accroître la vitalité des institutions éducatives ontariennes par un leadership éducationnel qui met l'accent sur les capacités à induire des changements stratégiques contribuant à la pérennité de ces institutions et au développement durable de la communauté francophone.

TABLE 2. Résultats escomptés

Élèves :

Capacité accrue à acquérir les compétences en communication orale afinde maximiser l'apprenrissage et la construction identitaire.

Conseil scolaire :

Capacité accrue à maintenir et à augmenter l'effectif scolaire afin de contribuer à la vitalité des écoles de langue française et de la communauté francophone.

Personnel scolaire :

Capacité accrue à œuvrer en milieu minoritaire afin d'appuyer les apprentissages scolaires et le développement identitaire de chaque élève.

TABLE 3. Mandat de l'école de langue française

L'école est un **milieu d'apprentissage** qui vise le succès personnel et la réussite scolaire des élèves par :

- le développement de la compétence à communiquer en français à l'oral et à l'écrit;
- l'enseignement en français des savoirs dans toutes les matières et toutes les disciplines, sauf Anglais et Anglais pour débutants, de la 4e à la 8e année au palier élémentaire et English et Anglais pour débutants au palier secondaire;
- l'adoption d'une perspective qui situe l'apprentissage tout au long de la vie au cœur de l'activité scolaire;
- la mise en œuvre du curriculum dans une perspective d'amélioration du rendement des élèves;
- le développement des compétences qui aideront les élèves à faire des choix judicieux tout au long de leur vie.

L'école est un **milieu de construction identitaire** qui favorise :

- le développement de l'identité culturelle;
- le développement du sentiment d'appartenance à une culture dynamique;
- l'épanouissement de tous les élèves, aux plans intellectuel, affectif, linguistique, physique, culturel, moral et spirituel dans le respect de leurs droits tels qu'énoncés dans le code de la Commission ontarienne des droits de la personne;
- l'engagement envers une communauté francophone diversifiée qui interpelle et permet l'enracinement.

L'école est un **milieu où s'exerce un leadership participatif** qui outille le personnel en ce qui concerne :

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

L'école est un **milieu qui promeut l'engagement individuel et collectif** par des alliances avec les parents et des partenariats avec les familles et les différents groupes de la communauté dans son ensemble afin :

- d'exercer une influence positive et déterminante sur le rendement des élèves en s'appropriant les objectifs d'amélioration du rendement tels que planifiés;
- de trouver des solutions réalistes aux défis posés par l'apprentissage de la langue et l'appropriation de la culture;
- de porter une attention particulière aux interventions auprès des enfants d'âge préscolaire pour faciliter leur intégration à l'école et une scolarisation réussie en français;
- de concevoir et d'offrir des projets scolaires-communautaires fondés sur les besoins de la communauté et intégrant les savoirs disciplinaires et le développement identitaire;
- d'offrir les programmes d'orientation et de formation au cheminement de carrière ainsi que les composantes d'expérience de travail, les programmes d'éducation coopérative et les programmes de transition de l'école au monde du travail;
- de participer au développement durable de la communauté francophone c'est-à-dire de répondre aux besoins actuels sans compromettre les possibilités, pour les générations futures, de satisfaire à leurs propres besoins.

RESPONSABLES DES DOMAINES/SECRÉTARIAT

Pour s'assurer que chaque étape de l'initiative soit basée sur des preuves solides, People for Education a recruté un secrétariat de spécialistes dans les divers domaines pour superviser et mener les activités de recherche de *Mesurer ce qui compte* :

Nina Bascia, professeure et directrice, Programme sur les politiques de collaboration en éducation, Institut d'études pédagogiques de l'Ontario, Université de Toronto

Lisa Bayrami, directrice de la recherche, Racines de l'empathie

Michelle Boucher, experte-conseil en éducation en langue française en milieu minoritaire

Ruth Childs, professeure agrégée, Leadership, études supérieures et éducation des adultes, Institut d'études pédagogiques de l'Ontario, Université de Toronto

David Cameron, directeur de la recherche, People for Education

Kadriye Ercikan, professeur, Mesure, évaluation et méthodologie de la recherche, Université de la Colombie-Britannique

Bruce Ferguson, professeur de psychiatrie et psychologie, Dalla Lana School of Public Health, Université de Toronto; Community Health Systems Research Group, Hôpital des enfants malades de Toronto

Annie Kidder, directrice générale, People for Education

Marie-France LeFort, directrice et experte-conseil principale, Proforem

Alan Leschied, professeur, Faculté d'éducation, Université Western Ontario

Susan Rodger, professeure agrégée, Faculté d'éducation, Université Western Ontario

Alan Sears, professeur d'études sociales et d'éducation à la citoyenneté, Université du Nouveau-Brunswick

Stuart Shanker, professeur-chercheur, Philosophie et Psychologie, Université York; directeur, Milton and Ethel Harris

Charles Ungerleider, professeur émérite, Département d'études pédagogiques, Université de la Colombie-Britannique; directeur de la recherche, Directions Evidence and Policy Research Group

Rena Upitis, professeure en pédagogie, Université Queen's

COMITÉ CONSULTATIF DE MESURER CE QUI COMPTE

Ce projet est guidé par un comité consultatif qui représente des organisations de haut niveau de partout au Canada, aux États-Unis et en Europe, et des institutions dans des domaines d'intérêt du projet. Pour de plus amples renseignements sur le comité consultatif, visitez le : www.peopleforeducation.ca/mwm.

CETTE INITIATIVE EST SOUTENUE PAR :

ATKINSON
For social and economic justice

The Counselling Foundation of Canada

R. HOWARD WEBSTER FOUNDATION

MITACS Accelerate

phea Healthy Schools

Ontario

Higher Education Quality Council of Ontario
Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur

PEOPLE FOR EDUCATION est un organisme de bienfaisance enregistré qui travaille pour soutenir l'éducation publique dans les écoles anglaises, françaises et catholiques de l'Ontario.

Pour de plus amples renseignements, veuillez nous contacter :

téléphone : 416-534-0100
courriel : info@peopleforeducation.ca
site Web : http://www.peopleforeducation.ca