

ALICJA ŻUCHELKOWSKA

Université Adam Mickiewicz, Poznań

ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS EN MILIEU MINORITAIRE PLURILINGUE

Abstract. Żuchelkowska Alicja, *Enseignement du français en milieu minoritaire plurilingue* [Teaching french language in minority and multilingual society], *Studia Romanica Posnaniensia*, Adam Mickiewicz University Press, Poznań, vol. XXXVIII/2: 2011, pp. 119-130. ISBN 978-83-232-2335-1. ISSN 0137-2475. DOI 10.2478/v10123-011-0018-6.

In her article the author presents problems of identity encountered by Acadian students that originate from their relative degree of linguistic isolation. Social circumstances of Acadian-speaking persons in the Atlantic Provinces (especially in New Brunswick) comprise : the degree of contact with external varieties of French, the degree of contact with varieties of English, the availability of schooling in French, the use of French in a working environment. All these aspects offer a chance of teaching languages in multilingual societies. The author shows that social interrelationships within the community and within universities also play a significant role in the maintenance of the minority language and culture.

1. INTRODUCTION

Le but de notre contribution est de présenter la spécificité de l'apprentissage des langues en milieu minoritaire. L'idée maîtresse qui inspire cet exposé est la suivante : la spécificité du milieu plurilingue, dans lequel les élèves et les étudiants évoluent de plus en plus souvent, impose une logique que ne connaît pas le milieu unilingue. L'heure est donc venue de mieux la circonscrire, dans le but de permettre aux didacticiens, linguistes, enseignants, de mettre au point des stratégies pédagogiques qui soient le reflet de réel de leur situation. En mettant au centre d'intérêt l'abolition des barrières entre les langues enseignées dans les écoles, entre leurs apprentissages et leurs enseignements, c'est surtout cette dernière optique de la promotion de l'éducation plurilingue qui mérite un approfondissement et un échange d'expériences.

Nous nous posons ainsi comme objectif d'approcher l'enseignement vers une attitude plurilingue qui se rapporte non seulement à l'effet (connaissance de différentes langues) mais surtout à la *capacité* d'apprentissage et au développement des compétences métacognitives favorisant le développement de l'identité plurilinguistique et pluriculturelle. Nous tenterons aussi de présenter comment adopter dans l'enseignement un modèle pluraliste qui permet aux régionalismes locaux de se manifester ; cela implique une gestion de l'hétérogénéité linguistique et la planification de modèles

scolaires et universitaires intégrant école – communauté– famille. Une telle politique linguistique portant sur la gestion des seuils de fonctionnalité linguistique serait en mesure de gérer l'insécurité linguistique des apprenants, ainsi que de changer le rapport langue – identité chez les individus donnés.

Pour mieux cerner cette problématique dont l'étendue risquerait de dépasser le cadre d'un article scientifique, nous présenterons l'état de choses en prenant comme exemple le milieu minoritaire du Canada francophone, et pour être plus précise les communautés francophones de l'Ontario et du Nouveau Brunswick. Une telle spécification du corpus nous permettra de concentrer notre attention sur les manifestations les plus pertinentes de l'enseignement du français en milieu minoritaire, à savoir : le problème de la norme linguistique et l'encadrement des centres de support linguistique, pour terminer notre réflexion par une approche présentant le développement des politiques fédérales de la didactique minoritaire au Canada.

2. NORME LINGUISTIQUE EN MILIEU MINORITAIRE : OBSTACLE OU AUBAINE ?

La question de la norme en milieu minoritaire, la norme conçue non pas comme un objet statique mais plutôt comme un processus dynamique et permanent, nécessite un questionnement sur les raisons d'un tel ou autre choix langagier (puisque parler de la norme présuppose un choix entre formes ou variétés linguistiques). En plus, une norme indique le fait que « les locuteurs sont membres de la même communauté de la parole, qu'ils partagent la même compréhension de la situation sociale, qu'ils véhiculent des valeurs sociales et culturelles spécifiques » (Ouellet, 2002 : 153). C'est pourquoi, le traitement de la norme au Canada révèle l'énorme importance sociale et politique rattachée à la langue, ainsi que le rôle que joue la langue dans des processus qui ne sont pas foncièrement proprement linguistiques, mais plutôt sociaux, économiques et politiques. À l'intérieur des minorités francophones canadiennes les aspects les plus importants de l'idéologie actuelle de la norme ont alors revêtu deux formes principales : l'insistance sur des pratiques *unilingues* du français (même en situation de bi- ou plurilinguisme social et individuel) et la préoccupation par rapport à la *qualité* de la langue enseignée. Cette préoccupation est surtout visible au Québec et prend son début dans la Révolution tranquille qui constitue le commencement d'une mobilisation linguistique et culturelle des francophones canadiens. Le mouvement de mobilisation fut ainsi lié au projet de la construction de zones unilingues francophones où l'on parlerait un français de qualité dont les spécificités restent à définir. Cependant, la nécessité idéologique d'imaginer des espaces francophones unilingues n'est pas sans conséquences. Ainsi, une caractéristique de la qualité de la langue serait qu'elle témoigne de cet unilinguisme ou qu'on n'y trouve aucune trace du contact avec l'anglais. En termes pratiques, « être bi- ou plurilingue devrait vouloir dire être unilingue

deux ou plusieurs fois et non maîtriser des ressources linguistiques provenant de deux langues qui s'imbriquent dans le quotidien des individus » (Péronnet, 1990 : 244).

Dans les communautés acadienne et ontarienne ce mouvement idéologique a suscité une rédéfinition de la francophonie canadienne. En général, les francophones en milieu minoritaire ont suivi le modèle québécois en termes idéologiques. Cependant, il est évident que le territorialisme géographique est impossible ailleurs qu'au Québec. En milieu minoritaire, les francophones ont donc transformé ce territorialisme unilingue en territorialisme institutionnel. De là découlent les maintes luttes politiques pour la gestion autonome d'institutions francophones, notamment d'établissements scolaires.

2.1. NORME LINGUISTIQUE EN MILIEU ÉDUCATIONNEL

En milieu minoritaire canadien, les institutions éducationnelles de la langue française ont plusieurs objectifs, qui sont parfois contradictoires. Elles sont censées faciliter à la fois l'accès à la mobilité sociale et l'accès à l'intégration aux réseaux globaux d'une population historiquement sous-scolarisée et marginalisée, c'est-à-dire qu'elles sont censées agir comme « agents de démocratisation, d'avancement social et d'insertion de la francophonie canadienne sur la scène internationale » (Pagé, 1996 : 187). En même temps, elles jettent un regard vers le passé en légitimant leurs propres efforts sur la base des caractéristiques historiques communes à la francophonie canadienne. Ceci veut dire qu'elles doivent agir comme milieux unilingues dans un contexte qui est, somme toute, au moins bilingue (en ce qui concerne les parlers de la province du Nouveau-Brunswick, le milieu bilingue franco-anglais devient un milieu *plurilingue*, puisque les locuteurs utilisent non seulement les deux langues évoquées précédemment, mais aussi des variations dialectales telles que le *chiac* [dans le sud de la province] ou le vieil acadien traditionnel, considérés par eux comme des langues séparées, et non comme des dialectes du français), et reconnaître la valeur de l'authenticité du français canadien tout en visant le français standard défini surtout en Europe.

Ainsi, par le biais de maintes stratégies interactionnelles et discursives, les écoles neutralisent les contradictions de la norme minoritaire, tout en mettant l'accent sur les deux types de ressource symbolique qui sont l'apanage de la classe moyenne mobilisée après la Révolution tranquille : le français standard et l'internationalisation de la francophonie canadienne. On fait de cette façon appel à la valeur du « bon français » et aux besoins du marché du travail international. Ceci marginalise et rend insécures les locuteurs utilisant d'autres variantes du français comme langues légitimes ; ceux-ci finissent souvent par décrocher de l'école ou par adopter l'anglais pour éviter de se faire constamment juger. Par contre, ces orientations favorisent les élèves de deux groupes : la classe moyenne d'origine canadienne-française, qui cherche justement à se repositionner dans le marché linguistique global, et les élèves d'origine autre que

canadienne qui ont tendance à avoir été scolarisés dans un français normative européen. Ces élèves cherchent à entrer dans les institutions francophones, institutions qui ont d'ailleurs besoin de ce groupe pour des raisons tant pratiques (maintenir les niveaux d'inscription dans les écoles) qu'idéologiques (s'ouvrir sur le monde, s'afficher comme tolérantes et non racistes). Nous pouvons donc constater une convergence d'intérêts qui « pousse les établissements scolaires de langue française vers une image international de la francophonie, et donc vers une norme linguistique plutôt standard et élitiste » (Perraugaux *et alli*, 2003 : 99). Ces mêmes intérêts renforcent également l'idéologie de l'unilinguisme qui prévaut déjà dans les institutions.

Il est évident que pour les institutions démocratiques, telles que les écoles, « l'avantage de cette démarche réside dans l'ouverture sur la francophonie mondiale et la remise en question des pratiques culturelles qui tendent à les exclure » (Lafortune, Gaudet, 2000 : 91). Ce qui est toutefois beaucoup moins positif, c'est la violence symbolique exercée à l'égard des francophones-utilisateurs de variantes non-standard, par le biais de la suppression et de la dévalorisation de leurs pratiques linguistiques, tant leurs pratiques bilingues (alternance de code, emprunts) que les traits idiosyncratiques de leur français (phonologie, syntaxe, lexique, etc.). Cette violence symbolique fonctionne justement parce qu'elle est cachée derrière une idéologie de la norme qui ne tient pas compte de ses propres origines ethniques, sociales et politiques.

Cette vision plutôt pessimiste de l'éducation dans le milieu minoritaire plurilingue se trouvent cependant nuancée grâce au rôle des universités francophones dans la promotion d'un modèle pluraliste d'enseignement et dans la gestion de l'hétérogénéité linguistique.

2.2. NORME LINGUISTIQUE EN MILIEU UNIVERSITAIRE

Selon Daniel Moore (2006 : 402), les universités francophones, afin de jouer un rôle important face à la population, doivent assumer la responsabilité de rendre aussi explicite et transparente que possible leur propre prise de position face à la question de la norme. Nous avons auparavant démontré l'enjeu social profond associé à tout choix linguistique ; en effet, dans le milieu minoritaire plurilingue il n'est pas possible d'éviter de choisir. Il est donc nécessaire d'être conscient de la signification de ses choix, tant pour l'établissement scolaire ou universitaire lui-même que pour la communauté dans laquelle il joue un rôle de production et de reproduction sociale et culturelle.

Le danger pour les universités francophones au Canada, était de laisser de côté leur vocation de démocratisation en faveur d'un nouvel élitisme. Le Canada français avait pendant longtemps un système d'éducation élitiste, dans le sens qu'une petite minorité, fortement sélectionnée, accédait aux études supérieures. Pourtant, la démocratisation du système d'enseignement fut une des pièces maîtresses de la Révolution

tranquille et autres mouvements sociaux similaires à travers le Canada. Collectivement, le Canada français s'est donné le défi de se scolariser. La clientèle n'était donc plus la même, mais pendant longtemps les standards universitaires n'ont pas changé, ni les méthodes d'évaluation et d'enseignement. On continuait à croire que les apprenants devaient déjà maîtriser une norme linguistique qui n'était, en fait, que le terrain privilégié des groupes déjà scolarisés.

Toutefois, certaines universités comme par exemple l'Université de Moncton (NB), se sont données la peine d'envisager la situation sociolinguistique des étudiants quant à la maîtrise de la langue française, en essayant d'adapter leur attitude aux choix linguistiques de leur clientèle. Il s'est avéré que, selon les normes établies, une trop grande proportion des étudiants arrivaient à l'université sans posséder les connaissances du français attendues. Même des cours de rattrapage assez intensifs ne semblaient pas pallier le problème. On cherchait donc des solutions soit dans la formation préalable des jeunes (donc à l'école secondaire), soit dans la programmation ou la pédagogie du français au niveau universitaire, mais toujours avec l'idée que les jeunes devaient arriver à un certain *niveau* de français avant de pouvoir entreprendre des études universitaires.

Or, les pouvoirs universitaires de Moncton sont arrivés à la conclusion qu'il fallait plutôt repenser l'analyse de base de la situation. Ils ont considéré l'hétérogénéité linguistique des étudiants francophones comme normale étant donnée l'histoire sociolinguistique de l'Acadie. En d'autres mots, l'Université de Moncton avait décidé de favoriser le développement de l'identité plurilinguistique et pluriculturelle et d'ouvrir ainsi la voie aux études postsecondaires à un plus grand nombre d'Acadiens, et ce, avec l'idée d'améliorer le sort non seulement de l'individu, mais aussi de la collectivité. Il était donc évident pour les enseignants que la population estudiantine allait arriver avec des répertoires linguistiques très variés, et même que certains étudiants ne posséderaient pas un français reconnu par les normes universitaires, tout en déclarant la langue française (ou ses variantes, telles que l'acadien ou le franco-ontarien) comme langue maternelle. Les enseignants ont ainsi pris pour acquis qu'il s'agissait d'un écart plus ou moins permanent, et qu'il fallait l'évaluer non pas en termes de déficit, mais plutôt en termes de différences pertinentes. En analysant les sources des normes linguistiques préconisées, l'Université de Moncton a, de cette manière, « pris une position sociale et politique en faveur du modèle pluraliste permettant aux régionalismes locaux de se manifester » (Perrot, 2004 : 241).

Malgré les exemples encourageants présentés ci-dessus, il n'en reste pas moins que l'insécurité linguistique demeure toujours très généralisée. Le fait que la communauté française européenne se permette d'émettre des jugements négatifs sur la qualité de la langue des francophones canadiens, n'améliore certainement pas les choses. Ayant le sentiment de ne pas maîtriser le français, les élèves et les étudiants francophones sont des « grands insécurés sur le plan de langue » (Cajolet-Laganière, Martel, 1993 : 177). Ils témoignent donc, à des degrés divers, d'un complexe d'in-

fériorité linguistique qui se manifestent surtout durant la scolarisation. En somme, le français des communautés francophones périphériques – comme celle ontarienne ou acadienne – se voit dévalorisé sous un double point de vue : d’abord par son statut par rapport à la domination de la langue anglaise, puis par sa qualité par rapport au français de France, auquel il est constamment comparé et dont tout écart fut, jusqu’à nos jours, systématiquement stigmatisé.

3. FONCTIONNEMENT DES CENTRES D’AIDE EN FRANÇAIS EN MILIEU MINORITAIRE

Comment vaincre alors et par quels moyens surmonter cette dévalorisation, cette infériorité ressentie par les élèves des communautés francophones ? Parmi les propositions diverses et les projets d’envergure mis en place dans les communautés minoritaires, nous nous proposons d’analyser brièvement dans le cadre de cet article le projet initié par l’Université de Moncton. Celle-ci doit faire face au quotidien non seulement aux étudiants francophones dont la langue maternelle est soit le chiac, soit l’acadien moderne, soit le vieil acadien traditionnel, mais aussi à des étudiants anglophones qui viennent y étudier, vu que l’Université de Moncton est la seule université du Nouveau-Brunswick (avec ses différentes fillères et écoles supérieures sous son égide). L’idée de créer un Centre d’Aide en Français (CAF) a germé à la Faculté des sciences de l’éducation. Cette idée est basée sur l’entraide fournie par les pairs, qui de leur côté, sont encadrés par les professeurs de l’université. Au début, la formation des aidants se donnait, à titre expérimental, dans le cadre d’un cours de français existant, à savoir *Techniques de l’écriture*. Ensuite, on a créé le cours séparé, intitulé *Enseigner le français, c’est l’apprendre*.

Le CAF est ouvert pendant les trimestres d’automne et d’hiver. Un permanent (aide-professeur), des bénévoles et les personnes aidantes qui suivent le cours mentionné en assurent les services. Au niveau d’encadrement, trois professeurs assument la responsabilité du CAF. Les locaux du CAF contiennent aussi un regroupement des ouvrages de références, notamment une collection de dictionnaires, de grammaires et de manuels d’exercices de toutes sortes ; ainsi, le CAF est devenu un centre de ressources et de consultation bibliographique. Le centre offre aussi, par l’entremise de l’aide-professeur, un service de consultation téléphonique et électronique, CONSTEL, qui s’engage à répondre à toute question d’ordre linguistique dans un délai de 24 heures. Un site Web est aussi disponible aux étudiants.

Les personnes aidantes reçoivent une formation minimale en relation d’aide, en pédagogie et en grammaire avant de les lancer dans les rencontres individuelles. Après avoir obtenu les coordonnées de leurs aidés avec qui ils doivent, par mail ou par téléphone, prendre rendez-vous, on leur demande ensuite de négocier avec leur partenaire un programme, en s’inspirant de la rédaction d’inscription, et en tenant compte des

attentes de ces derniers. Les professeurs responsables suggèrent aussi aux personnes indécises de donner à leurs aidés une petite dictée pour fixer les objectifs des séances si la rédaction et la discussion ne suffisent pas à déterminer les points sur lesquels devraient porter les séances.

Lors des séances de formation, on demande aux personnes aidantes de préparer des présentations orales sur des problèmes de langue, après avoir consulté les ouvrages linguistiques mis à leur disposition. Cet exercice est souvent un peu déroutant pour les étudiants qui n'ont pas encore développé un esprit critique en ce qui concerne la valeur des ouvrages et qui préfèrent ceux qui sont catégoriques et absolus. Ils sont surpris de voir que parfois les ouvrages ne sont pas unanimes (différences dans le seuil de tolérance des divers dictionnaires, absence de certaines variantes jugées par eux légitimes) ou encore que les grammaires ne sont pas utiles pour tous les cas. Cette formation est censée permettre aux personnes aidantes de pouvoir expliquer plus tard les principaux cas fautifs aux étudiants faibles en français en leur indiquant l'application correcte des règles grammaticales. De cette manière, on essaye de sensibiliser les personnes aidantes à « l'enseignement par induction » (Dasen, 2002 : 11) : on soumet des cas au groupe afin de chercher ensemble les règles qui expliquent les cas étudiés. Ainsi, on commence par des exemples pour en déduire des systèmes.

Les étudiants inscrits au CAF en tant que personnes aidantes proviennent des toutes les facultés et s'inscrivent dans ce cours pour diverses raisons. C'est un cours qui convient à la perfection aux étudiants en éducation qui se préparent à enseigner le français de manière professionnelle. C'est aussi un cours qui attire ceux et celles qui aiment le français et qui veulent en apprendre un peu plus que ce que leur ont appris les cours obligatoires du français à l'université. Certaines personnes étudiant en sciences sociales disent s'être inscrites au cours pour développer leurs capacités en relation d'aide. Le fait que les inscriptions proviennent de diverses facultés constitue un enrichissement apprécié par le groupe. Quant aux personnes aidées, elles aussi proviennent de toutes les facultés. Parfois ce sont leurs professeurs qui les ont envoyés au CAF, ayant jugé qu'elles avaient besoin de quelque chose de plus qu'un cours donné en classe. Parfois, c'est l'étudiant lui-même qui en prend l'initiative, car il sent le besoin de continuer de travailler son français. La fréquentation du CAF n'est pas une obligation et il est important qu'elle ne le devienne pas, sinon on recevrait des personnes de mauvaise foi, et la tâche des personnes aidantes deviendrait désagréable et inutile.

Selon les sondages effectués auprès des étudiants, ceux-ci disent que le CAF leur apporte énormément : il leur permet de voir ou de revoir les règles, d'apprendre de façon simple le système qui sous-tend la langue écrite, et, en plus, de changer l'attitude négative et défaitiste envers la langue française. Redonner confiance aux personnes plus faibles s'avère ainsi un objectif important, et souvent les personnes aidantes y arrivent en démystifiant le français pour les gens qui ne voient plus de systèmes, mais seulement des exceptions et des fautes. Les professeurs encadrant le CAF encouragent même les personnes aidantes de ne se limiter qu'à l'essentiel et de ne pas se lancer

dans des explications de règles qui servent rarement et qui, comme nous l'avons évoqué dans le paragraphe précédent, font plus de tort que de bien.

Le CAF de l'Université de Moncton, ainsi que les centres d'aide pareilles, fonctionnent dans un milieu minoritaire plurilingue ; il souffre donc lui aussi des contraintes liées à ce type de milieu. Pour certaines personnes, il est, comme l'Université elle-même, une espèce d'oasis du français. Quand une personne n'emploie le français que dans ses cours et que, dans tous les autres domaines, la vie se passe en anglais, il lui manque le contact quotidien avec la langue, et aucun cours ou aucune séance d'aide ne peut lui donner le sens de la langue, le sens de ce qui se dit en français. Les faiblesses de vocabulaire et de syntaxe sont extrêmement difficiles à combler sans lecture et sans contact suffisant avec la langue française. Que dire aux personnes qui préfèrent suivre les exploits des Canadiens de Montréal au réseau de télévision anglais plutôt qu'au réseau français ? C'est justement le rôle des personnes aidantes de les convaincre que le progrès en français viendra aussi avec des choix personnels qu'elles feront. Le rôle du CAF est d'autant plus difficile que le milieu universitaire minoritaire accueille toutes sortes d'étudiants du point de vue linguistique : des personnes déjà bonnes qui veulent être accompagnées dans un travail de perfectionnement ; des personnes qui, après 12 ans de scolarisation, n'ont pas compris les rudiments de leur langue ; des étudiants des milieux anglophones qui ont très peu de notion de français ; des personnes désespérées qui font leur dernier effort de guerre ; des gens qui aiment le français et d'autres qui le détestent et qui viennent à reculons. C'est leur propre motivation et ensuite le travail de la personne aidante qui sont les facteurs les plus importants dans les réussites du CAF, et qui diminuent l'insécurité linguistique et identitaire des étudiants en milieu minoritaire.

En ce qui concerne l'enseignement en milieu minoritaire, il est important de savoir que, suite au succès du CAF à Moncton, des centres pareilles ont vu le jour dans d'autres communautés francophones (p.ex. celle de l'Ontario), en rendant ainsi service à toute la communauté, non seulement au milieu étudiant.

4. POLITIQUES FÉDÉRALES ET PROVINCIALES FAVORISANT L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS AU CANADA

Tous les phénomènes ponctuels, évoqués en détails ci-dessus, font partie d'un courant plus large des démarches linguistiques et politiques qui trouvent leur appui dans les décisions fédérales et provinciales favorisant l'enseignement du français. En effet, la réussite de l'enseignement en français en milieu minoritaire est intimement liée au statut officiel dont jouit cette langue (De Pietro, 2005 : 462). C'est ce qui explique la responsabilité première du gouvernement canadien de faire respecter l'application de la *Loi sur les langues officielles*. Le non-respect de cette loi laisse les marginalisations de se construire et de s'installer. Or, l'enjeu de l'unité canadienne,

c'est à ce niveau qu'il se joue. Va-t-on assister passivement à la marginalisation scolaire *et* professionnelle des francophones ? La pédagogie du français que préconisent les communautés francophones est un test de tous les jours de l'application des lois protégeant les minorités officielles du Canada (Calvet, 1981 : 115). Et c'est surtout au sein des institutions scolaires que l'ont fait en sorte que le français soit une langue de vie, sinon ce sera une langue d'apprentissage seulement. On insiste aussi sur la pénétration de la francophonie mondiale dans les régions minoritaires afin de les enrichir culturellement. En effet, les minorités francophones du Canada tentent de participer à la francophonie internationale dans un mouvement de réciprocité sans passer par l'intermédiaire du Québec comme si c'était la seule voie française au Canada.

Compte tenu de la situation évoquée ci-dessus, la vision de l'enseignement en milieu minoritaire plurilingue à l'échelle provinciale et fédérale se présente ainsi :

- a) il n'y a de véritable apprentissage que celui qui est pleinement vécu,
- b) une langue s'apprend naturellement en situations réelles et authentiques de communication où des discours variés et appropriés aux circonstances riches d'une vie culturelle pleine sont mis en usage,
- c) la qualité de la langue influe sur les compétences scolaires, professionnelles et socioculturelles,
- d) un enseignement efficace accompagnant des apprentissages réussis en langue suppose une formation spécialisée dans le domaine,
- e) un champ spécialisé se dédie à l'enseignement du FLE pour en connaître mieux les concepts, les conditions de réalisation, les tenants et les aboutissants : il s'agit de la didactique du FLE.

Selon Louis-Jean Calvet (2002 : 162-168) cette vision de l'enseignement a facilité une mise à jour récente des domaines d'intervention linguistique qui sont en train d'être réalisés par les gouvernements : fédéral et provinciaux (surtout Ontario et Nouveau Brunswick), ainsi que par les établissements scolaires :

1) préparation du programme pour rendre l'enseignement du français visible sur la scène internationale (Ministère de la Coopération internationale et de la Francophonie). Ceci favoriserait l'échange de professeurs entre pays de la francophonie, de même qu'une participation plus active à la Commission de la langue maternelle auprès du gouvernement canadien. Un tel programme permettra aussi de fournir une expertise de langue maternelle en milieu minoritaire à des pays aux prises avec des problèmes semblables : Sénégal, Ghana, Haïti, etc. ;

2) développement d'une banque de compétences en didactique du français (Patrimoine canadien). On y abordera les domaines suivants : gestion d'activités pédagogiques interactives, élaboration d'unités d'évaluation formative et sommative, gestion de l'hétérogénéité linguistique, planification des modèles scolaires intégrant école-communauté-famille, évaluation des compétences linguistiques et culturelles, préparation de grilles pour vérifier l'efficacité de l'enseignement, aménagement linguistique ;

3) élaboration d'une politique linguistique entre provinces (avec la participation de l'ACELF – Association Canadienne des Enseignantes et des Enseignants de la Langue Française), portant sur la gestion des seuils de fonctionnalité linguistique, les programmes de perfectionnement linguistique, l'intégration de l'école à sa communauté, les programmes d'accueil, les tests de rendement et de certification, de même que la révision et la rédaction de programmes-cadres ;

4) mise sur pied des programmes réguliers de formation ; ces programmes toucheront la didactique du français, la gestion de l'évaluation linguistique, l'identité culturelle, la gestion de projets culturels, ainsi que des ateliers d'écriture et de lecture (cf. aussi : Martineau, 2005 : 36) ;

5) préparation d'un programme de séminaires d'été pour les étudiants universitaires ; parmi les volets traités, on peut énumérer l'éducation comme milieu de culture, l'identité culturelle en situation de minorité, l'enseignement du français comme base à un projet de société ;

6) révision des programmes de formation initiale afin de supprimer la disparité entre provinces et communautés francophones ;

7) mise sur pied d'un programme de formation et d'appui professionnel en matière de didactique à l'intention des professeurs de français du niveau collégial. On essaye ainsi de développer des activités de perfectionnement (*Programme de perfectionnement des maîtres de français – PPMF*), et d'assurer que le niveau collégial intègre dans sa vision et sa mission l'enseignement du français d'une manière constitutive aux activités académiques et à l'engagement communautaire ;

8) préparation d'un bilan des équivalences en matière d'éducation post-secondaire dans lequel on abordera : l'accès aux études post-secondaires, la qualité linguistique des personnes y accédant, la disponibilité des programmes, l'analyse des besoins par domaine d'expertise parmi les francophones, le rôle de l'institution universitaire comme milieu d'insertion socioprofessionnelle (préparation au milieu du travail et à l'engagement communautaire), l'enseignement du français à des fins autres que littéraires et expressives (le français des spécialités professionnelles : besoin en recherche, didactique, langue intégrée).

Parmi d'autres institutions gouvernementales, le rôle de l'ACELF est digne d'attirer notre attention. En effet, cette association se doit de prendre part à la définition d'un projet global à l'égard de l'enseignement du FLE. Son rôle comprend plusieurs aspects : elle doit servir de courroie d'entraînement sur la scène internationale, favoriser des liens inter-provinciaux, faciliter le développement dans chacune des provinces et des territoires dotés d'une collectivité francophone, et surtout « s'assurer que l'enseignement du français prenne toute sa place comme perspective canadienne nouvelle » (Calvet, 2002 : 212).

Bref, en analysant la situation des communautés francophones au Canada, il est clair que les engagements politiques dans le domaine de l'enseignement doivent se matérialiser de façon à assurer une plus grande vitalité aux milieux minoritaires, et

ce : en développant des projets scolaires à l'échelle de la communauté en question ; en assurant une visibilité de la francophonie canadienne dans la grande francophonie mondiale ; en développant un réseau universitaire complet pour tous les membres des milieux minoritaires francophones, qu'ils soient uni-, bi- ou plurilingues. Le but est aussi d'éviter les deux extrêmes, soit « une régionalisation à outrance qui isolerait la communauté du reste de la francophonie, et une standardisation trop figée, trop idéaliste, qui serait en fin de compte illusoire pour l'ensemble de la communauté » (Breton, 1996 : 657), parce que sans aucune prise sur la réalité linguistique de la communauté en question. Ainsi, le type de norme proposée dans les milieux minoritaires plurilingues aurait pour objectif de répondre aux deux besoins linguistiques fondamentaux d'une communauté : d'une part, le besoin d'identification à un groupe linguistique et, d'autre part, le besoin de communication avec extérieur.

5. CONCLUSION

Les éducateurs en milieu minoritaire francophone rencontrent, on le sait bien, maintes difficultés liées à cette réalité sociolinguistique. Il est d'autant plus crucial de pouvoir bien gérer la diversification linguistique des apprenants, la ressource de base étant la volonté des élèves à développer leur plein potentiel. La solidarité entre éducateurs est sans doute le moyen de survie par excellence si l'on considère le rythme effréné auquel leur proviennent les exigences de la société et des gouvernements face aux établissements scolaires et universitaires d'aujourd'hui.

Il est à notre avis important que les enseignants en milieu minoritaire tiennent compte de la diversité culturelle et linguistique des leurs élèves. Le défi que revient aux établissements scolaires est de développer une attitude qui, tout en tenant compte des différences culturelles, sociales et individuelles, bref de l'hétérogénéité du milieu minoritaire, valorise sans faire de discrimination le travail, l'effort et le progrès de chaque élève.

Il est aussi indispensable d'être conscient de la relation dialectique qui relie la société et l'école. Bien que cette dernière, en tant que système destiné à éduquer et à favoriser l'insertion sociale de l'apprenant, doive poursuivre des finalités établies par la société, elle possède néanmoins une certaine autonomie qui lui permet de faire des choix différents. Toutefois, la réussite d'un tel projet nécessite la collaboration étroite de tous les enseignants et de tous les élèves.

BIBLIOGRAPHIE

- Breton, R. (1996). Crépuscule ou survivance des francos et de la franco-américanité ?, *Le français dans l'espace francophone*, vol. 2, 651-663.
- Cajole-Laganière, H., Martel, P. (1993). Entre le complexe d'infériorité linguistique et le désir d'affirmation des Québécois et de Québécoises, *Cahiers de l'Institut de linguistique de Louvain*, vol. 1, 169-185.

- Calvet, L.-J. (1981). *Les langues véhiculaires*, Paris : Presses universitaires de France.
- Calvet, L.-J. (2002). *Le marché aux langues. Les effets linguistiques de la mondialisation*, Paris : Éditions Plon.
- Dasen, P.R. (2002). Approches interculturelles : acquis et controverses, in : *Pourquoi des approches interculturelles en éducation?*, dir. P.R. Dasen, C. Perregaux (pp. 7-23), Paris-Bruxelles : De Boeck.
- De Pietro, J.-F. (2005). ÉOLE, des moyens d'enseignement pour amener la diversité des langues à l'école, in : *Du plurilinguisme à l'école* dir. L.F. Prudent, F. Tupin, S. Wharton (pp. 459- 483), Berne : Peter Lang.
- Lafortune, L. Gaudet, É. (2000). *Une pédagogie interculturelle : pour une éducation à la citoyenneté*, Ottawa : ERPI.
- Martineau, R. (2005). Quelques penseurs de l'éducation sociale des jeunes et leur influence sur nos pratiques, *Vie pédagogique*, vol. 134, février-mars, 35-39.
- Moore, D. (2006). *Plurilinguismes et école*, Paris : Didier.
- Ouellet, F. (2002). L'éducation interculturelle et l'éducation à la citoyenneté. Quelques pistes pour s'orienter dans la diversité des conceptions, *VEI Enjeux*, vol. 129, 146-167.
- Pagé, M. (1996). Citoyenneté et pluralisme des valeurs, in : *Pluralisme, citoyenneté et éducation*, dir. F. Gagnon, M. Mc Andrew et M. Pagé (pp. 165-188), Paris – Montréal : L'Harmattan.
- Péronnet, L. (1990). Aménagement linguistique en Acadie, *Revue québécoise de linguistique théorique et appliquée*, vol. 9, nr 3, 223-257.
- Perrot, M.-E. (2004). Le chiac ou... *whatever*. Le vernaculaire des jeunes d'une école secondaire de Moncton, *Études canadiennes*, vol. 37, 237-246.
- Perraugaux, Cl., De Goumoëns, Cl., Jeannot, D., De Pietro, J.-F. (dir.). (2003). *Éducation au langage et ouverture aux langues à l'école (ÉOLE)*, Neuchâtel : CIIP.