

Constats d'enseignants du Nouveau-Brunswick francophone au sujet de la séquence didactique comme outil d'enseignement et d'apprentissage du français en milieu minoritaire

Lizanne Lafontaine

Université du Québec en Outaouais

Olivier Dezutter

Lynn Thomas

Université de Sherbrooke

Résumé

Depuis 2001, le ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick (MÉNBS) a engagé un projet de réforme scolaire qui inclut la révision du programme d'études de français au secondaire. Le nouveau programme propose une organisation du travail selon le principe de la séquence didactique, dans le sens attribué par Dolz, Noverraz et Schneuwly (2001), et accorde une plus grande place à la dimension socioculturelle. La séquence didactique permet d'intégrer les apprentissages linguistiques, discursifs, communicatifs et socioculturels dans un projet signifiant pour les élèves. Dans ce contexte, un programme de formation mobilisant 18 enseignantes de 9^e et 10^e années a permis de concevoir, mettre à l'essai et évaluer des séquences didactiques adaptées au milieu socioculturel linguistique minoritaire. Des entrevues menées à la fin du programme indiquent que les participantes perçoivent une telle approche comme étant efficace pour le renouvellement des pratiques d'enseignement et d'apprentissage. Les résultats montrent aussi que la sensibilité des enseignantes à la dimension socioculturelle varie selon leur contexte sociogéographique.

Abstract

Beginning in 2001, the New Brunswick Department of Education has launched a commission for educational reform, which has included a revision of the secondary level French curriculum. This new curriculum promotes the organisation of classroom activities into didactic sequences, as proposed by Dolz, Noverraz et Schneuwly (2001), and gives greater importance to socio-cultural aspects. Such sequences integrate linguistic, discursive, communicative, and sociocultural learning within the framework of projects that are significant to pupils. In this context, a training program assisted 18 grade 9 and 10 teachers in designing, piloting, and evaluating didactic sequences adapted to the

sociocultural minority-language setting. Interviews conducted at the end of the program indicate that the participants perceive such an approach as an efficient way to renew teaching and learning activities. Results also show that sensibility to sociocultural aspects varies according to teachers' sociogeographical context.

Introduction

En milieu linguistique minoritaire, les programmes de langues constituent un élément clé dans le développement des deux communautés de langue officielle (anglais et français). Depuis 2001, le Nouveau-Brunswick, seule province officiellement bilingue au Canada, a engagé un projet de réforme du système scolaire qui s'est traduit, entre autres, par la révision des programmes d'études des différentes disciplines, dont le français. Quelle que soit la discipline scolaire concernée, celle-ci doit contribuer à l'atteinte de résultats d'apprentissages transdisciplinaires dont l'un concerne explicitement la dimension culturelle et patrimoniale de l'enseignement, jugée à l'aune de la capacité manifestée par l'élève de « savoir apprécier la richesse de son patrimoine culturel, d'affirmer avec fierté son appartenance à la communauté francophone et de contribuer à son essor » (ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick [MÉNBN], 2005, p. 12).

Au secondaire, le nouveau programme de français est organisé autour de quelques grandes conduites langagières (exposer, guider des actions, narrer, etc.) qui se réalisent à travers des productions tant orales qu'écrites, inscrites dans le vécu scolaire ou extrascolaire des élèves. Dans cette optique, les rédacteurs du programme suggèrent d'organiser le travail en classe selon le principe de la séquence didactique telle que conçue dans le modèle genevois (Dolz, Noverraz et Schneuwly, 2001). Telle que définie dans le programme, « toute séquence didactique amène les élèves à réaliser une production orale ou écrite qui s'inscrit dans un projet de communication réel ou simulé impliquant le groupe-classe et souvent aussi d'autres partenaires du milieu scolaire ou extrascolaire » (MÉNBN, 2005, p. 30).

Dans le cadre de la refonte du programme de français, la séquence didactique constitue une nouvelle façon d'organiser les apprentissages au sein de la classe de français à laquelle il est important dès lors d'initier les enseignants. C'est dans ce but qu'un projet de recherche-action-formation visant la formation d'enseignants au travail par séquences didactiques a été mis en place en collaboration avec le ministère. Ainsi, dans ce texte, après avoir situé les défis que rencontrent les enseignants de français en milieu minoritaire, évoqué les références qui nous servent de cadre théorique à propos de la séquence didactique et de la dimension socioculturelle de l'enseignement, et présenté la démarche adoptée pour la collecte et l'analyse de nos données, nous proposons une synthèse des perceptions des enseignants à propos de la séquence didactique comme outil d'enseignement et d'apprentissage du français, et de la nécessaire prise en compte des contextes socioculturels variés néo-brunswickois dans leurs pratiques didactiques.

Les défis que représente l'enseignement du français en milieu minoritaire

Comme nombre de leurs collègues œuvrant en milieu de langue française minoritaire au Canada (Blain et Lowe, 2009; Dalley et Roy, 2008; Labelle et Lentz, 1993), les enseignants néo-brunswickois se retrouvent confrontés à de grands défis. D'abord, ils doivent surmonter le défi cognitif de contribuer à améliorer les performances orales et écrites en français des élèves et leur assurer des apprentissages « durables » dans un contexte parfois précaire. Ensuite, ils doivent faire face à un défi psychologique, celui de motiver les élèves à apprendre le français et ainsi, de les aider à surmonter leur insécurité dans l'usage d'une langue qui reste dans certains cas peu pratiquée en dehors du contexte scolaire. Un défi socioculturel est également présent : faire vivre les liens avec la communauté francophone locale et globale (Daigle, 1996; Landry, 2000) ainsi qu'animer la fierté francophone chez les élèves, tout en ne froissant pas le style de vie biculturel anglais-français qui est une réalité pour une grande partie d'entre eux (Duquette, 2007; Gilbert, Letouzé, Thériault et Landry, 2004). Finalement, les enseignants doivent relever un défi pédagogique et didactique en intégrant des apprentissages formels à propos de la langue et des formes textuelles orales ou écrites au sein de situations d'apprentissage qui motivent les élèves, leur permettent de construire ces apprentissages en contexte de communication et contribuent au développement de leur construction identitaire. Le travail par séquence didactique selon le modèle genevois (Dolz, Noverraz et Schneuwly, 2001) apparaît alors tout indiqué pour permettre aux enseignants de relever ces défis.

La séquence didactique comme outil d'enseignement et d'apprentissage

D'un point de vue général, l'expression « séquence didactique », ainsi que l'indiquent les auteurs de l'article « programmation didactique » dans le *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (Reuter, 2007) est rattachée à un mode d'organisation des apprentissages dans le temps, autour d'un contenu déterminé isolable, sous forme d'un enchaînement de situations. Selon le modèle genevois élaboré par Dolz, Noverraz et Schneuwly (2001) et retenu par les concepteurs du nouveau programme de français pour le secteur francophone au Nouveau Brunswick, « une séquence didactique est un ensemble d'activités scolaires organisées de manière systématique autour d'un genre de texte oral ou écrit » (p. 6). La séquence est construite autour d'un projet de communication significatif négocié avec les élèves et amène ceux-ci à être dès le départ en situation de production orale ou écrite et donc à se mettre en action dans des contextes signifiants. Elle est composée de cinq éléments : une mise en situation, une production initiale, un ensemble d'ateliers touchant aux caractéristiques communicatives et linguistiques de l'objet ciblé, une production finale ainsi qu'une démarche d'évaluation intégrée à l'apprentissage (évaluation diagnostique, formative) et finale (évaluation sommative).

Les modules de travail qui composent la séquence tiennent compte d'une évaluation diagnostique des premières productions et servent à préparer la production finale. Ces modules touchent les composantes linguistiques, discursives et communicatives du genre public travaillé (Dolz et Schneuwly, 1998; Lafontaine, 2007; Lafontaine et Préfontaine, 2007). Dans les nouveaux programmes de français du MÉNB (2005, 2006, 2008), les genres publics sont présentés sous formes « d'objets » définis comme « des réalisations concrètes et matérielles d'intentions de communication » qui se présentent sous les formes de messages oraux et écrits connues de tous, comme la lettre

d'opinion (écriture) et l'entrevue (oral), deux objets organisés selon des structures et des normes de présentation spécifiques, permettant ainsi de les reconnaître aisément.

La démarche préconisée par la séquence didactique, qui met l'accent sur les processus d'observation et de découverte, correspond à la vision défendue dans les réformes actuelles en éducation. « Elle s'inscrit dans une perspective constructiviste, interactionniste et sociale qui suppose la mise en place d'activités intentionnelles, structurées et intensives qui doivent s'adapter aux besoins particuliers des groupes d'apprenants » (Dolz, Noverraz et Schneuwly, 2001, p. 13). Dans cette perspective, le travail par séquence didactique intègre la modularité et la différenciation pédagogique et sollicite l'autonomie et le jugement professionnel des enseignants.

Le principe du travail par séquence didactique selon le modèle genevois s'inscrit dans une vision intégrée, holistique et communicative de la langue (Cazabon, 2003) telle qu'elle est promue, entre autres, par l'Alliance canadienne des responsables, des enseignantes et enseignants en français langue maternelle (ACREF) à travers des projets de recherche-action-formation, fondés sur le principe « Je fais, donc j'apprends ». Ce principe s'inspire de l'approche communicative pour l'enseignement des langues (Canale et Swain, 1980; Hymes, 1972; Savignon, 1997, entre autres) et réconcilie cette approche communicative et la centration sur les aspects formels de la langue (Daigle, 1996).

De plus, le travail par séquence didactique apparaît particulièrement pertinent en contexte de milieu minoritaire. Il favorise l'établissement de liens avec les communautés francophones locales et extérieures à travers les projets développés, multipliant ainsi les occasions d'enculturation francophone (Daigle, 1996; Landry, 2000). Une étude américaine a, en ce sens, démontré l'impact significatif d'une approche éducative centrée sur les connexions entre l'école, la famille et la communauté pour des étudiants californiens en contexte minoritaire (Larson et Rumberger, 1995). Également, cette façon d'organiser les apprentissages au sein du cours de français a été validée pour ce qui concerne les apprentissages relatifs à la compétence de communication orale par Messier (2007). Cette chercheuse a pu repérer des effets positifs sur les élèves en termes de motivation et de perception de l'utilité des apprentissages ainsi réalisés, ainsi que de la capacité d'autodiagnostic des forces et faiblesses. Messier (2007) a également observé que ce modèle permet « à l'enseignant de mieux encadrer les élèves » (p. 58), par exemple dans le cadre d'activités orales à teneur socioculturelle.

Dimension socioculturelle intégrée à l'enseignement du français

Selon Legendre (2005), l'identité socioculturelle est constituée d'un « Ensemble des comportements et des représentations qu'un individu peut acquérir au sein de la société » (p. 750). Dans le même ordre d'idées, les enseignants de français en milieu linguistique minoritaire ont à cœur leur mission de passeurs culturels (Zakhartchouk, 1999). Ils désirent faire aimer la langue française et développer l'identité culturelle des élèves reliée à cette langue en intégrant autant que possible la communauté à leurs projets de classe (Daigle, 1996; Gérin-Lajoie, 2003; Landry, 2000; Larsen et Rumberger, 1995). Par les projets à dimension socioculturelle qu'ils mettent en place, les enseignants doivent faire de leurs élèves des créateurs actifs, responsables, critiques et autonomes en langue française (Cazabon, 1998; Lajoie et Masny, 1994). L'école est souvent « le seul endroit où l'élève fera l'expérience de la langue et de la culture françaises » (Gérin-Lajoie, 2003, p. 148). De plus, la langue et la culture sont intimement

liées (Cormier, 2005). « Dans l'histoire des hommes et des arts, culture et langue sont indissociables et la classe de français représente un creuset de choix pour cette rencontre toujours à construire » (Falardeau et Simard, 2007, p. 161). Cela est encore plus vrai en milieu linguistique minoritaire, et on suggère fortement aux enseignants de contribuer à un véritable processus de reconstruction identitaire chez leurs élèves (Conseil supérieur de l'éducation, 2003). L'outil qu'est la séquence didactique permet d'intégrer cette dimension socioculturelle puisque plusieurs ateliers sur le type de texte ou le genre oral sont proposés.

Un autre aspect important de la dimension socioculturelle est le rapport à la culture des enseignants. Selon Falardeau et Simard (2007), ce rapport à la culture est de deux ordres : instrumentaliste et intégratif-évolutif. Par exemple, lorsque l'enseignant utilise la culture comme un instrument fait sur mesure pour des projets qui impliquent un investissement fermé sur la tâche à accomplir, son rapport est davantage instrumentaliste. Le rapport à la culture intégratif-évolutif véhicule l'idée que la culture est un objet signifiant qui structure l'identité. Cela amène à penser que l'identité socioculturelle, définie par Legendre (2005) comme l'« ensemble des comportements et des représentations qu'un individu peut acquérir au sein de la société » (p. 750), n'est pas figée une fois pour toutes, mais se forge au gré des expériences personnelles et communautaires, ce qui rejoint la notion de négociation identitaire (Cormier, 2005).

Position du problème et objectifs

Cette étude s'inscrit dans un programme de recherche-action-formation financé par le programme Langues officielles du Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH) et le ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick. Ce programme de recherche vise à mettre en place un dispositif de formation visant à accompagner des équipes d'enseignants dans la conception et l'expérimentation de matériel pédagogique sous la forme de séquences didactiques, de même qu'à étudier l'impact de ce dispositif sur l'appropriation du nouveau programme par les enseignants et sur le renouvellement de leurs pratiques pédagogiques, en prêtant une attention particulière aux perceptions des enseignants quant à la nécessaire prise en compte des particularités des contextes socioculturels néo-brunswickois dans leurs pratiques didactiques.

Dans ce contexte, cet article veut plus précisément cerner les perceptions des enseignants en ce qui a trait à :

- 1) l'impact des séquences didactiques mises en place sur l'apprentissage de leurs élèves et leurs pratiques d'enseignement et
- 2) la prise en compte de la dimension socioculturelle dans leur enseignement.

Méthodologie

Nous présentons ci-après le paradigme de recherche choisi, notre échantillon ainsi que le déroulement de la recherche et les méthodes de collecte et d'analyse des données.

Paradigme de recherche

Notre programme de recherche s'inscrit dans le paradigme de recherche-action-formation (Loiselle, 2001; Richey et Nelson, 1996; Savoie-Zajc, 2001), à savoir un type de recherche qui, en sciences de l'éducation, « ne peut

se limiter à la compréhension des phénomènes » mais s'intéresse à « la solution de problèmes rencontrés dans la pratique pédagogique » (Anadon, 2001, p. 12). Ce programme de recherche participe également de la recherche-développement qui, d'après Richey et Nelson (1996), s'attache à la description et à l'analyse de l'ensemble des démarches de conception, de mise à l'essai et d'évaluation d'un objet donné, cet objet pouvant être, par exemple, une nouvelle procédure pédagogique (Anadon, 2001; Loiselle, 2001). La présente étude s'inscrit donc dans la démarche d'évaluation des séquences didactiques adaptées au contexte socioculturel du Nouveau-Brunswick francophone.

Échantillon

Ayant débuté en 2006-2007, le programme de recherche a d'abord mobilisé 8 enseignantes de français volontaires de 9^e année durant un an. Ces enseignantes, représentant les différents districts scolaires du Nouveau-Brunswick, ont été regroupées deux à deux pour former 4 équipes leur permettant de collaborer à la création des séquences didactiques. Tous les participants sont de sexe féminin et possèdent entre 5 et 18 ans d'expérience en enseignement du français en contexte minoritaire. À la suite du succès remporté au cours de cette première année, le MÉNB a décidé de financer la poursuite du projet en 2007-2008, avec 10 nouvelles enseignantes de 10^e année. Ces dernières ont entre 3 et 15 années d'expérience et ont participé à un programme de formation similaire à celui dispensé l'année précédente.

Déroulement de la recherche

Pour l'année 2006-2007, les 8 enseignantes ont bénéficié de quatre séminaires de formation d'une durée de 2 jours chacun, soit un total de 8 jours de formation. L'animation des séminaires a été assurée par l'équipe universitaire en collaboration avec une agente pédagogique du MÉNB. Les séminaires avaient pour objectifs de permettre aux enseignantes de s'approprier les orientations du nouveau programme et, en particulier, de s'approprier la démarche d'élaboration de séquences didactiques. Les enseignantes ont par ailleurs profité de l'équivalent de trois autres journées de dégagement pour leur travail de préparation des séquences.

Ces séminaires ont abouti à la production de 8 séquences didactiques, 4 en oral et 4 en écriture (chaque équipe a créé une séquence en oral et une en écriture), qui ont été expérimentées en classe. Au cours de l'expérimentation, les participantes ont gardé trace des différentes consignes fournies, des outils utilisés par les élèves, ainsi que des productions de ceux-ci. La description des séquences, les supports utiles à leur mise en œuvre et des illustrations de productions d'élèves réalisées dans le cadre des séquences ont donc pu être archivées et rendues disponibles à la communauté des enseignantes et des enseignants via un site Internet spécialement créé à cette fin par le Ministère.

La même procédure a été suivie au cours de la deuxième année du projet, deux nouvelles agentes pédagogiques du MÉNB ayant cette fois contribué à la formation des participantes. Dix nouvelles séquences didactiques ont été créées et expérimentées dans ce contexte (5 en oral et 5 en écriture).

Méthode de collecte de données

La collecte des données en rapport avec nos deux objectifs spécifiques, s'est faite par entrevues semi-dirigées avec les enseignantes participant au projet. Ces entrevues ont eu lieu après les périodes d'expérimentation

des séquences didactiques : en février 2007, pour les enseignantes de 9^e année; en février 2008 pour les enseignantes de 10^e année. Le guide d'entrevue traitait à la fois d'éléments relatifs aux orientations des programmes officiels et d'éléments relatifs aux réalités d'enseignement avec lesquels devaient composer les participantes : vision de l'enseignement du français en milieu minoritaire, description des contextes précis, vision et degré d'appropriation de l'ancien et du nouveau programme de français, particularités et difficultés de l'enseignement et de l'apprentissage dans le contexte régional, particularités et difficultés du travail par séquence didactique ainsi qu'effets constatés et prévus. Les entrevues ont été enregistrées et retranscrites à l'ordinateur aux fins d'analyse.

Méthode d'analyse des données

Le verbatim des entrevues a été analysé à l'aide du logiciel d'analyse qualitative *NVivo* selon une codification établie à partir de notre cadre théorique. Les catégories préétablies portaient sur l'appropriation du nouveau programme d'études, les conduites langagières et les difficultés d'enseignement et d'apprentissage, les effets remarqués et les effets prévus de la séquence didactique, le rôle de l'enseignant, le contexte, le matériel didactique et le profil linguistique. En cours d'analyse, nous avons également prêté attention aux catégories émergentes (par exemple : au sein du contexte, la distinction que faisaient les enseignants entre la dimension socioculturelle intégrée à la classe, à l'école, à la famille, à la communauté, ou encore la mention de certains contenus spécifiques d'enseignement comme le lexique). Le codage a été effectué par une assistante de recherche et validé par un professeur membre de l'équipe de recherche qui en a fait le contre codage.

Précisons enfin que les résultats des analyses ne soulèvent que les aspects qui ont été évoqués par une majorité de répondants, soit un minimum de 10 enseignantes sur les 18 interviewées.

Présentation des résultats

Les résultats des analyses se regroupent ci-après en fonction des objectifs de recherche : ceux relatifs à la séquence didactique et ceux relatifs à l'intégration de la dimension socioculturelle dans les pratiques d'enseignement.

Perceptions de l'approche par séquence didactique selon le modèle genevois

L'analyse des données laisse entendre que l'approche par séquence didactique selon le modèle genevois, en tant qu'outil d'apprentissage, présente de nombreux avantages, mais aussi quelques inconvénients pour les élèves. En tant qu'outil d'enseignement, elle s'avère particulièrement efficace pour les participantes.

La séquence didactique comme outil d'apprentissage

Aux dires des enseignantes, la séquence didactique exerce un réel pouvoir d'attraction auprès d'une très grande majorité d'élèves et cela, pour diverses raisons : le projet de communication lui-même (par exemple, l'entrevue ou la brochure d'information); l'originalité de l'objet travaillé, son intérêt et son utilité dans la vraie vie; les modalités de travail : en équipes, en ateliers, au laboratoire d'informatique, hors classe; les ressources sollicitées, comme par exemple, les parents, les anciens élèves de l'école, un éditeur de la région, la direction d'un hôpital pédiatrique, le responsable de la radio communautaire. Dans le cadre des projets mis en place au cours de l'expérimentation des séquences, un engagement plus grand envers la communauté a été constaté, comme le suggèrent plusieurs

chercheurs cités dans le cadre théorique (Larson et Rumberger, 1995; Daigle, 1996; Landry, 2000). De plus, l'expérimentation des séquences didactiques a amené à repenser le rôle des élèves et de l'enseignant comme l'expliquent les deux participantes suivantes :

Sylvie¹ : Comme enseignant, on a réalisé que l'élève a un rôle à jouer dans son apprentissage, et on le fait jouer beaucoup plus qu'on le faisait d'habitude.

Carla : Pour les élèves qui ont besoin d'avoir tout cuit dans le bec, ce sera une adaptation pour eux puisque les séquences les amènent à réfléchir sur le travail fait et les actions à prendre pour corriger les lacunes rencontrées.

Également, selon les participantes, la motivation des élèves, leur contrôle sur la tâche et leur engagement sont accrus :

Alyssa : Les élèves avaient hâte : Qu'est-ce qu'on fait aujourd'hui?

Anaïs : Les élèves sont plus actifs, ils décident plus, ils ont plus de choix qu'avant.

Denise : Le travail est plus significatif pour eux. Ils se sentent plus concernés et exercent un plus grand contrôle de leur apprentissage.

Cette motivation a conduit des élèves plus faibles et à besoins particuliers à s'engager de façon beaucoup plus manifeste, comme en témoigne Gabrielle :

Les élèves qui sont plus faibles peuvent participer au travail, ils se sentent donc comme faisant partie intégrante de la classe. C'est un côté très positif pour eux puisqu'ils se sentent valorisés.

En ce sens, la séquence didactique semble faciliter la mise en œuvre d'une démarche de différenciation pédagogique, comme l'avancent Dolz, Noverraz et Schneuwly (2001). Toutefois, toujours selon les participantes, certains élèves forts éprouvent davantage de mal à entrer dans une démarche d'apprentissage plus inductive et plus collective :

Amélie : L'encadrement plus large est un défi pour les élèves forts qui sont habitués à recevoir une structure précise, voire une recette toute faite pour la production des objets.

Gabrielle : [...] ils (les élèves forts) sont souvent individualistes et travailler en groupe les dérange, ils n'ont pas le même genre de directive et cela ne fait pas toujours leur affaire.

La séquence didactique comme outil d'enseignement

Les participantes considèrent également la séquence didactique comme un outil d'enseignement efficace. Pour eux, la séquence n'est pas seulement une façon de planifier l'enseignement d'un objet langagier ou de respecter le programme d'études, mais aussi un outil qui permet une observation plus fine des compétences et des progrès des élèves par eux-mêmes et par l'enseignant. Voici ce qu'en disent quelques participantes :

Gabrielle : L'élève apprend au départ de ses propres expériences. Il voit les acquis qu'il a au départ et il construit à partir de cela. Ils peuvent voir leur progrès.

Denise : Cela leur permet de découvrir par eux-mêmes comment faire une production, donc les apprentissages restent gravés plus longtemps que lorsqu'on enseigne de façon magistrale [...] Il est plus facile de cibler les forces et les défis des élèves. Cela permet de ne pas travailler inutilement et de concentrer nos efforts aux bons endroits.

Les maîtres font aussi référence à des exemples de progrès précis :

¹ Tous les prénoms ont été changés afin de préserver l'anonymat des enseignantes participant à l'étude.

Denise : Les élèves ont utilisé des verbes beaucoup plus précis dans l'écriture de leur lettre d'opinion. Ils se sont questionnés concernant les verbes qu'ils devaient utiliser. Leur production finale en a été enrichie.

Amélie : J'ai observé un meilleur usage des marqueurs de relations, à l'oral comme à l'écrit, à la suite de l'atelier portant sur ceux-ci dans le cadre de la séquence sur l'exposé argumenté.

Nous observons donc que la séquence didactique est perçue par les enseignantes comme un outil d'enseignement efficace qui permet aux élèves d'opérer des transferts de leurs apprentissages sur certaines dimensions formelles de la langue dans des productions en situation.

La prise en compte de la dimension socioculturelle

Nos analyses à propos de la prise en compte des particularités du contexte socioculturel dans les pratiques d'enseignement ont permis d'identifier différentes composantes des perceptions des enseignantes. Il est possible de les regrouper en deux catégories selon qu'elles concernent, d'une part, le contexte sociogéographique extérieur à l'école et, d'autre part, les attitudes et comportements des enseignantes et des élèves en contexte scolaire.

L'influence du contexte sociogéographique

D'une manière générale, les participantes accordent une grande importance à la dimension socioculturelle dans leurs pratiques didactiques. Toutefois, l'attention prêtée à cette dimension est inégale selon la perception qu'elles ont du degré de vitalité linguistique du français dans le contexte sociogéographique au sein duquel sont inscrits les établissements scolaires où elles travaillent. En effet, la situation sociogéographique des enseignantes ayant participé à l'étude varie grandement d'un district scolaire à l'autre : grands centres urbains (Edmundston et Moncton) pour certaines, milieux ruraux et peu peuplés pour les autres, présence envahissante de l'anglais dans certains districts alors que d'autres demeurent entièrement francophones. Les participantes qui travaillent dans un milieu francophone minoritaire baignant dans la majorité anglophone sont très sensibilisées à l'importance de la dimension socioculturelle. Les autres ont plutôt l'impression de vivre dans un milieu majoritaire francophone du fait que leur communauté locale est entièrement francophone, alors qu'elles sont quand même immergées dans la majorité anglophone. Ces différents contextes teintent beaucoup les pratiques et les comportements en relation avec les rôles de passeurs et modèles culturels. Par exemple, Anaïs enseigne le français dans une région du Nouveau-Brunswick qui est majoritairement francophone. Pour elle, il va de soi que même si les élèves parlent anglais, écoutent de la musique et la télévision en anglais, cela n'aura pas d'impact sur leur fierté identitaire, car le français les entoure. À l'opposé, Pascale travaille dans une petite communauté francophone où il n'y a pas de service en français, même à l'hôpital. Elle doit continuellement se battre pour que ses élèves soient intéressés par le français et perçoivent l'utilité de développer leurs compétences dans cette langue. En somme, la dualité linguistique est perçue différemment selon le contexte sociogéographique et résulte dans des pratiques bien différentes au sein des salles de classe, même si toutes sont de la même province. La situation peut aussi être plus complexe et composite, par exemple dans le cas d'écoles secondaires qui accueillent à la fois des enfants de familles établies en ville ou dans des villages isolés où la présence du français est plus rare au sein des familles ou à l'extérieur de la maison. Des élèves issus de plusieurs communautés se trouvent alors regroupés au secondaire, ce qui provoque des inégalités quant à la maîtrise et à l'intérêt pour le français.

Le contexte sociogéographique a un impact sur la façon dont les participantes établissent ou non une distinction entre leur rôle au sein de l'école et en dehors de celle-ci. Dans les districts où l'école est l'unique foyer de développement de culture francophone, les participantes se disent fortement impliquées dans la communauté, ainsi qu'en témoigne Pascale :

Chez-nous, le seul endroit où les élèves vont développer leur culture, c'est à l'école. Tout se passe à l'école. Que ce soit la salle de conditionnement physique, à l'école, les activités du soir, tous les cours (le karaté, les cadets de l'air), tout se passe à l'école. Le théâtre, il n'y a pas d'autres théâtres, c'est aussi à l'école. [...] Ça va souvent être les enseignants, aussi, qui vont être impliqués au niveau communautaire. Côté culture, ça vient au festival, durant l'été, souvent ça va être les enseignants qui vont être impliqués, aussi. Il y a un effort côté communautaire. En salle de classe, par exemple, pour la musique – les jeunes écoutent la musique anglaise – alors, c'est à nous, à l'école. C'est le seul endroit, pour certains, où ils vont écouter la musique française.

En somme, le contexte sociogéographique a un grand impact sur les perceptions et les pratiques des enseignantes qui sont des passeurs culturels engagés même hors de la classe. Nous pouvons également voir un fort lien entre ces pratiques socioculturelles extrascolaires et les pratiques scolaires proposées dans les séquences didactiques élaborées par les enseignants participantes, ce que nous expliquons davantage dans la section qui suit.

Pratiques qui agissent sur le rapport à la culture et à la langue

La façon dont les enseignantes composent avec la question de la norme langagière est cruciale dans le contexte qui nous intéresse. Selon Cormier (2005), il faut d'abord amener les élèves à développer un rapport positif avec la langue, c'est-à-dire arriver à ce qu'ils parlent et entendent le français par des activités se déroulant dans un contexte accueillant, attrayant et non menaçant, ce qui rejoint les préceptes de la séquence didactique. La séquence est en effet construite autour d'un projet de communication significatif négocié avec les élèves et amène ceux-ci à être dès le départ en situation de production orale ou écrite et donc, à se mettre en action dans des contextes signifiants. Cet outil favorise l'établissement de liens avec les communautés francophones locales et extérieures à travers les projets développés, multipliant ainsi les occasions d'enculturation francophone (Landry, 2000; Daigle, 1996). C'est donc en entretenant un rapport positif avec la langue que les enseignantes arrivent à développer la fierté francophone et à rendre les élèves autonomes en français. Les enseignantes affirment aussi valoriser régulièrement le français vernaculaire des jeunes pour l'améliorer, sans pour autant dénigrer l'anglais :

Alyssa : Nous autres, en salle de classe, on essaye de, lorsqu'on pose des ... ils vont poser des questions, ils vont utiliser des termes anglais, on va répéter la question avec le terme français. Sans nécessairement pour les abaisser, pour dire : « Non, tu ne peux pas. Qu'est-ce qu'est le mot français ? » Parce que, on faisait ça pendant un bout de temps, puis ils se sont comme rebellés. Ils étaient contre le fait français. Donc on accepte la réponse, mais on la reprend, au lieu de dire à l'élève : « C'est pas un bon mot, tu devrais pas dire ça », on essaie de voir comment aider l'élève à mieux comprendre plutôt que de l'abaisser.

Au-delà de l'attitude adoptée par l'enseignante, les types de situations d'apprentissage proposées aux élèves ont également leur importance. Cormier (2005) affirme que l'enculturation active, soit le processus de socialisation qui favorise l'appropriation des éléments culturels propres à un groupe, joue un rôle important dans le rapport positif avec la langue qu'il faut créer pour développer la fierté identitaire. Ainsi, dans l'expérimentation des séquences didactiques, les enseignantes disent faire beaucoup d'efforts pour placer les élèves dans cette situation :

Henriette : J'ai fait un projet sur le conte où on invitait les élèves de l'élémentaire à dessiner un héros avec une particularité quelconque. Nos élèves écrivaient les contes à partir des dessins et, ensuite, il y avait un échange entre nos élèves et les élèves du primaire. Moi, j'étais jumelée à une classe de 3^e année qui était en immersion française, tous des jeunes anglophones. On les a invités pendant la semaine de la fierté française, ils ont pu baigner pleinement dans la culture acadienne. Ils l'ont vécue sous toutes les formes : artistique, culturelle, on a dansé, on a chanté des chansons [...] On leur a même fait des colliers avec des billes qui représentaient chacune des couleurs du drapeau acadien.

Les enseignantes affirment créer des occasions d'appartenance à la culture francophone et que les élèves travaillent aussi à leur propre enculturation dans la séquence didactique. Elles ajoutent qu'elles parviennent également à développer l'autodétermination et la négociation identitaire chez leurs élèves (Landry, 2000; Daigle, 1996; Larsen et Rumberger, 1995).

Marianne : L'autre jour, les élèves travaillaient sur la brochure d'information, j'avais mis un disque de guitare acoustique de Jesse Cook et une élève a dit : « Ça commence à me tanner. Est-ce que je peux mettre de la musique en français avec des paroles qu'on peut chanter? » Tu vois qu'il y a plus une fierté.

Nous remarquons ici que l'élève en question a librement choisi son identité francophone. Toutefois, les enseignantes font une nuance importante quant à la négociation identitaire des élèves face au français standard. Il arrive parfois que les élèves rejettent cette forme de français, car elle ne colle pas à leur réalité acadienne.

Alyssa: Oui, eux autres, c'est correct de dire qu'ils sont Acadiens, ils sont fiers de leur langue, mais leur langue, c'est pas nécessairement le français... standard. C'est comme une combinaison de français / chiac / anglais. Ils sont fiers de ça. Puis le reste, bien, c'est trop difficile. Ça peut être ça. Pour la majorité des élèves, c'est ça. Il y en a certains qui vont faire l'effort, qui vont vouloir s'améliorer et utiliser les bons termes, mais ils ne sont pas toujours bien vus des autres élèves.

Un autre apport de la séquence didactique qui ressort de l'analyse des entrevues, consiste à permettre aux enseignantes d'entretenir un rapport à la culture de type intégratif-évolutif (Falardeau et Simard, 2007). Ce type de rapport à la culture est particulièrement fort chez le groupe des enseignantes conscientes de devoir se battre pour faire vivre et perpétuer la culture francophone dans un milieu linguistique minoritaire. Dans l'esprit de ces dernières, il est possible d'agir sur les attitudes et les comportements de leurs élèves, même si ceux-ci apparaissent particulièrement négatifs au départ :

Marianne : Je crois que nos jeunes ont toujours eu une peur bleue de s'exprimer en français, mais, moi, j'ai toujours cru que si on leur donnait des outils et c'est ça ma réflexion depuis quelques années...

Noémie : Ah, non, c'est de sensibiliser les jeunes à toute la culture française, l'importance de garder cette langue-là vivante, parce qu'ils ne semblent pas y croire. [...] Pour eux autres, c'est comme pas important.

Conclusion

Nos résultats démontrent, en filigrane, que l'approche par séquence didactique selon le modèle genevois a emporté l'adhésion de l'ensemble des enseignantes ayant participé à notre dispositif de formation. Les enseignantes impliquées ont témoigné de changements majeurs observés dans les attitudes de leurs élèves. De plus, l'approche par séquence semble particulièrement bien adaptée aux besoins de l'enseignement du français en milieu minoritaire, car elle s'inscrit pleinement dans la perspective d'une pédagogie actualisante et communautarisante (Landry, 2000). En

outre, les données recueillies indiquent que les pratiques des enseignantes, selon le discours qu'elles tiennent à leur propos, sont fortement influencées par le contexte sociogéographique dans lequel elles travaillent. La perception des défis à relever et donc des pratiques à privilégier, tant en ce qui concerne le rapport à la langue que le rapport à la culture, varie selon le degré de vitalité linguistique francophone de la communauté tel que perçu par ces enseignantes. Finalement, pour mieux comprendre les effets de l'approche par séquence didactique, il conviendrait de mener des études complémentaires de type longitudinal auprès de groupes d'élèves de différents niveaux scolaires (variable cognitive) et de différents districts (variable sociogéographique). Il s'agirait, d'une part, de cerner davantage l'incidence d'une telle approche sur les représentations que se font les élèves de leur langue et de leur culture et, d'autre part, sur leurs attitudes et performances dans ces domaines.

Références

- Anadon, M. (dir.) (2001). *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Blain, S. et Lowe, A. (2009). Vécu autonomisant en apprentissage de l'oral en milieu minoritaire francophone. Dans R. Bergeron, G. Plessis-Bélair et L. Lafontaine (Dir.) : *La place des savoirs oraux dans le contexte scolaire d'aujourd'hui* (p. 55-74) Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Canale, M. et Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language testing and teaching. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.
- Cazabon, B. (1998). *La pédagogie du français langue maternelle et l'hétérogénéité linguistique*. Québec : Centre international de recherche en aménagement linguistique.
- Cazabon, B. (2003). De la recherche en didactique et pédagogie du/en français en milieu francophone minoritaire au Canada. Dans R. Allard (Dir.) : *Actes du colloque pancanadien sur la recherche en éducation en milieu francophone minoritaire : Bilan et perspectives*. Québec : Association canadienne d'éducation de langue française; Moncton : Centre de recherche et de développement en éducation.
- Conseil supérieur de l'éducation (2003). *L'appropriation locale de la réforme : un défi à la mesure de l'école secondaire*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.
- Cormier, M. (2005). *La pédagogie en milieu minoritaire francophone : une recension des écrits*. Ottawa : Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants.
- Daigle, R. (1996). Les défis de la didactique du français en milieu minoritaire. Dans B. Cazabon (Dir.) : *Nouvelles perspectives canadiennes. L'expérience de l'enseignement des langues officielles* (p. 86-93). Ottawa : Ministère du Patrimoine canadien.
- Dalley, P. (2008). Principes pour une pédagogie en milieu minoritaire. Dans P. Dalley et S. Roy (Dir.) : *Francophonie, minorités et pédagogie* (p. 281-300). Ottawa : Presses de l'université d'Ottawa.
- Dalley, P. et Roy, S. (Dir.) (2008). *Francophonie, minorités et pédagogie*. Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa.
- Dolz, J., Noverraz, M. et Schneuwly, B. (2001). *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*. Bruxelles-Genève : De Boeck-Corome.
- Dolz, J. et Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral*. Paris : Édition Sociale Française.
- Duquette, G. (2007). Le bilinguisme des élèves inscrits dans les écoles secondaires de langue française de l'Ontario : perceptions, valeurs et comportement langagier. *Revue des Sciences de l'éducation*, 32(3), 665-689.
- Falardeau, É. et Simard, D. (2007). Le rapport à la culture des enseignants de français et son rôle dans l'articulation de la culture avec les contenus disciplinaires. Dans É. Falardeau, C. Fisher, C. Simard et N. Sorin (Dir.) : *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche* (p. 147-163). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Gatbonton, E. et Segalowitz, P. (2005). Rethinking communicative language teaching : A focus on access to fluency. *Canadian Modern Language Review*, 61(3), 47-71.
- Gérin-Lajoie, D. (2003). Une expérience de perfectionnement professionnel du personnel enseignant. Dans N. Labrie et S. Lamoureux (Dir.) : *L'éducation de langue française en Ontario : enjeux et processus sociaux* (p. 147-168). Sudbury : Les Éditions Prises de Parole.
- Gilbert, A., Letouzé, S., Thériault, J.-Y. et Landry, R. (2004). *Le personnel enseignant face aux défis de l'enseignement en milieu minoritaire francophone*. Ottawa : Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. Dans J. P. Pride et J. Holmes (Dir.) : *Sociolinguistics : Selected Readings* (p. 269-293). Harmondsworth, UK : Penguin.

- Labelle, A. et Lentz, F. (1993) L'interaction travail pédagogique/images de la langue en milieu minoritaire : quelques réflexions didactiques. *La Revue canadienne des langues vivantes/The Canadian Modern Language Review*, 49(4), 849-864.
- Lafontaine, L. (2007). *Enseigner l'oral au secondaire. Séquences didactiques intégrées et outils d'évaluation*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Lafontaine, L. et Préfontaine, C. (2007). Modèle didactique descriptif de la production orale en classe de français langue première au secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(1), 47-66.
- Lajoie, M. et Masny, D. (1994). Le développement langagier et la littératie dans l'éducation préscolaire en milieu minoritaire. *Éducation et francophonie*, 22(3), 36-41.
- Landry, R. (2000). Pour une pédagogie actualisante et communautarisante en milieu minoritaire francophone. Dans R. Allard (Dir.) : *Actes du colloque pancanadien sur la recherche en éducation en milieu francophone minoritaire : Bilan et perspectives*. Québec : Association canadienne d'éducation de langue française; Moncton : Centre de recherche et de développement en éducation.
- Larson, R. et Rumberger, A. (1995). Linking home, school and community : The effects of Achievement for Latinos through Academic Success (ALAS). Dans R.F. Marcias, et R.G. Ramos (Dir.) : *Changing Schools for changing students : An anthology of research on minorities, schools and society* (p. 51-69). Santa Barbara : University of California Linguistic Minority Research Unit.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation, 3^e édition*. Montréal : Guérin.
- Loiselle, J. (2001). La recherche développement : sa nature et ses caractéristiques. Dans M. Anadòn (Dir.) : *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (p. 77-97). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Messier, G. (2007). Enseignement et apprentissage de l'oral en classe de français au secondaire : mise en œuvre d'un modèle didactique. Dans G. Plessis-Bélair, L. Lafontaine et R. Bergeron (Dir.) : *La didactique du français oral au Québec* (p. 43-62). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick (2005, 2006, 2008). *Programme de français du secondaire*. Fredericton : Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick.
- Reuter, Y. (Dir.) (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck
- Richey, R.C. et Nelson, W.A. (1996). Developmental research. Dans D.H. Jonassen (Dir.) : *Handbook of research for educational communications and technology* (p.1213-1245). New York : Macmillan.
- Savignon, S. (1997). *Communicative competence : Theory and classroom practice*. New York : McGraw Hill.
- Savoie-Zajc, L. (2001). La recherche-action en éducation : ses cadres épistémologiques, sa pertinence, ses limites. Dans M. Anadòn (Dir.) : *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (p. 15-50). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Zakhartchouk, J.-M. (1999). *L'enseignant, un passeur culturel*. Paris : Édition Sociale Française.