

INFORMATION TO USERS

This manuscript has been reproduced from the microfilm master. UMI films the text directly from the original or copy submitted. Thus, some thesis and dissertation copies are in typewriter face, while others may be from any type of computer printer.

The quality of this reproduction is dependent upon the quality of the copy submitted. Broken or indistinct print, colored or poor quality illustrations and photographs, print bleedthrough, substandard margins, and improper alignment can adversely affect reproduction.

In the unlikely event that the author did not send UMI a complete manuscript and there are missing pages, these will be noted. Also, if unauthorized copyright material had to be removed, a note will indicate the deletion.

Oversize materials (e.g., maps, drawings, charts) are reproduced by sectioning the original, beginning at the upper left-hand corner and continuing from left to right in equal sections with small overlaps.

Photographs included in the original manuscript have been reproduced xerographically in this copy. Higher quality 6" x 9" black and white photographic prints are available for any photographs or illustrations appearing in this copy for an additional charge. Contact UMI directly to order.

**ProQuest Information and Learning
300 North Zeeb Road, Ann Arbor, MI 48106-1346 USA
800-521-0600**

UMI[®]

University of Alberta

**L'ENSEIGNEMENT DE LA FRANCOPHONIE MONDIALE:
LA SITUATION ACTUELLE DANS LES ÉCOLES
SECONDAIRES FRANCOPHONES DE L'ALBERTA**

par

LAURA ANNE THOMPSON



**Mémoire présenté à la Faculty of Graduate Studies and Research
en vue de l'obtention du diplôme de
Maîtrise en sciences de l'éducation – Études en langue et culture**

Faculté Saint-Jean

Edmonton, Alberta

Automne 2001



**National Library
of Canada**

**Acquisitions and
Bibliographic Services**

**395 Wellington Street
Ottawa ON K1A 0N4
Canada**

**Bibliothèque nationale
du Canada**

**Acquisitions et
services bibliographiques**

**395, rue Wellington
Ottawa ON K1A 0N4
Canada**

Your file Votre référence

Our file Notre référence

The author has granted a non-exclusive licence allowing the National Library of Canada to reproduce, loan, distribute or sell copies of this thesis in microform, paper or electronic formats.

The author retains ownership of the copyright in this thesis. Neither the thesis nor substantial extracts from it may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

L'auteur a accordé une licence non exclusive permettant à la Bibliothèque nationale du Canada de reproduire, prêter, distribuer ou vendre des copies de cette thèse sous la forme de microfiche/film, de reproduction sur papier ou sur format électronique.

L'auteur conserve la propriété du droit d'auteur qui protège cette thèse. Ni la thèse ni des extraits substantiels de celle-ci ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

0-612-69467-4

Canada

University of Alberta

Library Release Form

Name of Author: Laura Anne Thompson

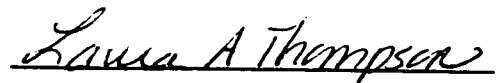
Title of Thesis: L'Enseignement de la francophonie mondiale: la situation actuelle dans les écoles secondaires francophones de l'Alberta

Degree: Maîtrise en sciences de l'éducation – Études en langue et culture

Year this Degree Granted: 2001

Permission is hereby granted to the University of Alberta Library to reproduce single copies of this thesis and to lend or sell such copies for private, scholarly or scientific research purposes only.

The author reserves all other publication and other rights in association with the copyright in the thesis, and except as herein before provided, neither the thesis nor any substantial portion thereof may be printed or otherwise reproduced in any material form whatever without the author's prior written permission.



10702 68 Avenue NW
Edmonton AB T6H 2B5

Date: June 19, 2001

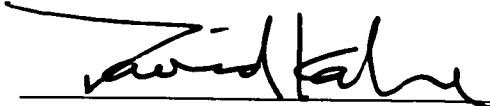
University of Alberta

Faculty of Graduate Studies and Research

Nous, soussignés, certifions avoir lu le mémoire intitulé *L'Enseignement de la francophonie mondiale: la situation actuelle dans les écoles secondaires francophones de l'Alberta* présenté par Laura Anne Thompson en vue de l'obtention du diplôme de Maîtrise en sciences de l'éducation et recommandons qu'il soit accepté par la Faculté des études supérieures.


Yvette Mahé, Ph.D.


Josée Bergeron, Ph.D.


David Kahane, Ph.D.

Le 12 juin 2001

**Je dédie cet ouvrage à la mémoire de ma grand-mère
Phyllis Gratton Thompson (1909-1998) et à celle
de mon grand-père Régis Brazeau (1908-1997).**

Abstract

The purpose of this study is to investigate the current teaching practices of secondary teachers in Alberta's Francophone schools, who incorporate the teaching of the world *Francophonie* into their practice. Questionnaires were administered to secondary school teachers of French, Social Studies and Religious Studies programs as well as to their principals. Interviews conducted with teachers and program developers at Alberta Learning confirm the interest Alberta educators have towards the study of the world *Francophonie* in a minority setting. From a Global Education perspective, we suggest that the study of the world *Francophonie* in Francophone schools will facilitate students in becoming responsible citizens in a democratic, pluralist and global society.

Résumé

Cette étude examine la situation actuelle de l'enseignement de la francophonie mondiale dans les écoles secondaires francophones de l'Alberta en milieu minoritaire. Elle dresse aussi un profil des enseignants qui incorporent l'enseignement de la francophonie mondiale dans leurs programmes d'études sociales, de français et de religion et tente d'identifier leurs stratégies d'enseignement. Deux questionnaires différents ont d'abord été envoyés à l'ensemble des éducateurs, l'un aux enseignants, l'autre à leur direction d'école. Les entrevues réalisées auprès d'enseignants et de responsables de la programmation au ministère d'Alberta Learning confirment l'intérêt des intervenants en éducation face à l'ouverture à la francophonie internationale en milieu minoritaire. En nous inspirant des concepts fondamentaux de l'éducation dans une perspective planétaire, nous proposons qu'une ouverture à la francophonie mondiale en milieu scolaire minoritaire va aider l'élève francophone à devenir un citoyen responsable au sein d'une société démocratique, pluraliste et mondialisée.

Avant-propos

Je tiens à remercier cordialement tous ceux et celles qui, de près ou de loin, m'ont aidée tout au long de la préparation et de la rédaction de ma thèse.

Mes sincères remerciements s'adressent d'abord à ma directrice de thèse, Yvette Mahé, qui m'a encadrée lors de ma réflexion et de ma rédaction et qui m'a accordé un appui enthousiaste et continu tout au long de mes études. J'adresse aussi mes sincères remerciements aux autres membres de mon comité, Josée Bergeron et David Kahane, qui ont influencé le cheminement politique et philosophique de ce mémoire.

Je remercie sincèrement Yvette d'Entremont, la Coordinatrice du programme de maîtrise, Claudette Tardif, la Doyenne de la Faculté Saint-Jean et Toh Swee-Hin, professeur de Global Education à la Faculty of Education, pour leur intérêt véritable et leur encouragement.

Je dois également souligner le soutien moral précieux de mes parents, Gizèle Brazeau et Leonard Thompson, de mes soeurs, Denise et Renée Thompson, et de mes chères amies, Christiane Spiers et Lynda Last. Je suis très reconnaissante envers mes parents qui m'ont inspirée par leur goût du savoir, leur ouverture sur le monde et leur vision de l'éducation.

J'ai grandement apprécié aussi la collaboration qui m'a été offerte par Francine Lapointe, bibliothécaire à la Faculté Saint-Jean, et par Christian Violy, chargé de cours.

Je tiens à témoigner ma gratitude à la Robert Spence Foundation, à la University of Alberta et au Conseil de la vie française en Amérique qui m'ont octroyé des bourses généreuses.

Enfin, je tiens à remercier, d'une façon toute spéciale, mon mari, Derek Allerton, qui m'a offert son encouragement et son aide et qui m'a suivie dans cette aventure.

Table des matières

Chapitre I. Introduction	1
A. Vers une définition du problème	2
B. Pertinence de l'étude	3
C. Problème de la recherche	4
D. Contexte de la recherche	4
E. Type de la recherche	7
F. Méthodologie de la recherche	7
G. Limites de la recherche	8
H. Plan du mémoire	9
 Chapitre II. Cadre théorique et recension des écrits	 10
A. Introduction	11
B. Définitions des termes	12
C. L'ouverture à la francophonie mondiale: discours étatique et institutionnel	14
1) La politique étrangère du Canada	14
2) La Fédération des communautés francophones et acadienne du Canada (FCFA)	15
D. L'ouverture à la francophonie mondiale en milieu scolaire francophone d'une perspective planétaire	16
1) Conceptualiser l'éducation dans une perspective planétaire	17
1a) L'interdépendance dans une société pluraliste et mondialisée	18
1b) La citoyenneté responsable dans une société démocratique	21

E. Les discours de l'éducation dans une perspective planétaire (ÉPP) et la Francophonie	24
F. La situation actuelle par rapport à l'étude de la Francophonie au Canada	29
1) Les tendances actuelles en milieu scolaire francophone au Canada	29
2) Les programmes d'études en Alberta	31
2a) Les programmes d'études sociales en Alberta	31
2b) Les programmes d'études de français en Alberta ..	35
3) Les documents d'appui existants sur la francophonie mondiale	37
G. L'éducation francophone en milieu minoritaire	38
1) Le contexte scolaire francophone en Alberta	39
2) La mission des écoles francophones de l'Alberta	41
H. Les tendances futures en milieu scolaire francophone en Alberta	44
I. Problématique de la recherche	48
J. Conclusion	49
Chapitre III. Méthodologie	50
A. Le contexte francophone de l'Alberta.	51
B. Le contexte scolaire francophone en Alberta	52
C. La population à l'étude	52
1) La sélection des enseignants et des directions d'école pour le sondage	52
2) Le taux de participation: questionnaires	54
3) La sélection des enseignants pour les entrevues	55
4) Le taux de participation: entrevues	56

5) L'identité des participants	58
D. Les instruments de collecte de données	58
1) Les questionnaires	59
2) Les entrevues avec les enseignants	60
3) Les entrevues avec les responsables de la programmation au ministère d'Alberta Learning	61
4) Les visions et les missions des écoles	63
E. La procédure	64
1) Le comité d'éthique	64
2) Le processus précédant la recherche et la situation politique dans le cadre de la recherche	64
3) Le taux de participation des sondages postaux	66
4) Le groupe pilote	67
5) Les entrevues téléphoniques	70
6) Les entrevues avec les enseignants	71
7) Les entrevues avec les responsables de la programmation au ministère d'Alberta Learning	72
F. L'analyse des données	72
1) L'analyse des questionnaires et des entrevues	73
2) L'analyse de documents	74
G. Conclusion	74
 Chapitre IV. Résultats	 76
A. Perceptions de la francophonie et de la francophonie mondiale	78
1) Définitions des enseignants de la francophonie	78

2) Définitions des enseignants de la francophonie mondiale	80
3) Définitions d'Alberta Learning et de ses représentants	82
B. L'ouverture à la francophonie mondiale: intérêts et attentes des éducateurs	85
1) Intérêts des enseignants et des directions d'école	85
2) Attentes des enseignants et des directions d'école par rapport à la famille et à la communauté	88
C. La place de l'enseignement de la francophonie mondiale à l'école	90
1) L'état de l'enseignement de la francophonie mondiale	91
2) Le matériel pédagogique utilisé dans l'enseignement de la francophonie mondiale	100
3) Les obstacles face à l'enseignement de la francophonie mondiale	106
3a) Obstacles portant sur le matériel pédagogique	110
3b) Obstacles portant sur l'intérêt de la communauté éducative	112
3c) Obstacles portant sur la formation des enseignants et sur la question de temps	114
D. Vision de l'enseignement de la francophonie mondiale	116
1) Matières à privilégier pour l'enseignement de la francophonie mondiale	117
2) Niveaux à privilégier pour l'enseignement de la francophonie mondiale	121
3) Stratégies à privilégier pour l'enseignement de la francophonie mondiale	123
4) Pourquoi privilégier l'enseignement de la francophonie mondiale: préoccupations actuelles et futures	125
E. Conclusion	135

Chapitre V. Conclusion	136
A. Discussion des résultats et pistes de recherche	138
B. Recommandations et réflexion	140
 Bibliographie	 144
 Annexe A. Questionnaire destiné aux enseignants	 151
Annexe B. Questionnaire destiné aux directions d'école	157
Annexe C. Questions d'entrevue portant sur la pratique de l'enseignement de la francophonie mondiale	163
Annexe D. Matériel pédagogique portant sur la francophonie mondiale tel qu'identifié par les enseignants	165

Liste des tableaux

Tableau 1.	Taux de participation aux questionnaires	55
Tableau 2.	Taux de participation aux entrevues	57
Tableau 3.	Définition du mot « francophonie » d'après les enseignants du secondaire en milieu francophone en Alberta	79
Tableau 4.	Enseignants au secondaire en milieu francophone en Alberta qui enseignent de façon formelle ou informelle la francophonie mondiale	92
Tableau 5.	Matières choisies par les enseignants du secondaire en milieu francophone en Alberta pour l'enseignement de la francophonie mondiale	94
Tableau 6.	Occasions choisies par les enseignants du secondaire en milieu francophone en Alberta pour l'enseignement de la francophonie mondiale	98
Tableau 7.	Provenances du matériel pédagogique pertinent pour l'élève et pour l'enseignant telles qu'identifiées par les enseignants du secondaire en milieu francophone en Alberta	103
Tableau 8.	Obstacles à l'enseignement de la francophonie mondiale tels qu'identifiés par les enseignants du secondaire en milieu francophone en Alberta	107
Tableau 9.	Obstacles à l'enseignement de la francophonie mondiale tels qu'identifiés par les directions d'écoles secondaires en milieu francophone en Alberta	109
Tableau 10.	Matières qui seraient privilégiées pour l'enseignement de la francophonie mondiale telles qu'identifiées par les enseignants du secondaire en milieu francophone en Alberta	118
Tableau 11.	Matières qui seraient privilégiées pour l'enseignement de la francophonie mondiale telles qu'identifiées par les directions d'écoles secondaires en milieu francophone en Alberta	119

CHAPITRE I

Introduction

A. Vers une définition du problème

Depuis que le regroupement des États et des gouvernements ayant le français en partage se réunit lors de sommets internationaux tous les deux ans depuis 1986, les francophones et francophiles du monde sont témoins de l'existence de la francophonie mondiale et de la richesse à l'égard de ses possibilités. En effet, le VIII^e Sommet de la Francophonie, tenu du 3 au 5 septembre 1999 à Moncton (Nouveau-Brunswick) et les Jeux de la Francophonie canadienne en été 1999 ont privilégié différents secteurs tels que la jeunesse, la culture, l'économie, les activités communautaires et les communications. Par conséquent, le VIII^e Sommet de la Francophonie a permis à la population canadienne et aux citoyens du monde de mieux connaître la francophonie canadienne et l'ensemble de la francophonie mondiale. L'héritage de ces sommets montre clairement l'importance d'une ouverture sur le monde, la vitalité et l'essor de la francophonie internationale ainsi que l'intérêt des Canadiennes et des Canadiens pour cette entité incontournable qu'est la francophonie mondiale.

Mais comment cette importance se traduit-elle dans les écoles francophones? Quelle place occupe l'étude de la francophonie mondiale dans nos programmes scolaires au sein des écoles francophones en situation minoritaire? Que fait-on avec l'éducation dans une perspective planétaire à l'école francophone, surtout par rapport à l'étude de la francophonie mondiale? Une analyse préliminaire des programmes francophones d'études sociales de l'Alberta (Mahé et Thompson, 2000) ainsi qu'une recension des écrits démontrent qu'il y a très peu de place accordée à la francophonie mondiale dans les programmes scolaires. De plus, il y a un manque d'information concernant l'enseignement et l'étude de la francophonie mondiale. Par conséquent, l'enseignement

de la francophonie dans une perspective mondiale dans les écoles francophones en milieu minoritaire est une idée assez nouvelle et n'a pas encore été exploitée.

B. Pertinence de l'étude

Selon la littérature sur l'éducation dans une perspective planétaire ou *Global Education*, les interventions éducatives dans une perspective planétaire sont nécessaires dans un contexte de mondialisation, de pluralisme culturel et de démocratie et citoyenneté mondiales (Brown, 1985; Case, 1993, 1996; Merryfield et White, 1996; Werner, 1996; Werner et Case, 1997). D'après les congressistes du 52^e Congrès de l'Association canadienne d'éducation de langue française sur « L'éducation en langue française dans une perspective mondiale » (ACELF, 1999), Lessard, Ferrer et Desroches (1997) et le Réseau des Facultés d'éducation francophone pour l'éducation dans une perspective planétaire, les interventions éducatives dans une perspective planétaire sont nécessaires dans les écoles francophones du Canada. D'autres auteurs tels que le ministère de l'Éducation et de la Culture de la Nouvelle-Écosse (1998a, 1998b) et Tétu (1992) encouragent l'éducation dans une perspective planétaire parce que, selon eux, il y a un besoin de sensibiliser la jeunesse francophone à la Francophonie.

Étant donné que l'enseignement de la francophonie mondiale dans les écoles francophones en milieu minoritaire est une idée assez récente, nous prévoyons que les résultats de cette recherche ayant trait à l'enseignement de la francophonie mondiale seront utiles afin de mieux comprendre la pratique d'enseignement. Nous voulons également préciser les pratiques actuelles qui favorisent l'étude et la compréhension de la francophonie mondiale. En identifiant les stratégies des enseignants, il est souhaitable

que les résultats de la recherche contribuent au développement de stratégies d'enseignement et d'activités d'apprentissage favorisant l'enseignement et l'étude de la francophonie mondiale.

C. Problème de la recherche

Cette étude examine la situation actuelle de l'enseignement de la francophonie mondiale dans les écoles secondaires francophones de l'Alberta en milieu minoritaire. Elle dresse aussi un profil des enseignants qui incorporent l'enseignement de la francophonie mondiale dans leurs programmes d'études sociales, de français et de religion. Enfin, cette étude a pour but d'identifier les stratégies d'enseignement de ces enseignants.

Les deux questions servant à guider cette recherche sur la situation actuelle de l'enseignement de la francophonie mondiale sont les suivantes:

- Q1: Quelle est la situation actuelle dans les écoles francophones en milieu minoritaire en ce qui concerne l'enseignement de la francophonie mondiale?
- Q2: Les enseignants qui incorporent la francophonie mondiale dans leurs programmes d'études sociales, de français et de religion favorisent-ils certaines stratégies d'enseignement?

D. Contexte de la recherche

Dans cette première section, nous voulons situer le contexte dans lequel la recherche se situe. Étant donné que l'idée d'enseigner la francophonie mondiale dans les écoles francophones hors Québec est assez récente, il est important d'identifier et de

commenter brièvement les divers contextes sociaux et institutionnels tels que la situation franco-albertaine, l'identité franco-albertaine et la nouvelle programmation en sciences humaines du ministère d'Alberta Learning.

Selon les données de Statistique Canada compilées par Allaire (1999), les Franco-Albertains, dont la continuité linguistique n'est toujours pas assurée, représentent 2,2 % de la population totale albertaine en 1996. De plus, les 58 300 francophones sont dispersés à travers la province de l'Alberta, constituée « d'îles et d'îlots de français » (Stebbins, 2000, p. 165). D'après l'Atlas du développement des communautés francophones et acadiennes du Canada (Gilbert et Langlois, 2001), le difficile maintien du français en Alberta reflète l'étroit contact avec l'anglais et la tendance de la population franco-albertaine, dont 64 % des familles sont exogames en 1996, à ne plus utiliser le français en contexte familial.

Au portrait linguistique s'ajoute la situation démographique qui est en évolution. Étant donné que 40,96 % des Franco-Albertains sont nés en Alberta et que 53,45 % des francophones en Alberta sont nés dans une autre province du Canada, la francophonie albertaine a des racines diverses (Gilbert et Langlois, 2001). Elle témoigne aussi d'une diversité internationale grâce au nombre de francophones en Alberta nés à l'extérieur du Canada (5,59 %). Il est évident que les frontières identitaires des francophones de l'Alberta dépassent la province et le Canada.

La notion même de l'identité franco-albertaine contemporaine doit donc être remise en question. Lafontant (2001), dans sa conférence inaugurale lors du colloque intitulé « Les défis du multiculturalisme francophone en Alberta », qui s'est tenu à la Faculté Saint-Jean en mars 2001, a suggéré deux points importants: d'abord, l'avenir de

la francophonie canadienne en milieu minoritaire sera multiculturel ou il ne le sera pas; ensuite, elle a besoin de construire des ponts entre les différentes communautés francophones au Canada, peu importe les origines. Ces énoncés principaux nous invitent à considérer la diversité évidente des racines de la francophonie canadienne minoritaire. Hébert (2000) nous fait aussi comprendre que les frontières identitaires s'élargissent afin d'inclure la francophonie pancanadienne et mondiale. Les communautés locales prennent de l'expansion grâce à une forte immigration francophone « [...] qui rend plus diverses les réalités culturelles et linguistiques car les 'Autres' lointains deviennent 'Nous' » (Hébert, 2000, p. 6). De plus, Gérin-Lajoie (1995) souligne que la véritable intégration des groupes pluriethniques francophones demeure une problématique qui est « relativement nouvelle » pour les francophones en situation minoritaire (p. 44). Par conséquent, l'identité collective des Franco-Albertains doit se redéfinir à partir de ces nouvelles frontières pluralistes (Gérin-Lajoie, 1995, p. 43).

Ajoutons à cela d'importants propos pédagogiques soulevés lors de la création des nouveaux programmes préliminaires de l'Ouest canadien. Le *Protocole de collaboration concernant l'éducation de base dans l'Ouest canadien* – entente conclue en 1993 et en 2000 entre les ministres de l'Éducation de l'Ouest et du Nord canadiens – a provoqué la conception et l'élaboration du *Cadre commun des résultats d'apprentissage en sciences humaines (M à 12)* (Alberta Learning, 2001b). Ce dernier a fait preuve d'une toute première collaboration entre les intervenants anglophones, autochtones et francophones: « The interest shown by francophones and aboriginals in the WCP [Western Canadian Protocol] is evidence that historically these decisions have been made to their disadvantage » (Cush, 1999, p. 11). En fait, l'inclusion même de représentants

francophones et autochtones ainsi que l'élaboration simultanée du *Cadre commun* dans les deux langues officielles et les consultations en anglais, en français et en langues autochtones témoignent d'une nouvelle orientation curriculaire – celle de diverses perspectives.

En résumé, il faut reconnaître que le contexte de la recherche comprend plusieurs éléments – la situation socio-linguistique, démographique et éducative de l'Alberta – dont tous sont en évolution. Il semblerait donc que notre étude exploratoire portant sur l'enseignement de la francophonie mondiale dans les écoles franco-albertaines se situe tout à fait dans une société dynamique.

E. Type de recherche

Il s'agit d'une recherche descriptive, exploratoire qui a pour but d'étudier l'enseignement de la francophonie mondiale afin de définir ce phénomène nouveau et d'en fournir un aperçu grâce à l'utilisation de questionnaires et d'entrevues. Les entrevues avec les enseignants et les responsables de la programmation au ministère d'Alberta Learning nous permettent d'étudier les perceptions des participants à l'égard de l'importance ou non de l'enseignement de la francophonie mondiale.

F. Méthodologie de la recherche

L'étude sur l'enseignement de la francophonie mondiale a été effectuée dans les écoles secondaires francophones de l'Alberta (7^e-12^e). Un total de 20 enseignants d'études sociales, de français et de religion, de 4 directions d'école et de 3 responsables de la programmation au ministère d'Alberta Learning ont participé à l'étude. L'enquête a

été faite dans 10 écoles francophones provenant de 4 conseils scolaires en Alberta.

L'analyse quantitative et qualitative a été privilégiée comme approche méthodologique et trois techniques de collecte de données ont été utilisées: le questionnaire, l'entrevue et l'analyse de documents. Cette étude a aussi précisé de multiples orientations d'analyse: politique, institutionnelle, socioculturelle et curriculaire.

G. Limites de la recherche

L'objet de cette recherche est d'étudier l'enseignement de la francophonie mondiale dans les écoles secondaires franco-albertaines. Il s'ensuit que les résultats de cette recherche ne vont s'appliquer qu'à un groupe précis d'autant plus qu'il n'y a qu'un petit nombre d'écoles secondaires francophones en Alberta. Les conclusions que nous tirerons par rapport à l'enseignement de la francophonie mondiale sont une limite de cette recherche parce qu'elles ne seront donc pas généralisables à l'ensemble des écoles francophones. De plus, le nombre limité d'enseignants, dispersés à travers la province, a également posé un défi particulier. C'est pourquoi nos entrevues ont été limitées à des appels téléphoniques. Étant donné que la francophonie mondiale n'est pas un thème obligatoire au programme, nos analyses ne porteront que sur des objectifs généraux des programmes d'études. Donc, nos conclusions ne refléteront que cette situation pédagogique. Enfin, comme tout travail de recherche, la démarche entreprise a ses propres limites. Nous posons un regard singulier teinté de notre croyance dans l'éducation dans une perspective planétaire et de nos expériences vécues en France, entre autres au sein du Haut Conseil de la Francophonie à Paris.

H. Plan du mémoire

Dans un premier temps, nous présentons le contexte général de l'étude, en prenant comme point de départ la problématique de la recherche. Le deuxième chapitre de cette recherche porte sur l'élaboration du cadre théorique et comprend la revue de la littérature, la problématique et les questions qui guident cette recherche. Le troisième chapitre se consacre à la méthodologie et inclut la description de l'échantillonnage, de la procédure et des instruments de collecte de données ainsi que celle de la démarche des analyses de données. Dans le quatrième chapitre, nous présentons les résultats et leur interprétation. Dans le cinquième chapitre, nous démontrons en quoi cette étude peut être un apport supplémentaire dans le domaine scolaire francophone et nous en proposons des perspectives critiques. En guise de conclusion, nous trouvons quelques recommandations pour des pistes de recherche éventuelles et quelques éléments de réflexion par rapport à la formation initiale et continue des enseignants.

CHAPITRE II

Cadre théorique et recension des écrits

A. Introduction

La francophonie n'est pas une idée neuve et existe depuis des siècles, mais ce n'est que dans les années soixante qu'elle se concrétise. Et avec l'activité francophone entre les francophones de l'Afrique et de l'Amérique, la Francophonie devient une véritable réalité. Après la prise de conscience par les intellectuels puis par les dirigeants des pays francophones hors de la France, nous devrions être en mesure de promouvoir une vision plus claire de la Francophonie:

L'ultime effort reste à faire dans une campagne de vulgarisation et de sensibilisation auprès des opinions publiques : phase qui marquerait l'étape finale de la prise de conscience (Deniau, 1998, p. 54).

Toutefois, cette étape finale est toujours en cours.

Alors, que faire pour continuer à bâtir une francophonie consciencieuse auprès des peuples de langue française et de cultures francophones à travers le monde?

Comment favoriser la prise de conscience de la francophonie internationale par les communautés francophones et acadiennes du Canada? Tétu (1992) nous rappelle que le français est une langue internationale répandue sur les cinq continents du monde et que la planète compte de 100 à 160 millions de francophones (p. 207). Pour lui, il est donc important de prendre conscience de ce regroupement linguistique et des différentes cultures qui s'affichent et s'affirment à l'échelle mondiale (p. 225). Mentionnons en outre que la francophonie, « c'est une œuvre commune, c'est une quête et un effort, c'est une entreprise par l'ouverture et la connaissance réciproque » (Deniau, 1998, p. 5).

En s'ouvrant sur le monde et en prenant conscience de la vitalité de la francophonie nationale et mondiale, les groupes francophones et non-francophones composant la société canadienne pourront exprimer une certaine appartenance ou fierté à

l'espace francophone planétaire. Si les communautés francophones de l'Alberta et du Canada veulent participer à la promotion d'une vision ouverte et plus solidaire de la francophonie mondiale, elles se doivent de comprendre et de respecter la richesse du métissage culturel et linguistique des francophones.

B. Définitions des termes

Francophonie, francophonie, espace francophone, francophonie mondiale

La définition de la francophonie a fait couler beaucoup d'encre, mais il n'est pas question de poursuivre le débat ici. Selon l'Année Francophone Internationale (AFI), nous nous servons de trois concepts: *Francophonie, francophonie, espace francophone*. Nous utilisons parfois ces concepts comme des synonymes, mais ils devraient être plutôt perçus comme des termes complémentaires.

Par *Francophonie*, nous entendons: « regroupement sur une base politique des États et gouvernements (55 en 2000) qui, réunis en Sommet tous les deux ans, définissent les orientations et les programmations de l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF), dirigée par le secrétaire général de la Francophonie » (Tétu, 2000, p. 8). Autrement dit, nous parlons de la francophonie multilatérale institutionnelle.

Par *francophonie*, nous entendons: « ensemble des locuteurs, des groupes de locuteurs et des peuples qui utilisent le français à des degrés divers: le français est, selon le cas, langue maternelle, langue seconde, langue de communication ou de culture » (Tétu, 2000, p. 8). En d'autres termes, nous parlons d'une francophonie linguistique, culturelle, voire populaire.

Par *espace francophone*, nous entendons: une réalité géographique, linguistique et culturelle qui « réunit tous ceux qui, de près ou de loin, éprouvent ou expriment une certaine appartenance à la langue française ou aux cultures francophones » (Tétu, 2000, p. 8). Cette définition ouverte témoigne de la diversité de la francophonie mondiale.

Pour les fins de cette étude, nous entendons par *francophonie mondiale*: l'ensemble des individus et des communautés d'origine française, de langue française ou de culture francophone composant la société mondiale, qui parlent français ou qui y expriment une certaine appartenance ou fierté, de même qu'aux cultures francophones. Autrement dit, nous parlons d'une mosaïque francophone nationale et internationale située dans un contexte d'interdépendance sur les plans individuel et collectif.

Dans le cadre de ce travail, nous nous référons à la *francophonie mondiale*. En effet, nous avons retenu ce terme pour notre recherche. Le choix de cette expression s'est avéré nécessaire, car elle permet de mettre en évidence le caractère international du regroupement d'autant plus que, dans un contexte canadien, l'emploi du terme *francophonie* est trop souvent associé à la francophonie canadienne. De plus, il fallait préciser cette expression car l'étude en question est de type exploratoire. D'après la Fédération des communautés francophones et acadienne du Canada (2001): « La francophonie internationale constitue un nouvel espace pour les communautés de langue française du Canada » (p. 15). D'une part, nous ne connaissons pas l'état actuel de l'enseignement de la francophonie mondiale en milieu scolaire minoritaire francophone ni les termes que les enseignants emploient pour la décrire. D'autre part, l'ouverture à la *Francophonie* ne fait pas encore partie des discours sur l'éducation dans une perspective planétaire. Donc, c'est l'intention de cette recherche d'ouvrir le débat en étudiant les

réflexions des enseignants de l'Alberta par rapport à l'étude de la *francophonie mondiale* dans leur pratique d'enseignement.

C. L'ouverture à la francophonie mondiale: discours étatique et institutionnel

Nous vivons dans un monde où le village global est en devenir et il nous fait remarquer les différences culturelles, les valeurs des diverses populations et la nécessité de modifier nos attitudes ou nos comportements. Les discours qui suivent ont pour but de souligner l'ouverture à la francophonie mondiale qui se fait au niveau politique et au niveau institutionnel. La première dimension fait référence à la politique étrangère du Canada par rapport à la Francophonie, tandis que la deuxième dimension traite du discours de la Fédération des communautés francophones et acadienne du Canada (FCFA) en ce qui a trait à la place de ces communautés au sein de la francophonie internationale.

1) La politique étrangère du Canada¹

Dans plusieurs documents publiés par le ministère des Affaires étrangères et du Commerce international, nous remarquons que la Francophonie est l'une des dimensions essentielles de la politique étrangère du Canada. Selon le Secrétaire d'État, Ronald Duhamel, appartenir à la Francophonie, pour le Canada, c'est faire connaître au reste du monde les traits spécifiques de la réalité canadienne et,

[...] c'est donner aux Canadiennes et aux Canadiens d'expression française – de même qu'aux francophiles – une ouverture sur le monde et des possibilités de rayonnement international au sein d'un vaste ensemble de pays répartis dans toutes les grandes régions du monde (Canada, Ministère des Affaires étrangères et du Commerce international, 1999, Préface).

¹ Ce que nous relevons ici, c'est le discours officiel du gouvernement du Canada. Il ne s'agit pas alors d'une justification de cette politique ni d'une analyse des motivations.

Ce que nous notons de la politique étrangère du Canada par rapport à la Francophonie, c'est que ses objectifs principaux visent à promouvoir la réalité de la dualité linguistique du Canada, la solidarité au sein de la Francophonie, les échanges entre les pays membres et les valeurs démocratiques telles que les droits de la personne, la paix et la sécurité humaine (Canada, 1999, p. 3).

Ainsi, participer aux Sommets de la Francophonie fait partie intégrante des différentes rencontres en politique étrangère afin de permettre au Canada d'entretenir un dialogue sur toutes les grandes questions internationales et de contribuer à la définition des orientations et des objectifs de la Francophonie pour en assurer son rayonnement dans le monde. Soulignons que le but ultime de la participation canadienne aux sommets internationaux est « [...] de contribuer à la création d'une véritable communauté qui resserre les liens d'interdépendance entre ses membres et les rend véritablement solidaires » (Canada, 1999, p. 4). Pour le gouvernement fédéral, le Canada doit prendre une part active dans la francophonie institutionnelle.

Donc, l'action du Canada vise justement à assurer une plus grande diffusion du français et du fait français. À titre d'exemple, la Journée internationale de la Francophonie, célébrée à tous les ans le 20 mars par l'ensemble des francophones, permet de faire connaître ceux-ci à travers le monde. Le Canada considère important la contribution de la francophonie populaire pour l'avenir de la Francophonie.

2) La Fédération des communautés francophones et acadienne du Canada (FCFA)

À ce discours étatique sur l'ouverture à la Francophonie, il faut ajouter une autre dimension: le contexte francophone minoritaire du Canada. Dans ce contexte, la Fédération des communautés francophones et acadienne du Canada (FCFA) revêt une

importance particulière à l'égard de la promotion de la francophonie canadienne. Nous retenons de son document *Dialogue* (février 2001) les notions de solidarité, de diversité et d'ouverture.

Selon le groupe de travail *Dialogue*, les communautés francophones et acadiennes du Canada ont besoin d'exprimer leur vitalité et de s'ouvrir au monde. Le groupe de travail les encourage aussi à se rapprocher et à reconnaître la diversité grandissante au sein de la population francophone du Canada. Étant donné qu'il est « crucial que tous les francophones du Canada puissent collectivement participer à l'essor du fait français » (FCFA, 2001, p. 2), ces derniers doivent plus que jamais faire preuve d'ouverture et sentir qu'ils « appartiennent à un espace francophone national et mondial » (p. 15). Donc, d'après la FCFA, un rapprochement des communautés francophones et acadiennes du Canada serait axé sur l'ouverture, le dialogue et l'avenir.

D. L'ouverture à la francophonie mondiale en milieu scolaire francophone d'une perspective planétaire

Les intervenants en éducation, également impliqués dans les nouvelles réalités de la mondialisation, doivent faire face à divers phénomènes mondiaux, entre autres l'interdépendance entre les régions du Canada et du monde, le rapprochement entre les cultures et la citoyenneté mondiale. Les citoyens de demain, voire les élèves d'aujourd'hui, se doivent d'être enrichis sur les plans cognitif et humain dans une perspective planétaire. À notre avis, une ouverture à la francophonie mondiale peut servir de fil conducteur pour impliquer davantage les élèves francophones à atteindre leur potentiel de citoyen responsable au sein d'une société démocratique, pluraliste et globale. Les considérations qui suivent portent sur les dimensions et les grands concepts de

l'éducation dans une perspective planétaire et ont pour but de confirmer l'importance de conscientiser les élèves en milieu scolaire francophone à la francophonie mondiale.

1) Conceptualiser l'éducation dans une perspective planétaire

Les objectifs et les dimensions de l'éducation dans une perspective planétaire (ÉPP) – un courant éducatif devenu important en Amérique du Nord depuis une vingtaine d'années – peuvent contribuer à la construction et au développement d'une francophonie ouverte et solidaire à l'échelle mondiale. C'est dans cette perspective que l'ÉPP peut aider les francophones à prendre conscience de leurs responsabilités en tant que citoyen, de l'interdépendance entre les gens, entre les cultures et entre les régions du monde, et de l'ouverture dont ils ont besoin pour s'engager, voire pour bâtir un monde francophone consciencieux. Les enseignants des écoles francophones peuvent alors s'inspirer du modèle de l'ÉPP afin de favoriser la prise de conscience par les communautés francophones et acadiennes du Canada de la francophonie mondiale.

En ce qui concerne l'expression *éducation dans une perspective planétaire*, qui se traduit en anglais par *Global Education*, il est difficile d'arriver à une définition simple et précise de ce courant éducatif. Ce dernier recouvre de multiples dimensions, concepts et valeurs à la fois variés et interreliés, complexes et ambigus, mais l'appellation francophone nous indique l'importance de la perspective.

L'éducation dans une perspective planétaire soulève ainsi de larges questions et englobe plusieurs perspectives. En effet, les chercheurs emploient toute une variété d'expressions pour définir le concept même de l'éducation dans une perspective planétaire, entre autres l'éducation à la citoyenneté, l'éducation interculturelle et

l'éducation pour la paix (Lessard, Ferrer & Desroches, 1997; McAndrew, 1993; Misgeld, 1997; Reardon, 1997; Toh, 1993; Vigeant, 1996; Werner et Case, 1997).

Nous remarquons que, selon la littérature, il y a un certain nombre de grands concepts qui font appel à la démarche pédagogique pluridisciplinaire et interdisciplinaire de l'ÉPP. Nous ne cherchons pas à traiter ici chacun de ces concepts. Il convient toutefois de bien en préciser deux: premièrement, les multiples facettes de l'interdépendance – économiques, politiques, sociales, culturelles et écologiques – et deuxièmement, la citoyenneté responsable, car l'ÉPP fait de ces concepts un fondement clé.

1a) L'interdépendance dans une société pluraliste et mondialisée

En général, l'éducation dans une perspective planétaire (ÉPP) se veut un objectif d'étude qui tente de former nos futurs citoyens responsables, de développer leurs habiletés et de renforcer leurs attitudes positives à l'égard des individus, des cultures, des régions du monde et de notre planète (Case, 1993, 1996; Lessard, Ferrer et Desroches, 1997; McAndrew, 1993; Misgeld, 1997; Selby, 1993; Toh, 1993; Vigeant, 1996; Werner et Case, 1997). À cet égard, l'optique d'une perspective mondiale reflète l'interdépendance qui nous permet d'établir un rapprochement entre les cultures et entre les êtres vivants et leur environnement. Mentionnons en outre que l'ÉPP englobe des préoccupations tant écologiques que socioculturelles tout en s'intéressant à la vie et à la sécurité de la personne. Dans ce contexte, la sécurité humaine se trouve intimement liée à la paix, au développement viable et aux droits de la personne. Ainsi, la dimension d'une éducation mondiale pour la paix est essentielle au sein de tout projet éducatif

portant sur un monde plus humain, plus ouvert et plus sain (McAndrew, 1993; Misgeld, 1997; Reardon, 1997; Toh, 1993; Vigeant, 1996).

À titre d'exemple, le réseau des facultés d'éducation francophone qui s'intéresse à l'éducation planétaire décrit le courant de l'ÉPP d'après cinq dimensions: (1) l'éducation pour la paix; (2) l'éducation pour les droits humains et la démocratie; (3) l'éducation pour la compréhension et la solidarité internationales; (4) l'éducation interculturelle et (5) l'éducation relative à l'environnement (Lessard, Ferrer et Desroches, 1997). De plus, Toh et Floresca-Cawagas (1990) ayant développé un schéma holistique de l'ÉPP décrivent ce courant d'après six dimensions interreliées, interdépendantes et indivisibles: « personal peace, structural violence, human rights, cultural solidarity, militarization, environmental care » (p. viii). Les concepts qui sous-entendent ces deux descriptions sont les mêmes: la justice, la démocratie, la paix, le partage, la compassion, le dialogue, la solidarité, le développement durable, l'environnement, le souci de la vie et l'espoir. En général, ce que nous notons des diverses conceptions de l'ÉPP, c'est qu'elles exigent une réflexion critique sur les thèmes qui s'y rattachent et sur les alternatives sensées et justifiées aux problèmes du monde.

D'abord, l'approche de Vigeant (1996) vise la valorisation de l'interdépendance qui influence, à son tour, la sécurité plus humaine, l'interculturalisme, la citoyenneté et la solidarité internationale. Vigeant (1996) est ainsi convaincue qu'il faut faire de l'éducation planétaire propre au développement d'une culture de la paix. Pour développer une connaissance critique des enjeux mondiaux, il faut aussi reconnaître les droits de la personne et les repères sur lesquels se fonde la recherche à la démocratie. L'éducation pour les droits humains et la démocratie nous sensibilise non seulement à

l'importance d'une compréhension judicieuse des droits individuels et des responsabilités collectives, mais aussi au besoin d'établir des relations égalitaires et réciproques. À cette fin, il faut tenir compte de « l'interdépendance de qualité [qui] repose sur le respect des droits de la personne comme point de repère majeur, sur la reconnaissance de la nécessaire autonomie et de la richesse des complémentarités » (Vigeant, 1996, p. 4).

L'éducation pour la compréhension et la solidarité internationales fait aussi appel à plusieurs concepts interdépendants: la diversité des représentations culturelles, les multiples éléments de l'intégration mondiale et l'émergence d'un sentiment de solidarité. Pour arriver à promouvoir un sentiment d'appartenance et de solidarité, il faut à la fois reconnaître les droits de la personne et comprendre la complexité des sociétés et des réalités internationales. Comme Misgeld (1997) le souligne: « [...] nous commençons à peine à apprendre ce que signifie le fait de vivre dans des sociétés multiraciales, multiethniques et multiculturelles » (p. 73). En effet, l'éducation planétaire devient davantage une nécessité qui reflète l'interdépendance et qui nous permet d'établir un rapprochement entre les cultures et de combler ainsi les lacunes dans l'approche multiculturelle. À cet égard, Vigeant (1996) l'indique très bien:

Ainsi, une optique d'éducation dans une perspective mondiale laisse une place à la diversité et combat toutes les formes de discrimination, tout en cherchant à faire de ce monde un milieu sûr pour tous les êtres humains (p. 6).

Examiner les questions d'ordre écologique nous donne d'autres raisons d'approfondir le concept clé de l'interdépendance parce que l'éducation à l'environnement devient une façon de redéfinir la sécurité humaine (Toh, 1993; Vigeant, 1996) et d'envisager ce que l'avenir nous réserve (Selby, 1993; Werner, 1996). Une

prise de conscience de l'interdépendance mondiale fait valoir les innombrables liens entre les êtres humains, les régions du monde et la survie de la planète.

Même si les chercheurs s'inspirent de conceptions différentes, ils sont tous en faveur de l'éducation dans une perspective planétaire. Ils visent tous un ensemble de connaissances critiques, de valeurs saines et de compétences transversales. Étant donné que l'ÉPP couvre maintes préoccupations éducatives, il ne s'agit pas vraiment d'une question de favoritisme, car l'ensemble des dimensions s'articule autour des mêmes notions d'interdépendance, de respect des liens et de la solidarité mutuelle de tout phénomène. Autrement dit, l'interdépendance mondiale ainsi que la conscientisation et la responsabilisation du citoyen font de l'éducation dans une perspective planétaire une nécessité à laquelle nous ne pouvons plus échapper d'autant plus que nous faisons face, dans un contexte de mondialisation rapide, à de nouvelles réalités et à de multiples défis de l'avenir.

1b) La citoyenneté responsable dans une société démocratique

En guise d'introduction, les discours et les écrits sur l'éducation dans une perspective planétaire traduisent un certain point de vue sur le monde de l'éducation. Pour traiter des dimensions actuelles en éducation planétaire, nous avons fait une synthèse fondée sur les orientations dominantes des écrits anglophones et francophones de l'Amérique du Nord. Les chercheurs, peu importe leurs origines, ont la même visée selon laquelle l'apprentissage des enjeux mondiaux et le développement de perspectives diverses devraient être reliés à l'affirmation d'une citoyenneté responsable et à la quête d'une commune humanité.

L'éducation dans une perspective planétaire est devenue un courant éducatif important aux États-Unis dont l'un des grands objectifs est la citoyenneté responsable. Le National Council for the Social Studies (NCSS) entend par le champ des sciences humaines: « étude intégrée des sciences sociales et des humanités de manière à promouvoir la compétence citoyenne » (cité dans Hébert, 2000, p. 4). Les finalités éducatives exprimées par cette définition sous-tendent celles de l'ÉPP. Malgré le nombre de concepts qui s'y ajoutent au fur et à mesure que le champ planétaire évolue, le but ultime de l'ÉPP demeure le même, c'est-à-dire que les apprenants développent une ouverture sur le monde et deviennent des citoyens responsables. Nous pouvons lire dans le *Handbook On Teaching Social Issues* (1996) des États-Unis: « Issues-centered global education prepares young people for their adult decision making as citizens in a democracy who are inextricably linked to peoples and issues worldwide » (Merryfield et White, 1996, p. 184). Donc, aux États-Unis, l'ÉPP vise non seulement un savoir pertinent quant aux diverses réalités socioculturelles, politiques et économiques dans le monde, mais favorise aussi la maîtrise d'un savoir-faire susceptible de rendre les jeunes citoyens plus autonomes et plus critiques (Coron, 1997).

Au Canada, les publications ayant trait à l'ÉPP confirment la même orientation d'ouverture sur le monde et de citoyenneté responsable (Brown, 1985; Case, 1993, 1996; Werner, 1996; Werner et Case, 1997). Selon Brown (1985), les objectifs d'une perspective planétaire encouragent l'ouverture:

Open-endedness and variety in the development of divergent and flexible thinkers who can best find solutions to unknown future challenges, while coping with the range of values existing in the global community (p. 36).

En effet, les chercheurs anglophones du Canada insistent sur l'importance de refléter la diversité et la complexité des réalités mondiales afin de former des citoyens qui vont devoir penser globalement pour mieux agir localement (Case, 1993; Selby, 1993; Werner et Case, 1997).

En ce qui concerne les chercheurs francophones du Canada, ils soulignent le même fondement dans l'éducation planétaire qui « cherche à développer une citoyenneté élargie, mondiale, pluraliste et responsable » (Lessard, Ferrer et Desroches, 1997, p. 8). De plus, ils expliquent que la formation des citoyens devrait aller de pair avec l'élargissement de la conscience tant individuelle que collective (Francoeur, 1998; Lessard, Ferrer et Desroches, 1997; Vigeant, 1996). Nous retenons de Hébert (2000) et de Coron (1997) que la responsabilité des écoles francophones en milieu minoritaire et de leurs enseignants est de participer à la construction d'identité et de citoyenneté éclairée. En effet, cette dernière permet de développer des citoyens informés et engagés grâce à l'acquisition de connaissances multidisciplinaires et d'habiletés (ex.: la pensée critique) nécessaires au développement socio-culturel et économique de leur grande communauté mondiale.

En dépit des nombreux discours en faveur de l'ÉPP aux États-Unis et au Canada, à l'heure actuelle, l'étude de l'éducation planétaire à l'école n'a pas été élaborée dans une discipline d'enseignement distincte, car ses thèmes touchent à plusieurs domaines. Ainsi, l'ÉPP peut influencer plusieurs stratégies d'enseignement et contenus d'apprentissage: « Global education is not one approach to teaching and learning, but a plethora of overlapping styles. It is not tinged with, nor does it convey, a single ideology or morality, but spans several dimensions » (Pike, 1997, p. 7-8). Pour cette raison, l'ÉPP

n'est pas étudiée comme un sujet, mais constitue une nouvelle orientation aux sujets enseignés (Lessard, Ferrer et Desroches, 1997; Werner et Case, 1997). Fondée sur les thèmes interreliés et sur les valeurs démocratiques, l'éducation dans une perspective planétaire devient l'affaire de tous.

Dans une telle perspective, c'est ainsi que la préparation de nos futurs citoyens responsables se présente comme un engagement sociopolitique et une appartenance planétaire. Étant donné que l'orientation dont il s'agit est en plein développement et en devenir (Case, 1996; Lessard, Ferrer et Desroches, 1997; Misgeld, 1997), il n'est pas possible de maîtriser toutes les connaissances et toutes les problématiques de ce processus pédagogique – ni à ce stade-ci du développement ni après le travail de construction. Bref, il importe d'adopter une perspective planétaire en prenant compte du phénomène de l'interdépendance, de la citoyenneté responsable et de l'élargissement des perspectives pour situer l'ÉPP dans la création d'un avenir sûr et d'un monde viable.

E. Les discours de l'éducation dans une perspective planétaire (ÉPP) et la Francophonie

Selon les discours de l'ÉPP, les interventions éducatives dans une perspective planétaire sont indispensables dans un contexte de mondialisation, de pluralisme culturel et de démocratie et citoyenneté mondiales (Brown, 1985; Case, 1993, 1996; Lessard, Ferrer et Desroches, 1997; Merryfield et White, 1996; Werner, 1996; Werner et Case, 1997). Pour justifier l'importance de sensibiliser les élèves francophones à la francophonie mondiale, nous nous sommes inspirée de trois concepts principaux de l'ÉPP, notamment la citoyenneté responsable, l'interdépendance et l'élargissement de

perspectives. À partir de ces concepts, nous pouvons ouvrir le débat sur la place qu'occupe et que doit occuper la francophonie mondiale dans les programmes scolaires.

D'abord, former une citoyenneté responsable pour vivre dans une société démocratique, pluraliste et mondialisée fait partie intégrante des discours sur l'ÉPP. Étant donné que nous vivons dans une telle société, l'école doit aider à développer chez les jeunes citoyens une conception de la responsabilité et de l'engagement envers les autres et leur environnement ainsi que d'une solidarité locale, nationale et internationale à l'égard des divers groupes culturels (Lessard, Ferrer et Desroches, 1997; McAndrew, 1993; Vigeant, 1996). Par conséquent, le rôle de l'école est de former des citoyens sensibilisés aux questions mondiales et aux valeurs fondamentales pour qu'ils puissent réagir et agir en fonction de leurs connaissances et s'engager à bâtir un monde meilleur (Lessard, Ferrer et Desroches, 1997; Misgeld, 1997; Vigeant, 1996; Werner et Case, 1997).

Une ouverture à la francophonie mondiale peut contribuer au développement de jeunes citoyens ayant un sens de leurs responsabilités envers les membres de leur communauté immédiate et d'autres communautés du monde. En effet, la francophonie mondiale permettrait aux élèves des divers milieux francophones d'assumer leur identité citoyenne et culturelle, de s'ouvrir au monde francophone et de participer à l'essor de la francophonie à la fois minoritaire et majoritaire tout en obtenant une reconnaissance internationale. D'après Louder et Dupont (1997), la francophonie mondiale acquiert une plus grande importance pour les francophones hors Québec:

Plus important, pour les francophones qui vivent dans des milieux où l'existence du français reste toujours précaire, où parler le français peut souvent être perçu comme un poids, la francophonie mondiale ouvre de nouveaux horizons à la langue française. Elle valorise la connaissance du

français et donne un sens supplémentaire à l'engagement envers les communautés (p. 60).

Non seulement la construction identitaire doit se faire sur une base locale, mais la formation des élèves francophones en milieu minoritaire doit aussi tenir compte des principes pédagogiques de l'éducation interculturelle et mondiale (Hébert, 2000).

Comme le souligne Gérin-Lajoie (1995): « Il est important que les communautés francophones qui vivent en milieu minoritaire s'ouvrent aux divers groupes qui viennent s'établir chez elles. L'identité collective doit donc se redéfinir à partir de cette nouvelle réalité pluraliste » (p. 43). En créant un milieu de vie francophone qui respecte la diversité, les francophones en milieu minoritaire seront en mesure de travailler sérieusement à la vitalité de leur communauté. Donc, plus les élèves seront informés des autres cultures francophones, plus ils seront aptes à bâtir des ponts entre les diverses francophonies.

Ensuite, l'ÉPP tient compte de l'interdépendance entre les gens et des profonds changements dans la société, permettant ainsi l'acquisition de connaissances multidisciplinaires et le développement d'habiletés (Brown, 1985; Case, 1993; Pike, 1996; Selby, 1993; Ukpokodu, 1999; Vigeant, 1996; Werner et Case, 1997). Dans le contexte de la mondialisation, l'accélération des transformations mondiales pose des enjeux planétaires et en conséquence, ces transformations affectent l'interdépendance entre les gens. Étant donné que les enjeux économiques, politiques, sociaux, culturels et écologiques sont reliés aux nouvelles réalités de la mondialisation, l'école se doit de permettre aux citoyens de demain de comprendre les multiples facettes de l'interdépendance et du changement. Une ouverture à la francophonie mondiale peut contribuer à élargir la compréhension des élèves aux dimensions planétaires de la vie,

notamment l'interdépendance entre les groupes culturels et l'impact des changements sur les transformations de la vie sociale, économique, politique et technologique. À cet égard, plus les élèves seront ouverts aux dimensions mondiales, plus ils seront aptes à établir un rapprochement entre les cultures francophones.

Enfin, l'ÉPP souligne l'importance d'exposer les jeunes citoyens aux multiples perspectives à l'égard des autres peuples afin de mieux les comprendre et à les reconnaître (Case, 1993; Magendzo, 1997). L'ÉPP favorise ainsi une conscientisation des valeurs et des opinions d'autrui afin de clarifier nos propres valeurs et de remettre en question nos rapports avec autrui (Lessard, Ferrer et Desroches, 1997; McAndrew, 1993; Misgeld, 1997; Ukpokodu, 1999; Werner et Case, 1997). Magendzo (1997) nous fait comprendre que les élèves francophones doivent développer un sentiment rehaussé de citoyenneté et de perspectives multiples propres aux divers groupes de la société canadienne, y compris les groupes pluriethniques francophones. En effet, cet auteur écrit qu'il est important de développer chez les jeunes citoyens de multiples perspectives afin de les aider à comprendre que les individus et les membres de groupes culturels voient le monde de façons différentes et qu'à la base de leurs perceptions on trouve des idéologies, des idéaux politiques, des croyances et des valeurs.

Étant donné qu'une ouverture à la francophonie mondiale nécessite une étude en profondeur des représentations diverses de la Francophonie, une telle étude peut aider à sensibiliser les élèves francophones aux multiples perspectives à l'égard des autres groupes culturels et les aider à prendre conscience de la diversité culturelle de ces groupes, de leur histoire, de leurs visions du monde et de leurs valeurs. De plus, cette ouverture peut contribuer à amener les élèves à transcender leurs perspectives culturelles

et identitaires et à prendre conscience de leur place au sein de la francophonie plurielle et internationale. Plus les élèves auront une ouverture d'esprit face aux autres peuples qui partagent la langue française tout en ayant différents systèmes de valeurs et perceptions culturelles, plus ils seront tolérants et empathiques envers la diversité culturelle planétaire et plus ils seront compréhensifs par rapport aux problèmes découlant des divers contextes sociaux, politiques et économiques.

Puisque le Canada ouvre ses portes aux gens de cultures « étrangères », les écoles devraient faire en sorte qu'une des composantes de leur mandat soit l'ouverture d'esprit de leurs élèves envers les autres. Dans un récent article, Hébert (2000) affirme que:

La survie de la collectivité francophone pancanadienne dépend directement de son potentiel de vivre ensemble avec les autres groupes nationaux et polyethniques au Canada et autour du monde. L'avenir de cette collectivité dépend également de sa capacité de prise en charge, d'autonomie, de conscientisation, de bon jugement et de responsabilisation de la jeunesse (p. 14).

Devant la diversité et la pluralité de la francophonie canadienne et de son évolution constante, le milieu scolaire francophone doit faire place à une ouverture à la francophonie mondiale dans les programmes d'études et à une redéfinition de la citoyenneté et de l'identité francophone.

Pour conclure cette section, notre analyse des discours sur l'ouverture à la francophonie mondiale nous amène à croire que l'école dans une société démocratique et pluraliste a non seulement un rôle primordial à jouer dans la formation de citoyens pouvant vivre et participer à la vie collective de leur groupe et de leur nation, mais doit aussi développer des citoyens qui ont un sens d'appartenance au patrimoine culturel de l'humanité. En résumé, il faut reconnaître qu'il serait utile d'enseigner la francophonie

mondiale dans les écoles francophones. Ceci nous amène alors à la question suivante:
Quel est l'état de l'enseignement de la francophonie mondiale au Canada?

F. La situation actuelle par rapport à l'étude de la Francophonie au Canada

Notre recension des écrits ainsi que l'analyse de programmes d'études et de documents d'appui nous suggèrent qu'il y a des tentatives dans certaines écoles francophones pour sensibiliser les élèves à la francophonie mondiale, mais que l'étude de la Francophonie ne fait pas encore partie intégrante des programmes scolaires. Notre propos vise à faire ressortir les liens qui existent entre l'ouverture à la francophonie mondiale et deux des programmes d'études actuels du secondaire: les études sociales et le français. Dans un premier temps, nous précisons les tendances actuelles en milieu scolaire francophone sur le plan national et provincial. Dans un deuxième temps, nous dégageons des programmes d'études de l'Alberta les buts et les résultats d'apprentissage généraux qui pourraient favoriser l'étude de la francophonie mondiale. Dans un troisième temps, nous faisons un survol de quelques documents d'appui offerts aux enseignants pour assurer une étude pertinente de la Francophonie au Canada.

1) Les tendances actuelles en milieu scolaire francophone au Canada

Les tentatives de l'enseignement de la Francophonie, pour leur part, se retrouvent au Québec. En effet, certaines écoles québécoises ont mis sur pied des projets pour sensibiliser leurs élèves à la Francophonie. Par exemple, un enseignant de Saint-Hyacinthe a jumelé une cinquantaine d'élèves issus de divers pays francophones lors d'un projet d'art dramatique appelé *Vivre dans le monde de la Francophonie*, tandis que dans certaines écoles de la Rive-Nord de Montréal, les enseignants ont monté un

projet de correspondance électronique entre le Québec et des établissements scolaires francophones en Afrique (Riel, 1998).

En Nouvelle-Écosse, la Direction des services acadiens et de langue française du ministère de l'Éducation et de la Culture (1998a, 1998b) a créé un guide d'activités pédagogiques et un cahier à l'intention des élèves du secondaire intitulés *La Francophonie d'hier à demain* pour « décrire l'envergure de ce véritable réseau planétaire qui a la langue française comme dénominateur commun » (1998b, p. 1). Dans le guide pédagogique, l'Honorable Wayne Gaudet invite les enseignants à profiter de leur « connaissance de cette belle langue pour jouer un rôle actif dans la grande communauté planétaire » (1998a, p. 1). Les deux documents d'appui publiés par ce ministère confirment l'importance de la dynamique planétaire dans la formation des francophones en milieu minoritaire.

Un examen rapide des programmes d'études dans d'autres provinces nous a amenée à soupçonner que l'étude de la francophonie mondiale ne fait pas partie des buts de l'éducation dans les milieux où l'enseignement se fait en français. Par exemple, dans les conseils scolaires de langue française de l'Ontario, le ministère de l'Éducation appuie depuis quelques années l'offre de programmes d'Aménagement linguistique et d'Animation culturelle qui visent à favoriser l'usage du français et l'épanouissement de la culture franco-ontarienne en milieu scolaire et communautaire. Au palier secondaire, dans les cours du nouveau curriculum, il y a « des attentes explicites quant à la langue et à la culture françaises. De plus, le programme d'études canadiennes et mondiales propose, en 12^e année, un cours sur l'histoire de l'Ontario français » (Baudry, correspondance du 13 mars 2000).

2) Les programmes d'études en Alberta

Les programmes d'études sociales (Alberta Education, 1992a, 1992b, 1993) et de français (Alberta Learning, 1998a, 1998b, 1998c) ont plusieurs objectifs généraux qui permettent une ouverture à la francophonie mondiale. Voyons d'abord si cette affirmation est justifiée. Dans un premier temps, nous considérons les programmes d'études sociales aux niveaux élémentaire (1992a), secondaire premier cycle (1992b) et secondaire deuxième cycle (1993). Dans un deuxième temps, nous traitons dans son ensemble des programmes d'études de français du secondaire (1998a, 1998b, 1998c).

2a) Les programmes d'études sociales en Alberta

Malgré le fait que la francophonie mondiale n'est pas un sujet officiel au programme, les concepts de citoyenneté et d'ouverture font partie intégrante des programmes d'études sociales de l'Alberta. Comme nous allons le voir, le programme a des objectifs généraux qui peuvent servir de fil conducteur pour une ouverture à la francophonie mondiale. De plus, ce programme peut être relié aux objectifs de l'éducation dans une perspective planétaire.

Le ministère d'Alberta Learning souligne le rôle que joue l'enseignant pour atteindre les buts et les objectifs en études sociales. Voici les trois que nous avons considérés les plus pertinents dans le cadre de notre recherche:

- Multiplier les occasions de réflexion et de discussion sur la dimension francophone de l'apprenant (1992a, p. 29; 1992b, p. 36; 1993, p. 30)
- Mettre l'accent sur le positif: avoir deux langues qui lui ouvrent les portes de tous les continents (Commonwealth-Francophonie) (1992a, p. 29; 1992b, p. 36; 1993, p. 30)

- Aller bien au-delà de la réalité franco-minoritaire qui permettra aux apprenants d'explorer une réalité plus vaste et de s'identifier au vécu des Francophones du Québec et d'outre-mer (1992a, p. 30; 1992b, p. 36; 1993, p. 30)

De plus, le programme d'études sociales met l'accent sur des objectifs généraux qui amèneront l'élève à:

- acquérir des connaissances historiques et contemporaines sur la dimension locale, provinciale, nationale et internationale francophone (1992a, p. 27; 1992b, p. 35; 1993, p. 29);
- connaître et apprécier le rôle et les contributions de Francophones aux niveaux local, provincial, national et international (1992a, p. 27; 1992b, p. 35; 1993, p. 29).

Donc, pour l'apprenant francophone minoritaire, les principes de base du curriculum albertain doivent viser « une ouverture sur le monde et un champ visuel croissant » ainsi que « le cheminement du "moi" francophone vers la citoyenneté responsable » (Alberta Education, 1992a, p. 23; 1992b, p. 30; 1993, p. 23-24).

D'après la recension des écrits (ACELF, 1999; Lessard, Ferrer et Desroches, 1997; Merryfield et White, 1996; Misgeld, 1997; Werner, 1996; Werner et Case, 1997), nous savons que dans un contexte de la mondialisation, il est nécessaire de promouvoir une éducation à la citoyenneté dans une perspective planétaire. En effet, le but ultime des études sociales selon le ministère d'Alberta Learning est le développement du citoyen responsable au sein d'une communauté mondiale. Le citoyen responsable a « le rôle, les droits et les responsabilités du citoyen d'une société démocratique et de la communauté internationale » (Alberta Education, 1992a, p. 3; 1992b, p. 4; 1993, p. 3).

De plus, nous visons, dès l'élémentaire, le développement d'attitudes positives « de respect, d'ouverture et de compréhension envers des individus, des groupes et des cultures dans sa communauté et dans d'autres communautés (sur les plans local, régional, national et mondial) » (Alberta Education, 1992a, p. 6). Le but ultime de former des citoyens responsables encourage également les apprenants à développer « une attitude de responsabilité envers l'environnement et la communauté sur les plans locaux, régionaux, nationaux et mondiaux » (Alberta Education, 1992b, p. 6). Nous visons ainsi le développement du citoyen responsable au sein d'une « société ouverte et démocratique ».

Il convient toutefois de bien préciser que, malgré cette ouverture dans les objectifs généraux du programme d'études sociales actuel pour traiter de la francophonie mondiale en contexte scolaire francophone minoritaire, il y a toujours un manque de contenu et un manque d'approches ou de stratégies d'enseignement pour guider et appuyer les enseignants dans l'atteinte des objectifs généraux portant sur la dimension internationale francophone.

En premier lieu, d'après Hébert (2000), les programmes actuels d'études sociales n'amènent pas les élèves à construire une communauté francophone élargie parce que les programmes ne traitent pas de la question de la spécificité du vécu des communautés francophones. Même si l'appartenance est d'abord construite sur l'aspect local, les francophones en milieu minoritaire ne doivent pas se limiter à la pédagogie locale pour former leurs citoyens-apprenants, mais doivent aussi développer des principes d'éducation interculturelle et mondiale.

En deuxième lieu, nous notons que les résultats de notre propre analyse des objectifs et des contenus des programmes d'études sociales en Alberta de la 1^{re} à la 12^e année pour les écoles francophones révèlent qu'il y a une quasi-absence de l'étude de la Francophonie (Mahé et Thompson, 2000). Les conclusions de notre analyse de ce travail se limitent au niveau secondaire. Par exemple, en 10^e année, on identifie les pays qui sont membres de la Francophonie, mais l'élève n'a pas la possibilité d'étudier aucun de ces pays (Alberta Education, 1993, p. xvii-xviii). En 12^e année, on propose aux enseignants de présenter un organisme tel que l'Organisation de l'Unité Africaine comme un exemple de coopération dans le monde contemporain (Alberta Education, 1993, p. xvi). Cependant, l'étude d'un organisme sans référents culturels place l'élève dans une relation détachée de la vie et des valeurs des groupes africains en question. De plus, on ne lui permet pas de développer une appréciation ni un respect de la diversité culturelle des nations africaines de langue française. Puisque l'enseignement de la Francophonie semble être négligé dans les programmes scolaires pour francophones, nous concluons qu'il y a un besoin de débattre la question qui porte sur la place que devrait occuper la francophonie mondiale dans ces programmes.

En dernier lieu, n'oublions pas que les programmes d'études sociales pour les écoles francophones en Alberta sont généralement une traduction des programmes anglophones. Pour cette raison, nous croyons pouvoir affirmer qu'il n'y a pas de contenu spécifique sur la francophonie internationale ni d'approches pédagogiques pour aider les enseignants à atteindre les objectifs énumérés précédemment parce que la conception et l'élaboration de ces programmes ont été faites en anglais, ce qui propose une perspective culturelle en particulier. Toutefois, dans les programmes pour francophones, il y a

certaines sujets, thèmes et concepts qui ont été ajoutés pour tenir compte de la spécificité francophone. La majorité de ces ajouts se trouvent dans le programme élémentaire (de la 1^{re} à la 6^e année). Donc, le manque d'appui concernant la francophonie mondiale ne permet pas aux enseignants d'atteindre un des grands objectifs de l'éducation en français langue première, qui favorise l'intégration des élèves à la vie culturelle et communautaire francophone, et ce, « à l'échelle locale, canadienne et mondiale » (Alberta Learning, 2001a, p. 11).

2b) Les programmes d'études de français en Alberta

Dans les programmes d'études de français langue première d'Alberta Learning (1998a, 1998b, 1998c), on tient compte du développement culturel et identitaire de l'élève francophone, et ce, dans le contexte albertain, c'est-à-dire que le processus de construction identitaire avantage la francophonie locale et ne considère pas nécessairement l'ouverture à la francophonie internationale.

En effet, le volet de *Culture et identité* est présenté comme un domaine à part afin de mieux le cerner dans les résultats d'apprentissage portant sur la prise de conscience et l'action (Alberta Learning, 1998a, p. 4). D'une part, le *résultat d'apprentissage général C1* du volet porte sur le processus de construction identitaire, donc « la nécessité, pour l'élève de se situer aux réalités linguistiques et culturelles francophones de son milieu et d'ailleurs » (Alberta Learning, 1998a, p. 4). D'autre part, le *résultat d'apprentissage général C2* du volet porte sur l'engagement de l'élève vis-à-vis de sa francophonie. Nous lui offrons alors l'occasion « d'exprimer, dans son milieu, certaines valeurs et de manifester certains comportements qui témoignent de la manière dont il vit sa francophonie » (Alberta Learning, 1998a, p. 14).

Dans un premier temps, l'élève du secondaire apprendra à construire progressivement son identité socioculturelle grâce au programme de français. Pour s'approprier sa réalité culturelle, l'élève devra discuter:

- **de la diversité culturelle au sein de la francophonie (Alberta Learning 1998a, p. 13);**
- **de la richesse de différentes expressions propres aux francophones de son milieu telles que les canadianismes et les régionalismes (Alberta Learning 1998b, p. 13);**
- **discuter, à partir de son vécu, des réalités représentées dans quelques œuvres d'auteurs contemporains de la littérature mondiale (Alberta Learning 1998c, p. 13);**
- **de la richesse des divers accents francophones (Alberta Learning 1998c, p. 13).**

À la prise de conscience identitaire s'ajoute la facette complémentaire de l'action. Pour l'appuyer dans son processus de construction identitaire, nous l'amenons à vivre des expériences de création en langue française et à considérer les valeurs qu'il associe à la façon de vivre sa francophonie. Par exemple, l'élève pourra collaborer:

- **à la réalisation d'un projet visant à faire connaître les médias, les services et les produits culturels francophones (Alberta Learning, 1998a, p. 14);**
- **à la réalisation d'un projet à caractère culturel visant à divertir (Alberta Learning, 1998b, p. 14);**
- **à la réalisation d'un projet de promotion de langue française [...] qui mettra en valeur la richesse de la langue, la beauté de ses expressions, un ou des éléments culturels qu'elle véhicule, etc. (Alberta Learning, 1998c, p. 15).**

Ces situations de collaboration sont reliées non seulement au contexte scolaire, mais aussi aux membres de la communauté francophone dans laquelle l'élève vit.

Dans l'ensemble, les objectifs généraux des programmes d'études sociales et le domaine *Culture et identité* des programmes d'études de français en Alberta peuvent servir de fil conducteur pour une ouverture à la francophonie mondiale. Sans doute, faut-il tenir compte des faiblesses de ces programmes tels que les manques d'importance accordée au développement d'une perspective internationale francophone, de contenu spécifique et d'approches pédagogiques suggérées pour aider l'enseignant dans la planification des apprentissages sur la francophonie mondiale.

3) Les documents d'appui existants sur la francophonie mondiale

Il existe certains documents d'appui pertinents pour l'enseignant qui veut incorporer l'étude de la Francophonie dans ses programmes, mais qui ne font pas partie des programmes d'études actuels des divers milieux francophones. Ce matériel pédagogique provient de sources extérieures, notamment l'Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF). Depuis neuf ans, l'ACELF offre des ressources, des concours et des idées d'activités pédagogiques aux éducateurs francophones pour faire connaître davantage la francophonie, tout en l'appréciant et la célébrant. Pour la Semaine nationale de la francophonie 2001, qui est jumelée à la Journée internationale de la Francophonie du 20 mars, l'ACELF a élaboré un cahier d'activités pédagogiques qui s'intitule *Toute la diversité du monde... En français, bien sûr !* (ACELF, 2000). Pour les élèves de 16 ans et plus, l'ACELF (2000) a donné la francophonie internationale comme champ d'action (p. 2). Les différentes activités sont toutes reliées à la culture de la paix dans la diversité. Par exemple, le thème précis de la Francophonie internationale porte sur quatre dimensions intitulées: *Se connaître pour s'apprécier; Vivre la diversité; Vivre en harmonie et Coopérer pour créer* (ACELF,

2000, p. 27-30). Les idées principales à la base de ces quatre thèmes – la connaissance de l'autre, la diversité, les relations harmonieuses et la coopération – sont celles de l'éducation dans une perspective planétaire.

En ce qui concerne les autres sources, la Direction de l'éducation française (DÉF) d'Alberta Learning consacre son temps à différents dossiers, entre autres ceux en études sociales. D'après *Chuchoteries*, une publication du Conseil français de l'Alberta Teachers' Association (ATA), la DÉF élabore un guide pour les enseignants portant sur la vidéo « Sommet de la Francophonie » (10^e à la 12^e année) (ATA, 2000, p. 5).

En terminant, une ouverture à la francophonie mondiale se fait petit à petit au sein du système scolaire. Nous avons identifié quelques projets scolaires, objectifs pertinents et documents d'appui qui nous suggèrent des tentatives. Soulignons qu'il y a toujours un manque de ressources, d'information et d'activités d'apprentissage portant sur la francophonie mondiale.

G. L'éducation francophone en milieu minoritaire

Le contexte francophone albertain se prête à une ouverture à la francophonie mondiale grâce, en partie, à son évolution. Après de nombreuses années de luttes et de revendications, les Franco-Albertains jouissent d'écoles de langue française et de la gestion de leur propre système scolaire. Étant donné la conviction des Franco-Albertains de l'importance de leur survie, il est fort possible qu'ils ne voyaient que, et pour cause, la préservation de la minorité francophone locale. Toutefois, dans une société mondialisée et dans les écoles franco-albertaines hétérogènes, l'ouverture à la francophonie mondiale peut favoriser la continuité de la collectivité francophone de

l'Alberta. Dans la section qui suit, nous traitons du contexte scolaire francophone en Alberta et des missions des écoles francophones de la province afin de dresser un portrait fidèle du cadre de l'éducation francophone albertaine.

1) Le contexte scolaire francophone en Alberta

Les Franco-Albertains doivent revendiquer fortement leurs droits éducatifs. En 1984, Edmonton et Calgary jouissaient des deux seules écoles de langue française homogènes en Alberta (Canada, Commissariat aux langues officielles, 1998, p. 117). Soulignons qu'en 2000-2001, les francophones en Alberta possèdent 21 écoles francophones et 6 programmes francophones (Information Services Branch, Alberta Learning, avril 2001). L'article 23 de la *Charte canadienne des droits et libertés* (1982) prévoit des droits constitutionnels à l'instruction dans la langue de la minorité linguistique officielle pour la préservation et l'épanouissement de la communauté. À cet égard, les francophones ont eu recours aux tribunaux pour confirmer leurs droits conférés par l'article 23 de la *Charte*. La gestion scolaire a fait objet de revendications politiques, communautaires ainsi que juridiques avec l'affaire *Mahé et al.* en 1985 dans le but de faire valoir les droits des francophones et de leur donner la gestion scolaire complète de leurs écoles. Ainsi, les francophones de l'Alberta jouissent du droit à la gestion de l'enseignement en français langue première depuis 1993.

Notons que le taux d'assimilation est élevé en Alberta. Selon les données compilées par Allaire (1999) à partir du recensement de 1996, l'Alberta a le plus grand nombre de francophones de langue maternelle des Prairies, mais il n'y a que 20 005 Franco-Albertains, représentant 0,7 % de la population totale, qui déclarent le français comme langue d'usage. Si nous considérons le contexte familial, il semble que les

Franco-Albertains sont portés à ne plus parler français. Signalons à ce propos que 64 % des familles franco-albertaines sont exogames en 1996 (Gilbert et Langlois, 2001). Par conséquent, la continuité linguistique en Alberta – dont l'indice est l'un des plus bas au pays – demeure une question critique à l'heure actuelle et n'est pas forcément assurée.

Étant donné que la population francophone est dispersée sur l'ensemble du territoire albertain, les écoles francophones en milieu minoritaire exercent une très grande influence sur la vitalité ethnolinguistique de la communauté. En fait, ces écoles jouent un rôle essentiel et il faut continuer à souligner l'importance, voire la nécessité de laisser la gestion scolaire aux francophones, et ce, pour assurer la préservation et l'épanouissement de la minorité francophone albertaine.

Mentionnons en outre que la francophonie albertaine est en mutation. Le profil démographique des francophones en Alberta change avec l'immigration francophone internationale pouvant ainsi contrer l'assimilation linguistique dans une province où l'usage de l'anglais est dominant. Un tel changement démographique peut constituer un apport positif quant au maintien de la langue française en situation minoritaire (Lafontant, 2001). Cette situation démographique contribue également à la redéfinition des rapports entre les Franco-Albertains et les nouveaux arrivants, ce qui peut créer un climat où la reconnaissance des différents groupes ethnoculturels francophones devient primordiale. Dans l'ensemble, la population francophone de l'Alberta est peu homogène et est caractérisée par sa dispersion et sa diversité.

D'après Louder et Dupont (1997), les francophones en situation minoritaire pourraient profiter de la francophonie mondiale parce que cette dernière est basée sur la reconnaissance de la diversité des expériences et permet ainsi aux minorités de prendre

leur place. Autrement dit, « [...] la francophonie mondiale permet aux francophones d'assumer leur héritage culturel sans se sentir diminués ou subjugués par la culture ou la civilisation française, ou même par le Québec » (Louder et Dupont, 1997, p. 60). C'est dire qu'il s'agit d'une commune recherche de respect, d'appartenance et de rapports plus équitables.

D'après Deniau (1998), la francophonie internationale assure une initiative francophone unissant des peuples de même langue, permettant un dialogue fructueux et privilégiant un enrichissement mutuel. Non seulement la francophonie mondiale est-elle « un moyen de compréhension réciproque et de solidarité entre les peuples » (Deniau, 1998, p. 8), mais son pluralisme permet « de concevoir la francophonie avec plus d'exactitude » (p. 59). Ainsi, les francophones minoritaires peuvent mieux se connaître tout en prenant conscience plus largement de la communauté francophone. De nos jours, les pays francophones ne devraient pas « se replier vers des valeurs héritées et être les gardiens jaloux d'un sanctuaire fermé aux autres » (Deniau, 1998, p. 19), mais plutôt reconnaître les fondements de la francophonie mondiale: « ouverture au monde extérieur, dialogue, accueil à la différence et préparation de l'avenir » (p. 19).

2) La mission des écoles francophones de l'Alberta

Pour décrire les orientations de l'école francophone en situation minoritaire, les écoles développent une mission – un document public qui sert à souligner le rôle fondamental de cette école. Depuis l'ouverture en 1984 des écoles francophones homogènes en Alberta, ces dernières dispensent un enseignement en français et jouent un rôle primordial dans l'intégration culturelle et communautaire des élèves francophones. Ainsi, l'école francophone est un établissement de vie et d'apprentissage linguistique,

culturel et communautaire francophone pour tous les citoyens visés par l'article 23 de la *Charte*.

Étant donné que l'école francophone doit s'assurer de communiquer la langue française et la culture francophone et de favoriser l'identification et l'appartenance des élèves à cette culture, elle contribue à la vitalité, à la croissance et à l'épanouissement de la communauté francophone. D'après l'énoncé de mission portant sur l'éducation en français langue première du ministère d'Alberta Learning (2001a):

Elle joue un rôle déterminant en fournissant à l'élève l'occasion de développer une identité francophone, un sens d'appartenance à la communauté francophone et d'acquérir les compétences requises pour le rendre apte à s'intégrer et à participer à l'épanouissement de sa communauté, de la société et du monde (p. 12).

Notons que les diverses écoles francophones en Alberta ont développé leurs propres missions et visions afin de souligner la nature, le rôle et le mandat particuliers de leur établissement. Pour préserver l'anonymat des 10 écoles participantes à notre étude, nous les identifions par des lettres pour nous référer à leurs mission et vision. Suite à une analyse de contenu de ces dernières, nous retenons ce qu'elles ont en commun:

- Le maintien de la langue française et de la culture francophone**
- La poursuite de l'excellence ou de la qualité en matière d'éducation**
- Le développement d'un sentiment de fierté et/ou d'appartenance**
- La connaissance de l'anglais**
- L'importance des liens avec la famille et la communauté**
- L'intégration ou l'engagement à la vie culturelle et communautaire**

Soulignons que la transmission de la langue française et de la culture francophone fait partie intégrante de toutes les missions et visions. Pourtant, il doit aussi y avoir une

ouverture à la francophonie et à d'autres perspectives. Seulement trois énoncés figurant dans les documents sous-tendent une ouverture sur le monde. Premièrement, l'école permet à l'élève « de se développer comme citoyen responsable contribuant à l'épanouissement des communautés francophone, canadienne et mondiale » (École I). Deuxièmement, l'école favorise l'intégration des élèves francophones « [...] à la communauté régionale, provinciale et mondiale » (École F). Troisièmement, une école a tout simplement pour vision: « Notre école, une ouverture sur le monde » (École A). De plus, pour deux écoles catholiques, l'ouverture aux autres religions et croyances est également soulignée (Écoles H et I).

Signalons que le contenu des missions et des visions de ces 10 écoles correspond aux composantes du document intitulé *Affirmer l'éducation en français langue première – fondements et orientations* (Alberta Learning, 2001a, p. 12-14). Il importe de comprendre que l'auteur de ce document d'Alberta Learning est la communauté francophone de l'Alberta – un fait sur lequel a insisté un responsable (R) de la programmation d'Alberta Learning (Entrevue avec R-3). En élaborant les énoncés, les buts, les résultats visés et les contextes de l'éducation en français langue première en Alberta, la francophonie albertaine a ainsi défini l'éducation francophone et lui a donné un cadre. Dans cette visée, la conception et la rédaction d'un tel document ministériel reflètent l'importance de la spécificité de l'éducation francophone ainsi que son rôle déterminant quant à la survie et au développement des francophones vivant en situation minoritaire albertaine.

H. Les tendances futures en milieu scolaire francophone en Alberta

Les partenaires en éducation et la complémentarité de leurs rôles peuvent mieux assurer la réussite de tout projet éducatif, surtout en milieu francophone minoritaire. Le *Protocole de collaboration concernant l'éducation de base dans l'Ouest canadien* est un exemple d'une dynamique qui favorise le partenariat, la cohérence, la légitimité et l'efficacité en matière d'éducation. L'élaboration du *Cadre commun des résultats d'apprentissage en sciences humaines (M à 12)* pour l'Ouest canadien a vu le jour en 1993 grâce à l'entente entre les ministres de l'Éducation de l'Alberta, de la Colombie-Britannique, du Manitoba, de la Saskatchewan, des Territoires du Nord-Ouest et du Yukon (en 2000, l'entente a été modifiée pour inclure le nouveau territoire du Nunavut) (Alberta Learning, 2001b). La collaboration des instances participantes autochtones et francophones est une occasion unique et significative dans l'articulation d'une vision de l'enseignement des sciences humaines. « Cette collaboration est sans précédent de par son inclusion de représentants et représentantes autochtones et francophones en tant que partenaires à part entière dans toutes les étapes du projet » (Alberta Learning, 2001b, p. 3). L'élaboration du *Cadre commun* reflète ainsi une traduction d'expériences plurielles en soulignant l'importance de multiples perspectives culturelles: anglophone, autochtone, francophone en milieu minoritaire, et « bientôt, polyethniques » (Hébert, 2000, p. 9).

Par rapport à la spécificité de la citoyenneté et de l'identité francophone, le *Cadre commun en sciences humaines* amène les élèves à considérer divers facteurs qui influencent leur formation identitaire et citoyenne tels que la langue et la culture: « [...] there is the recognition that meaningful citizenship cannot be developed in a vacuum –

that cultural identity is also central to a sense of who one is as a citizen and the place from which one acts as a citizen » (Smits, 1999, p. 4). Cette réforme curriculaire encourage ainsi les élèves francophones à considérer la multiplicité de points de vue et la diversité culturelle, et ce, dans le contexte canadien de la citoyenneté et de l'identité.

En effet, un aspect important du *Cadre commun* est la question de la spécificité des apprenants autochtones et francophones en milieu minoritaire qui est caractérisé par un grand nombre de résultats d'apprentissage particuliers à leur intention et qui favorise l'épanouissement de leur identité, de leur langue, de leur culture et de leur communauté dans le cadre des sciences humaines (Alberta Learning, 2001b, p. 15). Mentionnons entre autres que le nouveau *Cadre commun en sciences humaines* (2001b) met l'accent sur la dimension identitaire et citoyenne francophone de la formation. Voici ce que nous pouvons lire dans le document portant sur les fondements du *Cadre commun*: « To the credit of its authors, this document gives recognition, long neglected, of Western Canada's historical and cultural diversity [...] and places citizenship within the context of cultural diversity in contemporary Western Canadian society » (Smits, 1999, p. 3). En outre, il y a plusieurs objectifs généraux et particuliers qui permettent une ouverture à la francophonie mondiale.

D'abord, 101 résultats d'apprentissage particuliers sont à l'intention des élèves francophones de la maternelle à la 9^e année. À noter que le *Cadre commun des résultats d'apprentissage en sciences humaines* de la 10^e à la 12^e année est en cours d'élaboration. Trente-sept de ces 101 résultats d'apprentissage particuliers (37 %) reflètent une ouverture à la francophonie mondiale, dont 5 d'entre eux précisent le terme « francophonie internationale » et 2 résultats d'apprentissage spécifiques la sous-tendent.

D'après le nombre préliminaire de résultats d'apprentissage particuliers à l'intention des élèves francophones, les années scolaires qui semblent être les plus importantes quant à l'épanouissement identitaire, linguistique, culturelle et communautaire sont: la 2^e année (N=11), la 4^e année (N=19), la 5^e année (N=11) et la 9^e année (N=22). En ce qui concerne les résultats d'apprentissage particuliers qui traitent d'une ouverture à la francophonie mondiale, les années scolaires ayant le plus grand nombre sont: la 4^e année (N=6), la 5^e année (N=6), la 6^e année (N=5) et la 9^e année (N=10). De plus, près de la moitié des résultats d'apprentissage particuliers en 5^e année (6 sur 11), en 6^e année (5 sur 9) et en 9^e année (10 sur 22) reflètent cette ouverture d'esprit quant à la francophonie mondiale.

Retenons du *Cadre commun* trois exemples de résultats d'apprentissage de la 7^e à la 9^e année (Alberta Learning, 2001b). Même si le contenu thématique de la 7^e année porte uniquement sur le contexte nord-américain, l'étude de la francophonie dépasse les frontières du Canada. Par exemple, les élèves pourront « étudier l'évolution des communautés et des populations franco-américaines » (p. 121). Dans le cadre de l'aspect histoire, les élèves de 8^e année seront amenés à explorer les relations entre les groupes francophones du monde. « L'élève pourra mener une enquête sur l'impact des contacts entre sociétés dans le contexte de la francophonie internationale » (p. 135). En dernier lieu, les élèves de la 9^e année feront preuve de participation sociale et politique dans le cadre de la francophonie mondiale. « L'élève pourra participer à la création de liens technologiques ou médiatiques au sein de la francophonie internationale » (p. 143).

Ce que nous notons de ces exemples, c'est que le nouveau *Cadre commun* présente des résultats d'apprentissage qui portent non seulement sur l'épanouissement de

l'identité, de la culture et de la communauté locales, régionales ou provinciales, mais favorise aussi l'ouverture à la francophonie mondiale. Avec l'avènement du *Protocole de l'Ouest canadien*, le nombre croissant des résultats d'apprentissage préliminaires concernant la francophonie internationale soulignent le besoin accru de cette ouverture dans le *Cadre commun des résultats d'apprentissage en sciences humaines*.

En ce qui concerne la Francophonie, Tétu (1992) précise que partager la même langue n'implique pas le partage des mêmes perceptions ou orientations culturelles parce qu'il y a plusieurs cultures au sein de la Francophonie (p. 220, 296). Cependant, il s'inquiète qu'au sein de la Francophonie on manque d'ouverture et le grand public n'est pas très conscient de ce qui se passe (p. 342, 348). Comme le fait remarquer Tétu (1992) et Deniau (1998), l'idée de la francophonie ne date pas d'hier, mais elle est bien établie. Toutefois, ce n'est que depuis ces dernières années que nous sommes témoins d'une « véritable explosion de l'idée de francophonie » sur le plan international (Deniau, 1998, p. 3). D'après Deniau (1998), c'est en partie grâce à l'action des enseignants dans le monde pour la langue française, qui a rendu le terme et l'idée de la francophonie internationale familiers à l'ensemble des francophones (p. 5). Donc, une des manières de sensibiliser le grand public à la Francophonie est par le biais de l'éducation.

Suite à cette analyse, nous avons soulevé plusieurs questions concernant l'ouverture à la francophonie mondiale. Si le *Cadre commun* du *Protocole de l'Ouest canadien* semble préconiser une orientation nouvelle se rapportant à l'éducation dans une perspective planétaire et confirmant les réflexions de Deniau (1998) et de Tétu (1992), les écoles francophones adoptent-elles cette direction et acceptent-elles la responsabilité de conscientiser les francophones tout en les sensibilisant à la Francophonie? Si les

communautés francophones locales s'élargissent grâce à une importante immigration francophone, les écoles francophones en situation minoritaire tiennent-elles compte de cette nouvelle réalité pluraliste? Si l'enseignement de la francophonie mondiale se fait ailleurs au Canada, se fait-il en Alberta? Si les enseignants le font, comment abordent-ils le sujet et d'après quel matériel pédagogique? Comment se sentent-ils? Y a-t-il des défis dans leur milieu ou des obstacles à surmonter pour assurer un tel enseignement? C'est pourquoi nous nous intéressons à ces questions.

I. Problématique de la recherche

Nos réflexions sur l'étude de la francophonie mondiale nous ont amenée à nous poser les questions suivantes:

- Quelle est la situation actuelle dans les écoles francophones en milieu minoritaire en ce qui concerne l'enseignement de la francophonie mondiale?
- Les enseignants qui incorporent la francophonie mondiale dans leurs programmes d'études sociales, de français et de religion favorisent-ils certaines stratégies d'enseignement?

En nous basant sur les publications portant sur la francophonie et sur l'éducation dans une perspective planétaire, nous présumons que les écoles francophones en milieu minoritaire au Canada devraient être en mesure de promouvoir une vision plus compréhensible de la francophonie mondiale.

J. Conclusion

Ce chapitre avait pour but de dresser un certain portrait des conceptions et des thèmes actuels qui marquent l'importance de l'éducation dans une perspective planétaire (ÉPP) pour favoriser une ouverture à la francophonie mondiale en milieu scolaire francophone. Nous avons traité des multiples définitions de la francophonie et des conceptions diverses de l'ÉPP. Pour les fins de ce travail, nous nous sommes référée à la francophonie mondiale et nous nous sommes inspirée de trois concepts fondamentaux de l'ÉPP pour analyser leur signifiante quant à la francophonie mondiale. Puisque le champ d'études de la francophonie mondiale semble assez limité à ce point, nous avons choisi d'amorcer un discours sur l'importance de sensibiliser les élèves à la francophonie mondiale. Malgré l'ouverture à la Francophonie dans les politiques étrangères du Canada et démontrée dans les tentatives éducatives de certaines provinces, la francophonie mondiale demeure un concept pédagogique peu exploré. Par conséquent, nous nous sommes donné comme problématique de recherche l'enseignement de la francophonie mondiale dans les écoles secondaires francophones en Alberta. Dans le prochain chapitre, nous aborderons l'approche méthodologique privilégiée pour effectuer cette étude.

CHAPITRE III

Méthodologie

La présente recherche veut étudier la situation actuelle de l'enseignement de la francophonie mondiale dans les écoles secondaires francophones de l'Alberta. Elle veut aussi examiner de plus près les perceptions et les croyances des enseignants et celles des directions d'école par rapport à l'ouverture à la francophonie mondiale et à son enseignement dans le contexte minoritaire francophone.

Ce chapitre présente un aperçu de l'approche méthodologique privilégiée pour cette étude. Dans la première partie, nous décrivons la population à l'étude et le contexte dans lequel elle se situe. Dans la deuxième partie, nous précisons les instruments de collecte de données et la procédure suivie tout au long de l'étude. Nous traitons également des questions de validité, de fiabilité et de généralisabilité des résultats. En guise de conclusion, nous soulignons l'importance de la collaboration du groupe pilote dans l'analyse des données et précisons également la problématique du taux de participation.

A. Le contexte francophone de l'Alberta

D'après le recensement de 1996, l'Alberta compte environ 60 000 francophones représentant 2,2 % de la population totale, soit 2 696 826 d'habitants (Allaire, 1999, p. 149). La population minoritaire francophone de l'Alberta est donc peu nombreuse. De plus, les communautés francophones en Alberta se retrouvent principalement dans les régions d'Edmonton, de Calgary, de Saint-Paul—Bonnyville et de Rivière-la-Paix. Les régions métropolitaines d'Edmonton et de Calgary comptent 25 000 et 15 000 francophones respectivement. Toutefois, il faut souligner qu'au moins 31 000 francophones habitent à proximité des grandes villes de l'Alberta, ce qui représente un

peu plus de la moitié des francophones de la province (Allaire, 1999, p. 177). Donc, les concentrations de francophones se retrouvent un peu partout en province.

B. Le contexte scolaire francophone en Alberta

Selon le ministère d'Alberta Learning, l'instruction en français langue première est offerte dans 21 écoles gérées par quatre autorités régionales scolaires francophones et un conseil scolaire non-francophone et touche 3 084 élèves de la maternelle à la 12^e année (Alberta Learning, Information Services Branch, avril 2001).

La province est divisée selon quatre régions scolaires francophones qui desservent les communautés francophones dispersées sur le territoire albertain. En effet, la concentration démographique varie beaucoup d'une région à l'autre et l'éparpillement des enseignants œuvrant au sein des écoles francophones en Alberta est difficile à contourner. D'après le ministère d'Alberta Learning, les données sur le nombre d'enseignants certifiés en Alberta ne sont pas disponibles (Alberta Learning, Information Services Branch, avril 2001).

C. La population à l'étude

1) La sélection des enseignants et des directions d'école pour le sondage

Étant donné que l'enseignement de la francophonie mondiale dans les écoles secondaires francophones en milieu minoritaire est une idée assez nouvelle et n'a pas encore été exploitée, il était important de sonder tous leurs enseignants d'études sociales, de français et de religion dans la province ainsi que leur direction d'école afin d'effectuer une enquête sérieuse et pertinente. En effet, le terme *sondage* évoque l'idée

d'exploration; cet instrument de mesure est donc destiné à recueillir des informations relatives à une problématique de départ (Blais et Durand, 1998b, p. 357).

Nous avons choisi ces trois matières parce que, selon les programmes d'études du ministère d'Alberta Learning, elles semblaient les plus intéressantes, voire les plus pertinentes pour notre étude. Autrement dit, les objectifs d'apprentissage par rapport à l'étude de la francophonie mondiale sont reliés à ce niveau. Nous n'avons pas pour but de privilégier certains sujets dans le cadre de cette recherche exploratoire, mais plutôt de choisir les matières dont les objectifs d'apprentissage portaient essentiellement sur l'étude de la francophonie mondiale. Les écoles offrant le premier ou le deuxième cycle du secondaire ont été choisies dans le but d'obtenir un échantillon plus ou moins représentatif à l'échelle provinciale.

De plus, l'un des objectifs principaux de la recherche est de dresser un profil des enseignants qui incorporent l'enseignement de la francophonie mondiale dans leurs programmes et de tenter d'identifier leurs stratégies d'enseignement. Les données à recueillir dans notre étude portent sur les sentiments, les opinions, les stratégies et les défis identifiés par le personnel enseignant et administratif des écoles franco-albertaines. Pour représenter le mieux possible ces enseignants, il était important d'envoyer les questionnaires à un plus grand nombre de participants possible.

Un total de 24 enseignants et membres des directions des écoles francophones secondaires minoritaires ont participé à l'étude. L'enquête a été effectuée dans 10 écoles francophones choisies au sein de quatre autorités régionales francophones de l'Alberta. Dans les plus petites écoles, la population totale des élèves était de 62, tandis que dans les plus grandes écoles, la population totale des élèves était de 691.

2) Le taux de participation: questionnaires

Le tableau 1 représente le nombre d'enseignants et de directions d'école qui ont reçu les questionnaires par rapport au nombre d'enseignants et de directions d'école qui y ont répondu. Nous avons posté les deux questionnaires à tous les participants de l'étude, c'est-à-dire à 41 enseignants d'études sociales, de français et de religion (7^e-12^e) et à 10 directions d'école. Le taux de réponse a été de 49 % pour les enseignants et de 40 % pour les directions d'école. Les répondants représentent alors une base de mesure suffisante pour nous permettre de tracer le profil des enseignants et d'étudier la situation actuelle de l'enseignement de la francophonie mondiale dans le contexte francophone minoritaire albertain.

Tableau 1**Taux de participation aux questionnaires****Nombre d'enseignants (N=41)
et de directions d'école (N=10)
par conseil scolaire**

	Enseignants		Directions d'école	
Conseil scolaire	Enseignants sondés N=41	Enseignants participants N=20	Directions d'école sondées N=10	Directions d'école participants N=4
Conseil scolaire A	4	2	2	1
Conseil scolaire B	7	4	1	0
Conseil scolaire C	9	5	3	1
Conseil scolaire D	21	9	4	2
Total	41	20	10	4
Taux de participation		49 %		40 %

3) La sélection des enseignants pour les entrevues

Une fois les sondages compilés, nous voulions recueillir des données supplémentaires concernant les croyances et les perceptions de quelques enseignants vis-à-vis de l'enseignement de la francophonie mondiale en milieu minoritaire. Vingt des 41 enseignants (49 %) ayant répondu au questionnaire avaient été communiqués par

téléphone et/ou par télécopieur afin de faire le suivi du sondage. Le but de ce premier contact était de voir s'ils étaient intéressés à nous parler davantage de leur pratique.

La sélection des enseignants n'a été basée que sur leur participation au sondage, c'est-à-dire qu'ils font l'enseignement de la francophonie mondiale ou non dans leur cours d'études sociales, de français ou de religion de la 7^e année à la 12^e année. Nous n'avons cependant pas tenu compte du montant d'expérience en salle de classe ni du cycle enseigné ni de leur expertise en matière de francophonie.

4) Le taux de participation: entrevues

Un total de 7 enseignants (35 %) provenant des écoles francophones des quatre conseils scolaires nous ont accordé des entrevues. Le tableau 2 représente le nombre d'enseignants qui se sont portés volontiers pour une entrevue. En fait, ces participants ont démontré un vif intérêt quant à cette étude et au processus de l'entretien.

Tableau 2**Taux de participation aux entrevues****Nombre d'enseignants (N=7)
par conseil scolaire**

Conseil scolaire	Enseignants	
	Enseignants participants N=20	Enseignants interviewés N=7
Conseil scolaire A	2	1
Conseil scolaire B	4	2
Conseil scolaire C	5	1
Conseil scolaire D	9	3
Total	20	7
Taux de participation		35 %

Les entrevues réalisées auprès de 7 enseignants provenant des 4 conseils scolaires participants nous ont souligné le fait que le contexte d'une école francophone peut être très différent, c'est-à-dire qu'il peut provenir d'un grand centre urbain avec de nombreux enseignants au niveau secondaire ou d'un milieu rural avec deux enseignants au secondaire. Ainsi, dirons-nous que les données ne sont pas généralisables auprès de la communauté scolaire francophone en milieu minoritaire albertain, mais plutôt

transférables. Comme le constate Deslauriers (1991): « La recherche qualitative prétend qu'il est impossible de généraliser à partir d'un échantillon mais qu'il faut plutôt penser en terme de transférabilité d'un contexte à l'autre » (p. 101). Cette étude ne peut alors éclairer qu'une parcelle de la situation actuelle de l'enseignement de la francophonie mondiale en Alberta et donc ne peut être un reflet du phénomène étudié.

5) L'identité des participants

La majorité des enseignants s'identifient comme Canadiens français ou Franco-canadiens, c'est-à-dire 14 des 20 répondants (70 %). En fait, pour 10 d'entre eux, ces termes les identifient le mieux. Pour 8 enseignants, la province ou le pays d'origine est également important dans la perception de leur identité personnelle. Ces enseignants proviennent de l'Alberta, de la Saskatchewan, de l'Ontario, du Québec ainsi que de la France. Les enseignants francophones s'identifient davantage comme Canadiens que francophones (7 enseignants par rapport à 5), mais reconnaissent l'importance du bilinguisme dans leur identité (5 enseignants). Aucune personne ne s'est dite francophile.

D. Les instruments de collecte de données

La collecte des données portant sur l'enseignement de la francophonie mondiale a été effectuée dans les écoles secondaires franco-albertaines au cours de l'année scolaire 2000-2001. L'analyse quantitative et qualitative a été privilégiée comme approche méthodologique et trois techniques de collecte de données ont été utilisées: le questionnaire (enseignant/direction d'école), l'entrevue (semi-dirigée) et l'analyse de documents.

1) Les questionnaires

Deux questionnaires différents ont été utilisés pour recueillir des informations relatives à l'enseignement de la francophonie mondiale en milieu scolaire minoritaire, l'un pour les enseignants, l'autre pour les directions d'école. Les questionnaires comportent 5 pages.

Le questionnaire destiné aux enseignants comprend 18 questions et est divisé en trois parties (voir Annexe A). Les questions d'identification sont regroupées dans la Partie A. La Partie B, intitulée *Perceptions de la francophonie*, comprend trois questions et traite de l'identité du répondant, de sa définition du mot « francophonie » et de son rôle dans le contexte de l'enseignement de la francophonie mondiale. En demandant aux enseignants de mettre par ordre d'importance leurs réponses, nous pouvons cibler le degré d'importance qu'ils accordent aux niveaux local, provincial, national ou mondial quant à leur identité personnelle, leurs perceptions de la francophonie et leur enseignement de la francophonie. La Partie C, intitulée *L'enseignement de la francophonie mondiale*, comprend 15 questions, dont 11 questions fermées et 4 questions ouvertes. Les questions fermées cherchent à comprendre la situation actuelle de l'enseignement de la francophonie mondiale et traitent des matières et d'autres occasions privilégiées à l'école pour cet enseignement. Les questions fermées portent aussi sur le matériel pédagogique utilisé par les enseignants et les obstacles rencontrés par ces derniers. Les questions ouvertes ont pour but d'identifier des données plutôt subjectives et amènent les enseignants à préciser leur définition de la francophonie mondiale, leur intérêt ou non par rapport à la francophonie mondiale et leur perception du rôle de la famille et de la communauté dans cet enseignement.

Le questionnaire destiné aux directions d'école comprend 19 questions et est aussi divisé en trois parties (voir Annexe B). Les renseignements sur l'école, tels que la composition ethnoculturelle et linguistique de la clientèle, sont regroupés dans la Partie A. La Partie B, intitulée *Les politiques, stratégies ou services de l'école*, vise à faire le lien, s'il y a lieu, entre la mission et certaines politiques de l'école et la situation actuelle de l'enseignement de la francophonie mondiale dans les écoles francophones de l'Alberta. Autrement dit, nous voulons voir si un encouragement particulier concernant l'ouverture à la francophonie mondiale et à son enseignement vient du personnel administratif. La Partie C, intitulée *L'enseignement de la francophonie mondiale*, comprend 11 questions fermées et 3 questions ouvertes dont 9 d'entre elles ont aussi été posées aux enseignants. Encore une fois, nous voulons voir le degré d'importance qu'accordent les directions d'école à l'enseignement de la francophonie mondiale ainsi que leurs perceptions face à la francophonie mondiale et à son enseignement dans le milieu franco-albertain. Grâce à ces données, nous pouvons approfondir davantage la problématique des enseignants qui tentent d'incorporer l'étude de la francophonie mondiale dans les programmes d'études.

2) Les entrevues avec les enseignants

L'entrevue était divisée en trois parties. Nous avons réfléchi aux deux questions servant à guider cette recherche sur la situation actuelle de l'enseignement de la francophonie mondiale: Partie 1 traitait des questions portant sur leur pratique d'enseignement comme telle et Partie 2 était semi-structurée étant basée sur les trois questions suivantes:

- **Quelles stratégies d'enseignement utilisaient-ils pour incorporer l'enseignement de la francophonie mondiale dans leurs programmes?**
- **Quelles activités d'apprentissage utilisaient-ils pour incorporer l'enseignement de la francophonie mondiale dans leurs programmes?**
- **Sur quelles ressources se sont-ils fiés pour trouver l'information pertinente sur la francophonie mondiale ou pour en assurer son enseignement?**

La dernière partie portant sur les sentiments des enseignants face à l'enseignement de la francophonie mondiale se concentre, entre autres sur les obstacles qu'il faut surmonter, les défis dans leur milieu, leurs croyances en la francophonie, leurs perceptions de la francophonie mondiale, l'importance ou non de l'enseigner. Les questions s'adressant au phénomène étudié sont présentées à l'Annexe C.

En général, ces questions d'entrevue ont été formulées pour que nous puissions examiner la situation actuelle de l'enseignement de la francophonie mondiale dans les écoles secondaires francophones en milieu minoritaire de l'Alberta, dresser un profil des enseignants qui tentent de l'incorporer dans leurs programmes d'études sociales, de français et de religion et identifier leurs stratégies d'enseignement ou activités d'apprentissage.

3) Les entrevues avec les responsables de la programmation au ministère d'Alberta Learning

Vers la fin du projet, nous avons rencontré les responsables impliqués dans le développement des programmes d'études francophones. Les mêmes règles de confidentialité ont été suivies pour les employés du ministère d'Alberta Learning que pour les enseignants. Trois responsables de la programmation d'Alberta Learning se sont portés volontiers pour une entrevue afin de fournir un aperçu et une perspective

supplémentaire pour l'interprétation des données de la recherche. Lors de nos rencontres informelles, nous avons posé des questions générales sur les résultats d'apprentissage ayant trait à l'enseignement de la francophonie mondiale et sur la place qu'elle devrait occuper dans les programmes d'études futurs. Notons quelques questions:

- Comment le concept de la francophonie s'insère-t-il dans les programmes officiels de l'Alberta?
- Qu'est-ce qui a incité les gens ayant travaillé à formuler les résultats d'apprentissage à vouloir traiter de la francophonie internationale dans les programmes d'études?
- D'après le *Protocole de l'Ouest canadien*, le ministère va dans une direction d'ouverture à la francophonie. Quel est votre point de vue face à cela?
- La francophonie mondiale devrait-elle faire partie intégrante d'autres programmes d'études? Si oui, lesquels?
- Prévoyez-vous que les enseignants vont avoir des problèmes à mettre en pratique dans leurs classes les résultats d'apprentissage ayant trait à la francophonie mondiale?
- Selon vous, est-ce important de traiter de la francophonie mondiale dans les écoles francophones en milieu minoritaire? Pourquoi?
- L'avenir: où est-ce qu'on s'en va?

Le *Cadre commun des résultats d'apprentissage en sciences humaines* est le dernier à être développé dans le cadre du *Protocole de l'Ouest canadien*. D'une part, il s'agit d'un des domaines les plus sensibles et difficiles à traiter. D'autre part, la nouveauté de la

vision holistique exige une réflexion et une collaboration poussées entre les partenaires anglophones, francophones et autochtones.

4) Les visions et les missions des écoles

Notons que les diverses écoles francophones en Alberta ont développé leurs propres missions et visions d'école afin de souligner la nature, le rôle et le mandat particuliers de leur établissement. Nous traitons ici des missions et des visions des 10 écoles franco-albertaines participant à notre étude. Nous nous sommes posée les questions suivantes pour l'analyse préliminaire des visions et des missions de ces écoles:

- Comment les visions et les missions des écoles franco-albertaines définissent-elles la francophonie?
- Y a-t-il des énoncés spécifiques qui reflètent une ouverture à la francophonie mondiale?
- Y a-t-il des énoncés spécifiques qui reflètent une ouverture aux autres ou un élargissement de perspectives?
- Qu'est-ce qui semble être important dans le développement du citoyen francophone en Alberta?
- Quels liens l'école vise-t-elle avec la famille et la communauté?

Le cadre analytique dont nous nous servons pour ce travail est alors axé sur différentes orientations: politique, institutionnelle, socioculturelle et curriculaire.

E. La procédure

1) Le comité d'éthique

En avril 2000, ce projet de recherche a été soumis au Comité d'éthique de la Faculté Saint-Jean de la University of Alberta qui a approuvé en juillet 2000 sa mise en œuvre dans les écoles. Pour respecter le protocole de recherche en ce qui concerne l'anonymat et la confidentialité, nous avons identifié les participants, les écoles et les conseils scolaires par des chiffres d'identification et des lettres.

2) Le processus précédant la recherche et la situation politique dans le cadre de la recherche

Après avoir obtenu l'approbation du Comité d'éthique de la Faculté Saint-Jean pour entreprendre cette recherche, nous avons obtenu l'autorisation des directions générales de mener cette recherche au sein de leur conseil scolaire respectif. En juillet 2000, nous avons d'abord contacté, par courrier, les directions générales des quatre conseils scolaires francophones et le responsable des projets francophones du conseil scolaire non-francophone. L'envoi comprenait une lettre de présentation, la proposition de recherche ainsi que les formulaires de consentement et de permission. Les quatre directions générales francophones ont demandé plus de temps afin de consulter le personnel enseignant et/ou administratif de leurs écoles en août et en septembre 2000 avant de répondre définitivement à notre demande.

En ce qui concerne le responsable des projets du conseil scolaire non-francophone, nous avons fait le suivi par téléphone, et ce, en anglais, car toute la documentation fournie était rédigée en français. Une autre personne-ressource, qui comprenait le français, en a fait la révision. Une dernière conversation téléphonique avec la direction générale anglophone nous a permis de recevoir une réponse favorable.

L'autorisation d'entamer notre recherche dans les écoles secondaires nous a été accordée par trois des quatre conseils scolaires francophones. Ayant reçu une réponse affirmative par écrit, nous avons pu obtenir les noms des enseignants d'études sociales, de français et de religion au sein des écoles francophones secondaires. Pour obtenir les noms, trois des quatre directions générales nous ont demandé de nous adresser auprès des membres des directions d'école en question. Donc, en août et en début septembre, nous avons communiqué, par téléphone, avec chacune des directions d'école et ces noms nous ont été remis. En ce qui concerne le quatrième conseil scolaire, la direction générale voulait elle-même identifier ses participants et dans le cas d'une école, nous n'avons aucun nom d'enseignant.

Comme le processus d'obtention des noms d'enseignants pour une école n'a pas été fructueux, nous nous sommes rendue à l'école avec une seconde lettre ainsi que quinze enveloppes préaffranchies. Nous avons demandé à la direction de cette école de distribuer en septembre les questionnaires aux enseignants de la 7^e à la 12^e année qui enseignent les études sociales, le français ou la religion. Le personnel pourrait ainsi décider de participer d'après leur disponibilité et leur intérêt.

Avant la rentrée scolaire 2000-2001, la direction générale du quatrième conseil scolaire francophone en question nous a écrit dans un courriel le commentaire suivant: « La réponse est oui. Tu as l'autorisation. Malheureusement, je n'ai pas encore le nom d'enseignants à te donner. J'avoue que le sujet de ta thèse n'a pas trop motivé les directions d'école qui trouvaient que la perspective mondiale était trop large et détachée des jeunes. Je doute que nous puissions identifier bien des preneurs » (1 septembre, 2000) [courrier électronique à l'auteur]. Dès lors, nous nous sommes demandé si la

politique peut avoir un impact lorsque l'on effectue un projet de recherche au sein des conseils scolaires francophones en milieu minoritaire albertain. Il est évident que la procédure joue un rôle dans l'interprétation des données provenant d'une enquête, mais si la politique contribue également à une telle analyse, il faut s'assurer que les différents niveaux d'intervention servent à dresser un portrait fidèle du phénomène étudié. D'après les deux sondages destinés aux enseignants et aux directions d'école de ce conseil scolaire, 9 sur 21 enseignants et 2 sur 4 directions d'école (43 % et 50 %) ont participé à l'enquête. Bref, un taux de réponse plus ou moins élevé reflète malgré tout une assez bonne participation.

Pour conclure, entre la fin septembre et la mi-novembre 2000, il y a eu deux envois destinés à 41 enseignants et à 10 directions d'école. Le premier envoi comprenait une lettre d'explication qui sollicitait le concours des enseignants et des directions d'école ainsi qu'un exemplaire du questionnaire respectif. Le second envoi contenait les mêmes documents. Depuis le début avril 2001, nous avons reçu 3 questionnaires complétés. En tout, nous avons compilé 24 questionnaires.

3) Le taux de participation des sondages postaux

Le questionnaire postal a été choisi comme première étape de collecte de données. Tous les enseignants et toutes les directions d'école ont une adresse et peuvent être joints plus facilement à l'école par le courrier. Toutefois, le taux peu élevé de réponse est le grand désavantage des sondages postaux – ce qui varie énormément d'une étude à l'autre, allant de 10 % à 80 % (Blais et Durand, 1998, p. 378). Donc, un taux de 47 % – le taux global de participation pour tous les conseils scolaires impliqués – peut être considéré comme étant un bon taux de réponse pour cette enquête.

Maintenant, voyons quelles démarches nous avons suivies dans le but d'accroître le taux de réponse (Blais et Durand, 1998b, p. 378-379). D'abord, nous avons rédigé une lettre de présentation du projet de recherche qui expliquait l'importance de la contribution des éducateurs pour le suivi de cette étude et qui justifiait l'intérêt porté à l'étude tout en soulignant l'appui de la direction générale des conseils scolaires et l'autorisation du Comité d'éthique de la Faculté Saint-Jean. Nous nous sommes servie de l'adresse de la Faculté Saint-Jean, une institution francophone connue par la population cible, afin de recevoir les sondages complétés par les participants. De même, un suivi – sous la forme de rappel postal – a été nécessaire en novembre 2000 pour améliorer le taux de réponse. Enfin, tous les questionnaires postaux étaient accompagnés d'une enveloppe de retour préadressée et préaffranchie. Malgré ces démarches, le taux de réponse au sondage est demeuré problématique: 20 sur 41 enseignants d'études sociales, de français et de religion (49 %) et 4 sur 10 directions d'école (40 %) y ont répondu.

4) Le groupe pilote

Nous avons fait l'effort de réunir nos données de façon organisée et de nous assurer de la validité des résultats obtenus. Les deux questionnaires consistaient en une série de questions structurées posées aux participants de 10 écoles secondaires francophones en Alberta. Étant donné la nouveauté de l'enseignement de la francophonie mondiale, le questionnaire s'est avéré un instrument de mesure approprié pour effectuer notre recherche. Avant de soumettre les questionnaires à la population à l'étude, nous les avons soumis à un pré-test pour vérifier de façon préliminaire la fidélité des indicateurs et de standardiser l'instrument de recherche. Nous avons comparé les réponses obtenues par le groupe pilote qui comprenait quatre enseignants et deux administrateurs

francophones. Ainsi, nous avons eu recours à deux différents sous-groupes et à quelques observateurs pour obtenir de l'information à peu près similaire. Étant donné que cette vérification s'est faite avant la collecte des données, elle permet de découvrir certains problèmes et de les corriger avant d'amorcer l'étude comme telle.

Le pilotage a été effectué au mois d'août 2000, avant la rentrée scolaire. D'abord, nous avons précisé les deux questions servant à guider cette recherche auprès de notre groupe pilote et celui-ci, à son tour, nous a confirmé que les questions répondaient à la problématique. Les enseignants de ce groupe, ayant entre 6 et 25 ans d'expérience, ont été appelés à lire les deux questionnaires et à commenter le processus choisi pour la collecte de données. Ils ont pris entre 6 et 12 minutes pour répondre aux questions. Donc, nous avons suggéré aux participants de prendre 15 minutes pour compléter le questionnaire.

Les participants du groupe pilote ont également été appelés à commenter la terminologie utilisée et les catégories de questions posées. Les discussions portaient sur la formulation de questions claires, compréhensibles et objectives. Le groupe pilote a remarqué que le texte d'introduction, les questions d'identification regroupées au début du questionnaire ainsi que les sous-titres des différentes parties rendaient les questionnaires cohérents. En ce qui concerne les catégories de questions posées, le groupe pilote a trouvé le sujet et le nombre de questions à l'étude pertinents. D'après les enseignants du groupe pilote, la question la plus pertinente à l'étude traite des obstacles face à l'enseignement de la francophonie mondiale à l'école.

Toutefois, les six éducateurs du groupe pilote ont fait les suggestions suivantes afin d'améliorer les questionnaires:

- **poser plus de questions ouvertes à la fin du questionnaire;**
- **clarifier quelques concepts en utilisant des termes plus exacts;**
- **inclure toutes les matières pour l'enseignement de la francophonie mondiale.**

Ainsi, en identifiant trois matières seulement, avons-nous indiqué, implicitement, que d'après la chercheuse, ce sont surtout ces trois qui devraient être privilégiées pour un tel enseignement. Pour que les réponses reflètent véritablement la situation actuelle de l'enseignement de la francophonie mondiale, il a fallu choisir toutes les matières de base identifiées par le ministère d'Alberta Learning. Une telle vérification peut illustrer l'importance de mesurer ce que nous prétendons mesurer – l'ouverture à la francophonie mondiale et à son enseignement – et de neutraliser les questionnaires.

Notons que la suggestion la plus utile était liée à la question n°4. Dans ce cas, le groupe pilote avait discuté longuement du choix de certains verbes et termes et avait suggéré une nouvelle formulation pour bien tenir compte des différents styles d'enseignement. Avant le pré-test, la question était formulée de la façon suivante: « Enseignez-vous la francophonie mondiale à vos élèves? » Après réflexion, nous avons opté pour la question suivante: « Enseignez-vous de façon formelle ou informelle la francophonie mondiale à vos élèves? » (voir Annexe A) Grâce à l'intervention du groupe pilote, nous avons pu sonder les deux types d'intervention – formelle et informelle – auprès des élèves, ce qui nous a permis de mieux mesurer les stratégies d'enseignement privilégiées par les enseignants qui traitent de la francophonie mondiale au niveau secondaire. En effet, cette distinction était essentielle pour les résultats de la recherche et

c'est pour cette raison que le groupe pilote a joué un rôle primordial dans le processus précédant la recherche.

Étant donné que les questionnaires avaient été évalués et modifiés en conséquence, nous pouvons dire que l'outil de questionnaire étant standardisé était valide (Blais et Durand, 1998a, p. 177, 179). En effet, nous supposons que les réponses données aux questionnaires et aux entrevues étaient sincères, qu'un répondant qui dit avoir enseigné de façon formelle ou informelle la francophonie mondiale à leurs élèves l'a effectivement fait, et que les questions d'entrevues étaient pertinentes et appropriées. Comme celles-ci étaient basées sur les deux questions servant à guider cette recherche, nous pouvons avoir davantage confiance en la validité de cet instrument de mesure.

En général, la contribution de ce groupe d'éducateurs francophones a permis de vérifier l'instrument utilisé, de clarifier les termes et d'assurer la validité et la fidélité de l'instrument de recherche. Nous avons retenu les commentaires de ces éducateurs pour rendre compte de leur participation ainsi que des modifications apportées aux questionnaires avant de les soumettre à l'échantillon.

5) Les entrevues téléphoniques

Nous avons administré les entrevues avec le personnel enseignant par téléphone. Ce mode d'enquête s'est avéré nécessaire pour des considérations pratiques (Blais et Durand, 1998b, p. 375-376). D'abord, la couverture de l'ensemble de la population à l'étude peut être meilleure par l'entremise d'une enquête téléphonique puisque même les enseignants et les directions d'école résident dans des endroits parfois éloignés et peuvent être joints facilement. Comme les géographes Louder et Waddell l'ont décrite en 1983 (Stebbins, 2000, p. 165), l'image de la francophonie des prairies est plutôt constituée

d'îles et d'îlots de français – c'est pourquoi la géographie peut poser un défi particulier dans l'étude de la francophonie. Par exemple, le contrôle sur l'ensemble de la collecte des données est plus direct. Toutes les entrevues ont été faites du même endroit et en suivant les mêmes méthodes. Il n'y avait aucun délai important avec le processus concret de collecte des données puisque nous pouvions réagir rapidement face aux difficultés rencontrées ou à d'autres questions. Grâce à la réduction des frais d'appels interurbains, nous avons pu communiquer avec les participants à plusieurs reprises et selon leur disponibilité: en journée, en soirée, la semaine ou le week-end.

En dernier lieu, il ne s'agit pas d'un sujet de recherche délicat (ex.: les problèmes de santé ou la consommation de drogues). Donc, traiter de l'enseignement de la francophonie mondiale par entrevue téléphonique est approprié: « l'entrevue par téléphone est généralement la modalité d'administration la plus rapide, la plus souple, la plus facile à contrôler et celle qui permet une meilleure couverture de la population; elle est la modalité la plus utilisée en Amérique du Nord » (Blais et Durand, 1998b, p. 377).

6) Les entrevues avec les enseignants

Sept entrevues individuelles ont été réalisées auprès des enseignants dans le cadre de cette recherche. Les entrevues ont duré entre 25 et 60 minutes selon le sujet interviewé. Les discussions dans les entrevues portaient sur plusieurs sujets liés à l'enseignement de la francophonie mondiale en milieu minoritaire. L'étude des catégories a permis l'identification de plusieurs thèmes.

Pour plus de fiabilité et d'exhaustivité, nous avons enregistré – avec la permission écrite des sujets – les entrevues à l'aide d'un magnétophone, puis nous les avons transcrites en entier pour des fins d'analyse. Après avoir été transcrites *in extenso*, les

données ont été présentées aux participants afin de solliciter leurs commentaires et de vérifier la justesse des informations.

7) Les entrevues avec les responsables de la programmation au ministère d'Alberta Learning

Vers la fin du projet, nous avons rencontré les responsables impliqués dans le développement des programmes d'études et trois d'entre eux nous ont accordé des entrevues. Ces dernières ont duré entre 40 et 60 minutes selon la personne interviewée. À cette étape, nous voulons relier l'objet de la recherche aux programmes d'études actuels et futurs en cherchant un complément d'information auprès des responsables des programmes d'études. Par exemple, avec la conception et l'élaboration du récent *Cadre commun des résultats d'apprentissage en sciences humaines (M à 12)* (Alberta Learning, 2001b), nous voulons vérifier l'orientation curriculaire de ce programme préliminaire.

F. L'analyse des données

L'utilisation de questionnaires et d'entrevues et l'analyse de documents permettent la triangulation méthodologique des données de cette recherche descriptive exploratoire, en confirmant les données obtenues à l'aide de différentes sources complémentaires (Dagenais, 1991, p. 115). Durant la collecte des données, nous avons tenu compte, entre autres de la comparaison des sources d'information (en comparant les données des 7 entrevues avec celles de chaque participant); une comparaison des niveaux d'orientation (en considérant les orientations politique, institutionnelle, socioculturelle et curriculaire); de même que la comparaison d'observateurs (en ayant la collaboration du groupe pilote pour vérifier la pertinence des questions au sondage).

Même si certaines données sont quantifiées dans le but de dresser un profil plus défini de l'ensemble des participants, cette recherche se veut qualitative. C'est à partir des perceptions et des mots des participants interviewés que nous formulons nos interprétations. Bref, cette étude analyse des données qualitatives obtenues à partir de questionnaires et d'entrevues qui précisent les réalités de la situation actuelle de l'enseignement de la francophonie mondiale dans les écoles franco-albertaines.

1) L'analyse des questionnaires et des entrevues

Pour analyser les données recueillies à l'aide des questionnaires et des entrevues, nous avons procédé d'après les consignes de Dagenais (1991), Deslauriers (1991) et Landry (1998). La période de rédaction de notes basées sur les questionnaires et les entrevues a constitué, dans un premier temps, l'étape de la préanalyse lors duquel nous avons identifié les divers éléments des textes. D'une part, nous avons mis les réponses aux questions sous forme de tableaux. D'autre part, nous avons écouté à quelques reprises les bandes d'enregistrement des entrevues. Dans un deuxième temps, nous avons codé et décodé les données dans le but de les classer d'après les catégories de questions posées dans les questionnaires et lors des entrevues. Dans un troisième temps, nous avons analysé les données sous différentes optiques afin de relever les points divergents et communs et de déceler leur pertinence. Dans un quatrième temps, nous avons regroupé les questions ouvertes posées à la fin des questionnaires et celles posées lors des entrevues semi-dirigées pour construire une explication du phénomène étudié. Notre examen a nécessairement comporté une revue des questions fermées des questionnaires afin de découvrir les liens et de proposer des interprétations cohérentes. Dans un dernier

temps, nos améliorations successives ont produit une synthèse finale qui nous a permis d'évaluer de façon critique les résultats.

2) L'analyse de documents

Nous avons suivi les démarches d'analyse de contenu proposées par Dagenais (1991), Deslauriers (1991) et Landry (1998). D'abord, nous avons relu à plusieurs reprises les données résultant d'une première analyse des missions et des visions des 10 écoles participantes afin de retenir des extraits significatifs par rapport au phénomène étudié. Cet examen nous a permis de faire un inventaire des mots et des thèmes récurrents. Ensuite, nous avons regroupé ceux-ci en catégories. Le choix de catégories s'est fondé non seulement sur le contenu des missions et des visions, mais aussi sur les concepts d'ouverture et de francophonie internationale. Notons que nous avons regroupé ensemble les visions et les missions des écoles, d'une part parce que l'une ou l'autre contenait certains des mêmes énoncés et d'autre part parce que certaines écoles n'avaient qu'un énoncé pour les deux. Enfin, nous avons procédé à la quantification des catégories afin de retenir ce que les missions et les visions ont en commun. Les résultats de cette analyse se retrouvent au Chapitre II.

Étant donné qu'il s'agit d'une recherche exploratoire, il est avantageux d'analyser l'état actuel de l'enseignement de la francophonie mondiale sous différents angles, conduisant ainsi à une meilleure compréhension de l'objet à l'étude.

G. Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons tenté de dresser le portrait de la population à l'étude et du contexte dans lequel elle se situe. Nous avons soulevé une préoccupation

concernant le rôle potentiel que joue la politique dans une recherche sur la francophonie en milieu minoritaire. Ensuite, nous avons précisé trois instruments de collecte de données et nous avons décrit de façon explicite la procédure suivie tout au long de l'étude. Nous avons également traité de l'analyse des données. Pour s'assurer de la validité et de la fiabilité des résultats, nous avons discuté de la construction des instruments, de la collaboration du groupe pilote et de la structuration de la recherche. Le taux de réponse nous a amenée à soulever la question de la généralisabilité des données. Suite à cette description méthodologique, nous traiterons dans le Chapitre IV des résultats de la recherche.

CHAPITRE IV

Résultats

La présente recherche veut étudier la situation actuelle de l'enseignement de la francophonie mondiale dans les écoles secondaires francophones de l'Alberta. Elle veut également examiner de plus près les perceptions et les croyances des enseignants et des directions d'école par rapport à l'ouverture à la francophonie mondiale et à son enseignement dans le contexte minoritaire francophone. Ce chapitre présente d'abord les résultats des données quantitatives et qualitatives recueillies d'après les questionnaires et les entrevues. Ensuite, nous dressons un portrait des pratiques pédagogiques des enseignants interviewés. Enfin, nous présentons nos interprétations de l'analyse.

Rappelons que les deux questions servant à guider cette recherche sur la situation actuelle de l'enseignement de la francophonie mondiale sont les suivantes:

- Q1: Quelle est la situation actuelle dans les écoles francophones en milieu minoritaire en ce qui concerne l'enseignement de la francophonie mondiale?**
- Q2: Les enseignants qui incorporent la francophonie mondiale dans leurs programmes d'études sociales, de français et de religion favorisent-ils certaines stratégies d'enseignement?**

Nous résumons maintenant quelques données générales que nous expliquerons dans la section qui suit. Dans un premier temps, nous examinons les définitions et les perceptions des intervenants en éducation à l'égard de la francophonie ainsi que l'intérêt qu'ils portent envers la francophonie mondiale. Dans un deuxième temps, nous traitons des maintes données obtenues portant sur la place de l'enseignement de la francophonie mondiale au programme en Alberta ainsi que sur les divers obstacles à l'enseignement de la francophonie mondiale en milieu minoritaire albertain. Dans l'ensemble, c'est en combinant les données de notre analyse quantitative et qualitative que nous pouvons

approfondir les résultats de la recherche et dresser un portrait de l'enseignement de la francophonie mondiale au niveau secondaire.

A. Perceptions de la francophonie et de la francophonie mondiale

Rappelons brièvement qu'il s'agit d'une recherche exploratoire, car nous examinons les résultats obtenus d'un phénomène peu étudié. Avant d'aborder l'état actuel de l'enseignement de la francophonie mondiale, nous considérons les perceptions des enseignants vis-à-vis de la francophonie. D'une part, nous présentons leurs définitions qui figurent dans le sondage. D'autre part, nous en approfondissons la compréhension d'après les entrevues réalisées auprès des enseignants. Nous étudions ensuite les définitions d'Alberta Learning. À cet égard, nous faisons le lien avec les perceptions de la Direction de l'éducation française (DÉF) d'après les définitions qui figurent dans les documents ministériels francophones et d'après les entrevues avec les responsables de la programmation curriculaire.

1) Définitions des enseignants de la francophonie

Le tableau 3 présente les perceptions des enseignants quant au mot *francophonie*. Lorsque nos 20 enseignants participants pensent à ce terme, 65 % le définissent par rapport aux francophones à travers le monde entier. En ce qui concerne 25 % des enseignants, la définition portant sur les francophones au Canada leur vient plutôt à l'esprit. Seulement 10 % incluent les autres personnes qui parlent français dans leur définition de la *francophonie*. Personne ne conçoit cette dernière comme représentant l'ensemble des francophones en Alberta et dans l'Ouest canadien.

Tableau 3

**Définition du mot « francophonie »
d'après les enseignants du secondaire en milieu francophone en Alberta**

Définitions	Nombre d'enseignants N=20	%
Les francophones à travers le monde entier	13	65 %
Les francophones au Canada	5	25 %
Les francophones et les autres personnes qui parlent le français	2	10 %
Les francophones en Alberta et dans l'Ouest canadien	-	-
Autre	-	-
Total	20	100 %

Le tableau 3 indique que les enseignants comprennent la *francophonie* comme étant l'ensemble des francophones à l'échelle mondiale. Il s'ensuit qu'ils n'ont pas une perspective régionaliste. Dès lors, nous savons que les enseignants interprètent le terme de la francophonie dans un sens large. Il nous reste à voir si leurs perceptions de l'enseignement de la francophonie d'une perspective mondiale reflètent cette interprétation de départ. À la lumière de leur définition, nous pouvons mieux comprendre les résultats dans le cadre de cette recherche.

Lors des entrevues avec les enseignants (E), certains d'entre eux nous ont précisé leur propre définition de la *francophonie*. D'après leur définition, nous observons que la francophonie est à la fois personnelle et globale.

E-17: *D'abord, c'est personnel et puis je dirais après que ça serait global, mondial dans le sens qu'une fois qu'on a la langue, une fois qu'on a un bout de culture francophone, bien ça se répercute un peu partout.*

E-40: *Comment je vois la francophonie? Je ne la vois pas assez affichée, pas assez présente. [...] Ce n'est pas plus affiché au Québec qu'ici. On n'est pas plus au courant qu'il y a d'autres pays francophones, pas plus qu'ici. Je pense que c'est, depuis que je suis ici que je sens qu'il y a plus de présence dans les écoles, on en parle plus. Comme la Semaine de la francophonie, moi dans mon temps, ça n'existait pas la Semaine de la francophonie. Alors, ça commence. On commence à plus en entendre parler. Mais encore-là, ce n'est pas encore assez présent, assez affiché à mon goût.*

E-50: *La francophonie, pour moi, c'est un son, une musique, la voix d'une sirène qui m'entraîne dans mon imaginaire et qui me procure le plaisir de me sentir bien compris.*

Ces citations sont représentatives de 65 % des enseignants qui semblent témoigner de l'existence d'une francophonie linguistique et géographique et de la richesse à l'égard de ses possibilités telles que l'envergure de la langue française, la promotion croissante en milieu scolaire et le thème lyrique d'une communauté francophone mondiale.

2) Définitions des enseignants de la francophonie mondiale

Suite à cette réflexion sur les définitions des participants de la francophonie en général, considérons la définition des enseignants de l'expression *francophonie mondiale*. En général, sur les 18 enseignants ayant défini ce terme dans le sondage, 78 % (N=14) pensent avant tout à la langue. En effet, 64 % d'entre eux (N=9) voient la langue comme un outil de communication, tandis que 36 % (N=5) la perçoivent plutôt comme un

élément unificateur. D'une part, les enseignants affirment que l'outil de communication se retrouve dans toutes les communautés francophones.

E-13: *N'importe quelle personne dans n'importe quel pays d'expression française.*

E-16: *Toutes les communautés francophones du monde, les communautés utilisant le français ou une langue ou dialecte dérivant du français (créole).*

D'autre part, certains enseignants mettent l'accent sur la langue française comme dénominateur commun, et d'après eux, la francophonie mondiale sert à unir les gens de même langue.

E-14: *Ce sont les gens qui sont unis de par le monde par la langue, mais cette langue se doit d'être plus qu'un outil de communication, c'est une façon de vivre.*

E-24: *C'est le partage de divers coutumes, d'idéologies ayant un élément en commun – la langue.*

Donc, quand ces 14 enseignants parlent de francophonie mondiale, ils pensent surtout à la langue.

À cet aspect linguistique s'ajoute l'aspect culturel. Pour 22 % des enseignants (N=14), la francophonie mondiale est basée sur la culture. Une telle définition peut tenir compte du sens d'appartenance ou d'une façon d'être. D'après certains enseignants, la francophonie mondiale comprend plusieurs composantes.

E-50: *Cela signifie une vue globale de toutes les composantes, tous les éléments qui distinguent les habitants de pays dont le français est la langue officielle. La langue, la culture, c'est une façon de vivre, de penser, d'agir. L'Afrique francophone se distingue de l'Afrique anglophone.*

E-54: *Les peuples du monde qui ont un sens d'attachement à la langue et à la culture francophone.*

En résumé, l'idée de *francophonie mondiale* représente pour la majorité des enseignants une vision d'un monde francophone qui leur fait penser à leur langue et à leur culture. Rappelons brièvement que pour 65 % des 20 enseignants, le terme *francophonie* comprend les francophones à travers le monde et que 10 % d'entre eux incluent les francophiles. De toutes ces définitions de la *francophonie* et de la *francophonie mondiale*, il ressort que les enseignants perçoivent la francophonie comme étant ouverte. Le secrétaire général de l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF), M. Boutros Boutros-Ghali, affirme que « [...] la francophonie est une autre manière de concevoir le monde. C'est tout à la fois, penser notre identité, penser le plurilinguisme et penser l'universalisme » (Deniau, 1998, p. 6).

3) Définitions d'Alberta Learning et de ses représentants

Compte tenu de ce qui précède, examinons la définition du terme *francophonie* selon la Direction de l'éducation française (DÉF) d'Alberta Learning. Dans le domaine de l'éducation en français langue première, la DÉF entend par *francophonie* deux énoncés:

1. collectivité constituée par les peuples parlant le français;
2. communauté de langue des pays francophones: ensemble des pays et des communautés francophones (Alberta Learning, 2001a, p. 40).

Tout comme les enseignants ayant répondu au sondage, la DÉF conçoit la francophonie d'une perspective ouverte et mondiale.

Notons toutefois qu'il y a eu une évolution dans la conception de la francophonie, et ce, au ministère. En effet, un des responsables (R) de la programmation souligne le fait que la communauté et la culture francophones de

l'Alberta évoluent et donc la façon de concevoir la francophonie évolue elle aussi. À titre d'exemple, on ne retrouve pas l'expression « Franco-Albertain » dans la récente publication ministérielle, intitulée *Affirmer l'éducation en français langue première – fondements et orientations: Le cadre de l'éducation francophone en Alberta* (Alberta Learning, 2001a). Malgré ce « gros compromis » pour certains francophones de l'Alberta ayant participé au processus de consultation, les participants ont bien accepté l'idée que le sentiment d'appartenir à la francophonie albertaine même change.

R-3: *Ce n'était pas nombriliste. C'était universalisant. Ce n'est plus une francophonie de souche franco-albertaine. Il y a eu de petits débats. Ce n'est pas tout le monde qui s'est reconnu dans la francophonie albertaine. L'idée d'appartenir à une francophonie élargie a très bien passé. La francophonie ici a un sens: des liens historiques, des liens d'appartenance et des liens d'avenir.*

R-2: *Puis je trouve que le ministère, juste pour terminer, définit mieux ce qu'est la francophonie. Même avant que je vienne ici, je participais à des conversations puis c'était vraiment intéressant les débats qui avaient lieu à savoir qu'est-ce que ça veut dire et c'était quelque chose de différent pour chaque personne qui était là. Alors, je trouve qu'on a plus une définition commune qui prend en considération les divers aspects, de ce que les gens ont mis sur le tapis, mais au moins on sait plus vers où on s'en va puis qu'est-ce que ça veut dire.*

Grâce au travail de consultation fait sur le terrain auprès de 300 personnes représentant divers milieux, les francophones de l'Alberta sont en mesure de définir l'éducation francophone de la province et de se donner un cadre élargi.

Les programmes d'études de français (Alberta Learning, 1998a, 1998b, 1998c) et d'études sociales (Alberta Education, 1992a, 1992b, 1993) nous fournissent de nombreux exemples de définitions portant sur la francophonie. Le programme d'études de français langue première (Alberta Learning, 1998a) dans le domaine *Culture et identité* traite des

« réalités linguistiques et culturelles francophones de son milieu et d'ailleurs » (p. 4).

Nous avons demandé la signification du terme *d'ailleurs* auprès du personnel du ministère. Un des responsables de la programmation entend par cette expression les *francophones du Canada et du monde*.

R-2: *Les deux. Tout le monde. C'est vaste. La francophonie avec la mondialisation et aussi l'arrivée de l'Internet et puis de la technologie et de l'informatique, on ne peut pas éviter de rentrer en contact avec des gens d'ailleurs que ça soit d'un autre endroit, de la région de Legal, de Saint-Paul ou de Bonnyville ou des gens d'Afrique.*

D'après le programme, l'enseignant doit se soucier de la diversité culturelle de la francophonie à l'échelle provinciale et mondiale. À titre d'exemple, notons deux éléments: premièrement, les régions où l'on retrouve des communautés francophones en Alberta et ailleurs au pays; deuxièmement, les pays où le français est reconnu comme langue officielle ou encore les pays où un groupe d'habitants parlent le français (Alberta Learning, 1998a, p. 13).

Dans le programme d'études sociales (Alberta Education, 1993), l'enseignant doit aussi se préoccuper de la dimension culturelle et identitaire de l'élève francophone. Étant donné que l'élève franco-albertain vit dans un contexte anglo-dominant et appartient à deux ou à plusieurs dimensions culturelles, il « peut vivre à la fois la réalité minoritaire francophone, la réalité multiculturelle et la réalité majoritaire » (Alberta Education, 1993, p. 25). À la lumière de cette « réalité culturelle complexe », notons que la *francophonie* reflète aussi la dimension pluraliste.

D'après les perceptions des représentants du ministère, la conception de la francophonie a évolué, car les dimensions de la francophonie ont changé au fil des ans.

R-1: *On a tous notre conception de la francophonie. On a tous notre identité francophone influencée par notre lieu d'origine. Pour des profs plus âgés qui se sont battus, qui ont fait partie des luttes pour établir l'enseignement francophone en Alberta et dans les communautés francophones minoritaires au Canada, leur vision francophone va être définitivement différente de celle d'enseignants, de jeunes dans la vingtaine qui ont voyagé partout à travers le monde et qui ont un sens différent de qu'est-ce que c'est la francophonie mondiale.*

Pour le ministère, la *francophonie* signifie une prise de conscience de sa dimension francophone, des différentes composantes de son identité culturelle et de son appartenance culturelle (Alberta Education, 1993, p. 27-28).

À partir des définitions des enseignants, du ministère et de ses représentants, nous pouvons reconnaître la valeur que les professionnels en éducation attribuent à la *francophonie*, et ce, à l'échelle mondiale.

B. L'ouverture à la francophonie mondiale: intérêts et attentes des éducateurs

Les réponses aux questions ouvertes posées à la fin des questionnaires destinés aux enseignants et aux directions d'école nous fournissent certaines précisions intéressantes en ce qui concerne leurs intérêts vis-à-vis de la francophonie mondiale et leurs attentes par rapport à la famille et à la communauté dans l'esprit de la francophonie mondiale.

1) Intérêts des enseignants et des directions d'école

À notre avis, il est souhaitable que les éducateurs s'intéressent à la francophonie mondiale. Dix-huit enseignants et 4 directions d'école nous font part de leurs intérêts dans le sondage. Notons que 61 % des enseignants (N=18) se préoccupent de la langue; 50 % d'entre eux, de la culture. D'une part, la langue française peut être un outil de

communication (46 %), un élément rassembleur (27 %) et un moyen enrichissant (27 %). En effet, c'est la valorisation de la langue française à l'échelle mondiale qui semble être intéressante pour ces enseignants.

E-49: Le fait est que tous ces gens ont une valeur de base commune – le français – et que partout on se bat pour faire valoir notre belle langue.

D'autre part, 50 % des enseignants (N=18) s'intéressent à la culture dont 33 % (N=6) à la sensibilisation interculturelle et 67 % (N=12) à l'enrichissement culturel. Ceux qui se soucient plutôt de l'interculturalisme au sein de la francophonie mondiale semblent curieux d'en apprendre plus sur le sujet et sur l'importance d'inclure tous les francophones peu importe leurs origines.

E-50: Aller dans les racines latines chercher le pourquoi qu'on vit, pense, agit différemment. Le beau de cette culture, la confrontation positive aux autres cultures.

E-54: La francophonie du monde porte différents visages – un Africain francophone est considéré francophone, mais il n'a peut-être pas le même sens d'attachement à la langue et culture qu'un Canadien-français, car la première langue de l'Africain [francophone] n'est pas le français. Cependant, il ne faut pas les exclure de notre définition.

En ce qui concerne l'enrichissement culturel, l'extrait suivant est représentatif de ce que les enseignants pensent en général.

E-16: [Je m'intéresse à] la richesse culturelle qu'apporte ces différentes communautés, les traditions et coutumes et le développement propre de leur culture.

Par rapport aux intérêts des 4 directions d'école (D), 50 % reconnaissent l'importance de la langue comme élément enrichissant, tandis que 50 % favorisent l'élargissement des perspectives de la communauté scolaire. Deux directions d'école s'intéressent

particulièrement à la langue française, car l'envergure de celle-ci permet l'épanouissement de la communauté à l'échelle locale ou régionale.

D-116: [Je m'intéresse au] développement de ma communauté francophone au sein d'un pays où le français est langue officielle, sur une planète de francophonie variée.

Les deux autres s'intéressent plutôt à la francophonie mondiale, car elle peut favoriser l'ouverture d'esprit chez leurs élèves.

D-112: Donner l'ouverture d'esprit à nos élèves pour qu'ils ne se sentent pas isolés, qu'ils soient fiers de leur langue et de leur identité.

D-121: Je trouve important que la population de notre école passe de "l'ethno-centré" à une vue et à une appréciation d'une culture plus large. C'est plus valorisant d'être francophone!

Mentionnons en outre que la Direction de l'éducation française (DÉF) appuie la dimension interculturelle en milieu scolaire francophone. En effet, l'éducation francophone en Alberta est axée sur l'inclusion culturelle francophone. Le programme et la vie scolaires mettent en évidence les connaissances historiques, littéraires et scientifiques ainsi que les hauts faits culturels, artistiques et sociaux et les contributions de la civilisation française et des francophones dans le monde (Alberta Learning, 2001a, p. 20). À cette fin,

Le programme d'études, tout comme la programmation scolaire, est un instrument principal qui accompagne et qui soutient l'élève dans la démarche de la construction de son identité et de son intégration culturelle et communautaire, et ceci dans le respect et la valorisation de toutes les provenances d'origine (Alberta Learning, 2001a, p. 20).

En résumé, les enseignants, les directions d'école et la DÉF du ministère d'Alberta Learning favorisent la dimension interculturelle au sein de l'école francophone en milieu minoritaire. D'après leurs définitions et leurs intérêts, la francophonie inclut l'aspect linguistique, culturel et pluriethnique. Une telle ouverture d'esprit permet

d'assurer un enseignement pertinent de la francophonie mondiale en milieu minoritaire. Ainsi, en Alberta, l'élève francophone peut évoluer et faire son apprentissage dans un contexte interculturel inclusif.

2) Attentes des enseignants et des directions d'école par rapport à la famille et à la communauté

Nous vivons dans un monde où le partenariat est devenu essentiel dans plusieurs domaines. En Alberta, le partenariat en éducation constitue un élément clé de la volonté d'assurer la réussite en éducation. Dans le contexte de l'éducation francophone en milieu minoritaire, le partenariat foyer-école-communauté exerce une influence déterminante sur le développement de la langue, de la culture et de l'identité de l'élève, et par conséquent, sur son rendement scolaire (Alberta Learning, 2001a, p. 23-24). Non seulement faut-il favoriser le développement d'un regroupement culturel hétérogène francophone en milieu minoritaire, mais il faut également assurer la collaboration du foyer et de la communauté dans l'ouverture à la francophonie mondiale.

Les 17 répondants enseignants voient la contribution de la famille et de la communauté sous des aspects différents tels que dans:

- la construction identitaire de l'élève (35 %);
- l'apprentissage du français ou du fait français (29 %);
- la transmission linguistique et culturelle (18 %);
- l'intégration ou l'engagement à la vie culturelle et communautaire (18 %).

En ce qui concerne les directions d'école, elles sont de l'avis que « sans l'appui et l'implication des parents et la communauté, l'école est très limitée à faire passer le message » (D-121).

D'après les 17 enseignants ayant répondu au sondage, la contribution familiale et communautaire dans l'enseignement de la francophonie mondiale est l'un des moyens de développer chez l'élève francophone une identité francophone positive.

- E-13: *L'école seule ne peut pas former des "petits francophones". Jusqu'au moment où les parents ne reconnaissent pas ce point primordial, on patauge dans la soupe sans vraiment avancer.*
- E-28: *À mon avis, si la famille n'est pas intéressée à la promouvoir, les enfants sont désavantagés. Aussi, plus la communauté est active et poursuit le développement des champs d'intérêt des jeunes en tant que Francophone, plus les jeunes s'identifient à la Francophonie.*
- E-41: *En véhiculant les valeurs de la francophonie auprès des jeunes, nous les aidons à se forger une identité francophone, identité plus ouverte vers le prochain.*

L'intérêt porté à la contribution du foyer et de la communauté dans l'enseignement de la francophonie mondiale est aussi fondé sur l'importance de l'apprentissage du français et sur la transmission de la langue et de la culture. La responsabilisation de la famille joue un rôle important dans le maintien de la langue française.

- E-15: *Je trouve ça incroyable d'enseigner dans une école francophone à des enfants francophones qui ne parlent pas français à au moins un de leurs parents. Il me semble que plusieurs parents oublient leurs responsabilités face à l'apprentissage et à la pratique du français. Ils croient qu'ils peuvent tout simplement laisser cette tâche importante à l'école seule.*
- E-27: *La famille et la communauté doivent d'abord être authentiques. Une communauté artificielle de francophones ne peut être convaincante auprès des autres, c'est-à-dire que si la famille et la communauté ne se sentent pas liées de façon plus ou moins profondément à la langue et à la culture, nous ne pouvons plus parler de francophonie.*

En dernier lieu, la collaboration du foyer et de la communauté peut favoriser l'intégration ou l'engagement à la vie culturelle et communautaire francophone.

E-54: *Il faudrait que les familles appuient les efforts des francophones venant d'ailleurs – ex.: spectacles, projets humanitaires, historique des gens (histoires, cours formels), aide aux familles immigrantes, etc.*

Étant donné que le gouvernement de l'Alberta préconise la co-responsabilité et la co-responsabilisation des partenaires en éducation et que l'éducation francophone peut en ressortir « largement gagnante » (Alberta Learning, 2001a, p. 23), il importe que les relations foyer-école-communauté soient privilégiées dans l'enseignement de la francophonie mondiale.

En résumé, d'après les définitions et les perceptions des enseignants et des directions d'école par rapport à la francophonie mondiale, ces éducateurs semblent reconnaître que l'enseignement de la francophonie mondiale peut contribuer au développement linguistique, cognitif, identitaire, culturel et communautaire de l'élève. Autrement dit, d'après ces participants, les objectifs d'un tel enseignement peuvent assurer l'apprentissage de la langue, la construction de l'identité et l'intégration à la culture et à la communauté tout en favorisant un sens de fierté ou d'appartenance.

C. La place de l'enseignement de la francophonie mondiale à l'école

Dans cette section, nous présentons les données descriptives des éléments portant sur la place de l'enseignement de la francophonie mondiale à l'école. Pour ce faire, nous nous référons aux réponses obtenues dans les questionnaires destinés aux enseignants et aux directions d'école ainsi qu'aux entrevues effectuées auprès des enseignants et des responsables de la programmation au ministère d'Alberta Learning.

1) L'état de l'enseignement de la francophonie mondiale

Les données obtenues des 20 enseignants qui ont répondu au questionnaire nous permettent de dresser un portrait général de la situation actuelle de l'enseignement de la francophonie mondiale en milieu scolaire francophone minoritaire. Le questionnaire destiné aux enseignants comprend 4 questions spécifiques sur l'enseignement de la francophonie mondiale. Nous trouvons dans cette catégorie des questions portant sur l'enseignement formel ou informel de la francophonie mondiale et sur le temps alloué pour cet enseignement, qui regroupe également les matières et les niveaux choisis afin de favoriser l'étude de la francophonie mondiale.

Les renseignements qui concernent le profil des enseignants qui enseignent la francophonie mondiale à leurs élèves figurent au tableau 4.

Tableau 4

**Enseignants au secondaire en milieu francophone en Alberta
qui enseignent de façon formelle ou informelle
la francophonie mondiale
N=20**

Âge des enseignants	Oui N=16		Non N=4	
20-29	5	31 %	1	25 %
30-39	4	25 %	3	75 %
40-49	4	25 %	-	-
50-59	3	19 %	-	-
60-65	-	-	-	-
Total	16	100 %	4	100 %

Le tableau 4 permet de constater que 80 % des enseignants (N=20) participant à l'étude enseignent de façon formelle ou informelle la francophonie mondiale. De plus, 56 % d'entre eux ont moins de 40 ans, tandis que 44 % ont plus de 40 ans. Dans l'ensemble, les enseignants qui œuvrent dans les écoles francophones et qui ont participé à l'étude sont relativement jeunes. Nous devrions donc considérer la catégorie « âge », car cette dernière peut contribuer à la spécificité du milieu scolaire francophone albertain.

Les renseignements qui concernent les matières choisies et les occasions privilégiées par les enseignants pour enseigner de façon formelle ou informelle la

francophonie mondiale dans leurs classes figurent dans les tableaux 5 et 6. Soulignons que le questionnaire avait été destiné aux enseignants d'études sociales, de français et de religion. Toutefois, à cause du nombre d'élèves inscrits à l'école francophone de leur milieu, ils peuvent avoir différentes tâches et enseigner plusieurs matières, et ce, à des niveaux multiples.

Premièrement, ces participants occupent non seulement le poste d'enseignant aux niveaux secondaire et élémentaire, mais certains d'entre eux (N=5) occupent aussi des postes administratifs à temps partiel. Deuxièmement, en plus d'enseigner les études sociales, le français et la religion, certains enseignent d'autres matières ou une combinaison de celles-ci: arts et musique, hygiène et éducation physique, informatique et technologie, langues, mathématiques et sciences, orthopédagogie ainsi que tourisme.

Tableau 5

**Matières choisies par les enseignants du secondaire
en milieu francophone en Alberta
pour l'enseignement de la francophonie mondiale²**

Matières	Nombre d'enseignants (N=16) ayant choisi les matières suivantes	
Études sociales	8	50 %
Français	7	44 %
Religion	4	25 %
Beaux-Arts	4	25 %
Language Arts	3	19 %
Informatique	3	19 %
Autre: Musique	2	12,5 %
Éducation physique	1	6,25 %
Mathématiques	-	-
Sciences	-	-

Notons dans le tableau 5 que 37, 5 % des enseignants (N=6) n'ont coché qu'une matière, tandis que 6 autres ont coché 2 matières et 3 enseignants en ont coché 3. En ce qui concerne la religion, elle n'est enseignée que dans les écoles catholiques, donc elle ne pourrait pas faire partie des réponses des enseignants qui proviennent des écoles publiques.

Des 16 répondants ayant indiqué dans le sondage qu'ils enseignent la

² Les enseignants pouvaient cocher plus d'une matière, car nous voulons que les résultats soient les plus représentatifs du milieu scolaire francophone minoritaire.

francophonie mondiale, ils choisissent 8 matières pour intégrer cette pratique dans leur enseignement, dont les études sociales, le français et la religion. En effet, 50 % des répondants enseignent la francophonie mondiale en études sociales, 44 % en français et 25 % en religion.

- E-50: *Alors pourquoi? Parce que les études sociales, c'est quoi. C'est la définition de la citoyenneté. C'est la définition de quoi, du multiculturalisme. C'est la définition de ton identité comme individu, comme Canadien, mais aussi ton identité comme Franco-Albertain, Franco-Ontarien, Franco-Québécois, Franco-Congolais, Franco-Burkinabè, Franco-Équatorien. Donc, ces gens-là ont une langue en commun et des mentalités différentes, des façons de voir différentes. Et quand on parle d'harmonie, c'est dans l'entrecroc des cultures.*
- E-13: *Oui, on pourrait mélanger différentes matières pour incorporer tout ça. Alors à partir de là, on peut jumeler quelque chose avec le cours de français pour faire plein de choses: des travaux de recherche, des exposés, des rédactions, tout ce que vous voulez.*
- E-17: *Pour la religion, encore une fois... bien là tu vois, on va parler du racisme, ça fait partie du programme. Le racisme, bon, on va parler surtout des différentes couleurs des personnes, mais là-dedans on va quand même parler un peu de la langue. Alors c'est une façon justement d'englober peut-être tous nos soucis qui sont peut-être les francophones et ajouter les autres aussi. C'est de façon informelle qu'on en parle et puis que justement on va dire si on parle du racisme au niveau de la langue. Est-ce que ça existe dans d'autres pays? Puis là, cela ouvre la porte aux jeunes à voir et à comprendre que, oui, le français existe ailleurs.*

Néanmoins, ces mêmes enseignants ont une charge variée et enseignent la francophonie mondiale dans d'autres matières telles que les beaux-arts (25 %), l'informatique (19 %) et Language Arts (19 %).

- E-24: *Bien, les beaux-arts, ça pourrait tomber avec les artistes de la chanson, même les artistes francophones au Canada. On a eu à un moment donné cette année un artiste en résidence. Il est venu à l'école pour faire une muraille avec tous les élèves de l'école. Il prenait un groupe à la fois, puis ils ont dessiné, ils ont créé une muraille représentative de la ville et puis d'eux étant*

francophones. Cela a exposé les élèves à des artistes qui sont francophones – c'est pas juste des anglophones qui font de belles choses – qui peuvent étudier ce métier-là en français.

E-13: *Je pense tout de suite à Internet qui nous propose quand même beaucoup d'occasions pour faire du travail de correspondance, par exemple. Je ne l'ai pas commencé, mais j'avais reçu un message, il n'y a pas si longtemps d'une dame d'Haïti qui voulait correspondre avec des élèves du Canada. Ça, ça pourrait devenir l'étude de la francophonie mondiale.*

E-18: *Il y avait aussi des élèves du Québec, puis il y avait des élèves du Nouveau-Brunswick. Il y avait toujours des élèves de différentes places. Alors, j'essayais toujours de leur faire comprendre que le français se parle à beaucoup de places. Alors, j'essayais toujours de relier ça à la langue, comme je vous l'ai dit, parce que moi, je leur enseignais l'anglais.*

Selon les 16 enseignants, les mathématiques et les sciences ne semblent pas être des matières appropriées à l'étude de la francophonie mondiale, car aucun répondant ne les a choisies.

E-13: *Mathématiques, ça se ferait assez mal à mon avis – pas vraiment pertinent.*

E-49: *Je trouverais très difficile d'approfondir sur la francophonie mondiale ou canadienne quand on parle de la biologie des bibittes. C'est pour ça, c'est la seule raison. Je ne dis pas que ça ne se fait pas, si les profs réussissent à le faire, tant mieux, mais j'ai l'impression que c'est plus logique ou c'est plus facile d'intégrer ça dans un cours du côté humanité, un cours où il y a plus d'écriture puis des discussions.*

Mais lors des entrevues, une personne a indiqué qu'elle aborde la francophonie mondiale dans son cours de mathématiques de la façon suivante:

E-17: *En maths, c'est surtout quand on parle de futurs emplois parce que les maths, quand on entre à l'université, on a besoin de nos maths. Puis ça ouvre différentes portes.*

La francophonie mondiale est non seulement enseignée de façon formelle ou informelle dans différentes matières, mais les enseignants l'abordent aussi dans différents

contextes. Le tableau 6 montre que plusieurs occasions sont privilégiées pour traiter de la francophonie mondiale à l'école. Soulignons que la Semaine nationale de la francophonie canadienne, la Journée de la Francophonie et la Journée du Patrimoine sont des occasions officielles pour le gouvernement fédéral du Canada. De plus, d'après l'Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF), cette dernière a distribué dans toutes les écoles francophones du Canada un guide pédagogique qui offre, pour chaque niveau scolaire, des idées d'activités portant sur la francophonie canadienne afin de souligner la Semaine nationale de la francophonie. Le ministère du Patrimoine canadien et le ministère des Affaires étrangères et du Commerce international mettent aussi en vedette la francophonie internationale.

Tableau 6

**Occasions choisies par les enseignants du secondaire
en milieu francophone en Alberta
pour l'enseignement de la francophonie mondiale³**

Occasions	Nombre d'enseignants (N=16) ayant choisi les occasions suivantes	
Les activités francophones dans l'école	11	69 %
La journée francophone dans votre école	10	63 %
La Semaine nationale de la francophonie canadienne (mars)	10	63 %
La Journée de la Francophonie (mars)	9	56 %
Autres	9	56 %
Les activités étudiantes	8	50 %
La Journée du Patrimoine du gouvernement fédéral (février)	4	25 %

Les 16 répondants ayant indiqué dans le sondage qu'ils enseignent la francophonie mondiale choisissent plus souvent de traiter de celle-ci lors des occasions suivantes: les activités francophones dans leur école (69 %), la journée francophone dans leur école (63 %) et la Semaine nationale de la francophonie canadienne (63 %). Les activités francophones qui ont lieu à l'école sont variées: une rencontre inter-scolaire, le théâtre ainsi que la Dictée P.G.L. mise en œuvre par la Fondation Paul Gérin-Lajoie

³ Les enseignants pouvaient cocher plus d'une occasion pertinente afin que les résultats reflètent véritablement l'état actuel de l'enseignement de la francophonie mondiale à l'école.

(élémentaire). D'autres activités comprennent un carnaval, des jeux francophones et des sports.

Les résultats présentés dans les tableaux 5 et 6 suggèrent que l'étude de la francophonie mondiale est multidisciplinaire et interdisciplinaire, car elle se fait lors de maintes occasions d'apprentissage, et ce, dans plusieurs matières. De plus, les résultats semblent appuyer l'importance de l'éducation dans une perspective planétaire (ÉPP) qui soutient d'une part les concepts d'interdépendance entre le local et le mondial, d'ouverture sur le monde et d'élargissement de perspectives, confirmant d'autre part la multitude des domaines touchés par les thèmes de ÉPP, car il ne s'agit pas d'une discipline d'enseignement distincte (Case, 1993; Lessard, Ferrer et Desroches, 1997; Pike, 1997; Werner et Case, 1997).

Si la francophonie mondiale est enseignée de façon formelle ou informelle dans plusieurs matières et à plusieurs occasions différentes, il est important de savoir combien de temps est accordé à cet enseignement. Des 16 répondants ayant indiqué dans le sondage qu'ils enseignent la francophonie mondiale, 94 % des enseignants (N=15) ont précisé le nombre de fois qu'ils l'enseignent⁴: 33 % (N=5) le font entre 2 et 5 fois par mois, 20 % des enseignants (N=3) le font entre 2 et 5 fois par semestre et 27 % (N=4) le font plus de 4 à 5 fois par mois ou par semestre. Aucun enseignant ne le fait qu'une seule fois par mois ou par semestre. Ainsi, l'enseignement de la francophonie mondiale se fait plus qu'une fois par mois ou par semestre et se reproduit à des intervalles irréguliers.

⁴ Les enseignants pouvaient cocher le nombre de fois qu'ils enseignent la francophonie mondiale par mois ou par semestre. D'après les enseignants de notre groupe pilote qui représentent les différents paliers, il est important de faire la distinction entre les deux, car les enseignants du premier cycle (7^e-9^e) enseignent souvent par unité, donc par mois, tandis que les enseignants du deuxième cycle (10^e-12^e) enseignent leurs matières par semestre.

Ceci nous amène aux prochaines questions. L'enseignement de la francophonie mondiale est-il quelque chose de prévu? Les enseignants identifient-ils leurs ressources dans la planification de cet enseignement? L'enseignement de la francophonie mondiale fait-il partie de la planification à long terme? Y a-t-il des obstacles face à cet enseignement?

2) Le matériel pédagogique utilisé dans l'enseignement de la francophonie mondiale

Nous étudions dans cette catégorie les questions ayant trait aux ressources pédagogiques à la portée des élèves et des enseignants, à leur disponibilité ainsi qu'à leurs provenances, telles qu'identifiées par les enseignants et les directions d'école.

La première question que nous leur avons posé portait sur l'aspect de la disponibilité ou non du matériel pédagogique pertinent pour l'élève et pour l'enseignant sur la francophonie internationale. Signalons en passant que, d'après une recension des écrits, il n'y a pas de matériel pédagogique conçu ou développé tout spécialement pour l'enseignement de la francophonie mondiale, car ce thème n'est pas au programme d'études actuel d'Alberta Learning. Rappelons que d'après le Conseil français de l'Alberta Teachers' Association (ATA, 2000), la Direction de l'éducation française est en train d'élaborer un guide enseignant portant sur la vidéo « Sommet de la Francophonie ».

À cet effet, des 20 répondants enseignants, 60 % d'entre eux (N=12) n'ont pas de matériel pédagogique ni pour l'élève ni pour eux-mêmes, tandis que 40 % (N=8) en ont pour l'élève et pour eux-mêmes. Des 16 enseignants qui l'enseignent, 44 % (N=7) ont du matériel pédagogique *pour l'élève* et 56 % (N=9) n'en ont pas. De plus, de ces 16 enseignants, 50 % (N=8) ont du matériel pédagogique pertinent *pour l'enseignant*, tandis que 50 % (N=8) n'en ont pas. Si tel est le cas, il n'est pas nécessaire d'avoir du matériel

pédagogique pertinent ni pour l'élève ni pour l'enseignant pour enseigner la francophonie mondiale.

Il est intéressant de noter à ce propos que, des 4 répondants ayant indiqué dans le sondage qu'ils n'enseignent pas la francophonie mondiale, 1 seul a du matériel pédagogique *pour l'élève*, tandis que les 3 autres n'en ont pas. De ces 4 répondants, aucun n'a du matériel pédagogique *pour l'enseignant*. Toutefois, un enseignant ayant indiqué dans le sondage qu'il n'en a pas, précise la source de son matériel dans la question suivante: « Si vous avez indiqué oui [Avez-vous du matériel pédagogique pertinent pour l'enseignant pour vous informer sur la francophonie mondiale], d'où provient ce matériel? »

Des 4 répondants administrateurs, 3 directions d'école (75 %) ont indiqué que leur école a du matériel pédagogique pour assurer un enseignement pertinent de la francophonie mondiale, tandis que l'autre (25 %) n'en a « pas assez » (D-119).

Il ressort que la disponibilité du matériel pédagogique ne semble pas avoir une grande importance dans la pratique de l'enseignement de la francophonie mondiale, car les enseignants l'enseignent. Toutefois, rien ne prouve que cette constatation soit juste.

En tant qu'enseignante, nous sommes de l'avis qu'une telle interprétation n'est pas convaincante. Il ne faut donc pas déduire que l'enseignement de la francophonie mondiale se fait ou est facile parce que les enseignants ont ou n'ont pas de ressources pédagogiques.

La deuxième question que nous avons posé aux enseignants et aux directions d'école portait sur les provenances du matériel pédagogique pertinent pour

l'enseignement de la francophonie mondiale. Le tableau 7 qui suit montre les diverses provenances de ce matériel, telles qu'identifiées par les enseignants.

Tableau 7

**Provenances du matériel pédagogique pertinent
pour l'élève et pour l'enseignant
telles qu'identifiées par les enseignants du secondaire
en milieu francophone en Alberta⁵**

Les provenances du matériel pédagogique pertinent	Pour l'élève		Pour l'enseignant	
Autres	4	33 %	4	31 %
De ma propre collection	3	25 %	4	31 %
Du ministère d'Alberta Learning	3	25 %	3	23 %
De l'école / du conseil scolaire	2	17 %	2	15 %
Total	12	100 %	13	100 %

Le tableau 7 montre que les enseignants ont du matériel pédagogique, et ce, provenant de différents milieux. Les 8 répondants (40 %) ayant indiqué dans le sondage qu'ils ont du matériel pédagogique pertinent *pour l'élève* identifient que ce matériel provient plus souvent d'un autre milieu, de leur propre collection et de l'école ou du conseil scolaire. En effet, l'Internet est une ressource importante pour eux.

E-17: *Je peux aller chercher toutes sortes de leçons à travers l'Internet. Alors, ça, c'est une façon d'avoir accès justement au français international. Mais ça, encore là, il faut que tu sois un prof pour*

⁵ Les 20 enseignants participant au sondage, qu'ils enseignent ou non la francophonie mondiale, ont dû identifier toutes les provenances possibles de leur matériel pédagogique.

avoir l'idée d'aller là. C'est pas tout le monde, si tu n'as pas accès à l'Internet ou tu ne fais pas des recherches concernant la francophonie, tu ne le saurais pas.

Les 8 répondants (50 %) ayant indiqué dans le sondage qu'ils ont du matériel pédagogique pour l'enseignant identifient que ce matériel provient plus souvent de leur propre collection que du ministère d'Alberta Learning, de l'école ou du conseil scolaire. Cependant, il ne leur semble pas facile d'en trouver.

E-40: La majorité vient de ma collection personnelle. J'en achète maintenant pour l'école, mais ça vient surtout au début-là, c'est ma troisième année d'enseignement, donc au début c'était surtout mes disques à moi, puis des disques de la France, mais ils aiment moins ça.

E-49 : Oui, je dirais vraiment il n'y en a pas, je n'en ai pas trouvé, ce n'est pas dans les ressources, dans le matériel scolaire de tous les jours des élèves. [...] Ça vient d'un petit peu partout. Je ne peux pas dire que l'information est très facile à retrouver. Honnêtement, c'est peut-être pour ça que je dis que je cherche un petit peu partout puis j'ai trouvé un peu ce que j'ai, puis quand je trouve d'autres choses, je les garde, j'accumule un petit peu, mais je ne trouve pas cela nécessairement facile de trouver l'information sur la francophonie mondiale, peut-être plus canadienne, mais mondiale peut-être moins.

En ce qui concerne les 4 directions d'école, 75 % identifient que le matériel pédagogique à l'école provient plus souvent de l'école même, du ministère ou d'une source extérieure que du conseil scolaire.

Parmi leurs listes de sources extérieures, les enseignants et les directions d'école identifient 10 organismes. En voici quelques-uns:

- Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF)
- Dictée P.G.L. (Fondation Paul Gérin-Lajoie)
- Fédération de la jeunesse canadienne-française (FJCF)
- Fédération de la jeunesse franco-ontarienne (FESFO)

- **Ministère du Patrimoine canadien**
- **Organisation internationale de la Francophonie (OIF)**
- **Statistique Canada**

Étant donné qu'il n'y a pas de matériel pédagogique développé spécifiquement pour l'enseignement de la francophonie mondiale dans les programmes d'études actuels de l'Alberta, nous avons vérifié quelques sources afin d'en voir la pertinence.

D'abord, l'ACELF (2001) offre depuis neuf ans un cahier d'activités pédagogiques dans le cadre de la Semaine nationale de la francophonie. Même si les activités ne mettent pas toutes en valeur la francophonie internationale, nous constatons que l'ACELF joue un rôle important dans la programmation à l'occasion des festivités francophones au Canada.

Ensuite, les sites Internet de l'OIF, de Statistique Canada et du Patrimoine canadien offrent aussi des informations pratiques sur la francophonie internationale et sur la diversité de la francophonie canadienne. Après avoir consulté les sites Internet de la FJCF et de la FESFO, nous remarquons que leurs informations constituent un appui aux thèmes de l'Organisation des Nations Unies (ONU) et de l'avenir de la francophonie. Qu'il s'agisse d'un programme d'activités, d'un guide d'animation d'ateliers ou d'un document d'appui, ces ressources ne sont pas des programmes tout particulièrement développés, c'est-à-dire qu'elles ne traitent pas de résultats d'apprentissage à long terme, mais portent plutôt sur un aspect de la programmation en matière de francophonie.

Enfin, en ce qui concerne la collection personnelle des enseignants, nous n'avons relevé aucun titre. Donc, il reste à savoir si leur propre matériel est pertinent et la manière dont ils s'en servent.

La question qui se pose maintenant est la suivante: Le manque de matériel pédagogique empêche-t-il véritablement la pratique de l'enseignement de la francophonie mondiale? Ou y a-t-il d'autres obstacles déterminants?

3) Les obstacles face à l'enseignement de la francophonie mondiale

Afin de bien dresser le profil de la situation actuelle de l'enseignement de la francophonie mondiale, il faut examiner avec une attention toute particulière les obstacles que les enseignants doivent surmonter pour l'enseigner. Non seulement existe-t-il des obstacles face à l'enseignement de la francophonie mondiale dans certaines écoles, mais les enseignants et les directions d'école en ont identifié plusieurs.

Le tableau 8 présente les obstacles qui empêchent les enseignants d'enseigner la francophonie mondiale. À cet égard, 95 % des enseignants (N=19) ont répondu aux deux questions portant sur le fait que des obstacles existent et sur l'énumération de ceux-ci.

Tableau 8

**Obstacles à l'enseignement de la francophonie mondiale
tels qu'identifiés par les enseignants du secondaire
en milieu francophone en Alberta⁶**

Obstacles	Nombre d'enseignants (N=19) ayant identifié les obstacles suivants	
Manque de ressources pédagogiques à la portée des élèves	9	47 %
Manque d'information au sujet de la francophonie mondiale	6	32 %
Manque de formation	5	26 %
Manque de temps	3	16 %
Manque d'intérêt personnel	2	11 %
Manque d'intérêt de vos collègues	2	11 %
Manque d'intérêt des parents	2	11 %
Manque d'intérêt des élèves	1	5 %
Manque d'intérêt des administrateurs	1	5 %
Autre	-	-

⁶ Les enseignants pouvaient cocher toutes les cases pertinentes afin de bien identifier les obstacles possibles.

En général, 47 % des enseignants (N=19) croient qu'il y a des obstacles face à l'enseignement de la francophonie mondiale à leur école, 37 % ne croient pas que c'est le cas et 16 % ne le savent pas. Toutefois, 2 des enseignants qui ont répondu non, en identifient dans la question suivante: « Quels sont les obstacles qui vous empêchent d'enseigner la francophonie mondiale? » Ne s'agit-il pas là de deux contradictions? Ainsi, nous pouvons déduire que 58 % des 19 enseignants (N=11) pensent que des obstacles face à l'enseignement de la francophonie mondiale existent à leur école.

En outre, dans le tableau 9, nous remarquons que 75 % des directions d'école (N=3) reconnaissent l'existence d'obstacles face à l'enseignement de la francophonie mondiale à leur école. La direction d'école ayant répondu non, en identifie dans la question suivante: « Quels sont les obstacles qui empêchent l'enseignement de la francophonie mondiale à votre école? » À vrai dire, toutes les directions d'école croient qu'il y a des obstacles à surmonter par rapport à l'enseignement de la francophonie mondiale.

Tableau 9

**Obstacles à l'enseignement de la francophonie mondiale
tels qu'identifiés par les directions d'écoles secondaires
en milieu francophone en Alberta⁷**

Obstacles	Nombre de directions d'école (N=4) ayant identifié les obstacles suivants	
Manque d'intérêt du personnel	3	75 %
Manque de formation du personnel	2	50 %
Manque de ressources pédagogiques à la portée des élèves	2	50 %
Manque d'intérêt des parents	2	50 %
Manque d'information au sujet de la francophonie mondiale	1	25 %
Manque de temps	1	25 %
Manque de ressources financières	-	-
Manque de ressources humaines	-	-
Manque d'intérêt des élèves	-	-
Manque d'intérêt du conseil scolaire	-	-
Autre	-	-

⁷ Les directions d'école pouvaient cocher toutes les cases pertinentes afin de bien identifier les obstacles possibles à leur école.

Les tableaux 8 et 9 énumèrent les obstacles, tels qu'identifiés par les enseignants du secondaire et par les directions d'école. Les résultats du tableau 8 représentent les 9 obstacles identifiés par les 19 répondants enseignants. Les résultats du tableau 9 représentent les 6 obstacles identifiés par les 4 directions d'école. Personne ne suggère d'autres possibilités d'obstacles à rencontrer dans l'enseignement de la francophonie mondiale à leur école.

Il apparaît que nous ne pouvons désormais sous-estimer l'importance des obstacles dans l'enseignement de la francophonie mondiale. Pour les fins de notre analyse, nous étudions 3 catégories d'obstacles qui se prêtent particulièrement bien à une analyse comparative: a) le matériel pédagogique; b) les intérêts de la communauté éducative; et c) la formation des enseignants et la question de temps. Le choix de ces 3 catégories s'est effectué à l'aide des réponses des enseignants (tableau 8) et des directions d'école (tableau 9).

3a) Obstacles portant sur le matériel pédagogique

Le tableau 8 montre que 47 % des 19 enseignants identifient le manque de ressources pédagogiques à la portée des élèves comme étant un obstacle qui les empêche d'enseigner la francophonie mondiale. Le tableau 9 montre que 50 % des 4 directions d'école reconnaissent le même obstacle. Étant donné que la moitié de nos 23 répondants identifient le manque de ressources pédagogiques à la portée des élèves, il semble que cela soit l'obstacle principal. C'est pourquoi nous le traitons en premier.

Nous savons déjà que l'enseignement de la francophonie mondiale se fait d'une part, au moins 2 fois par mois ou par semestre et d'autre part, plus de 4 à 5 fois par mois ou par semestre selon l'enseignant. Ce qui nous préoccupe ici, c'est que si les

enseignants l'enseignent à plusieurs reprises pendant l'année scolaire, voire à long terme, ils ont besoin de planifier leur enseignement et donc de choisir leur matériel de soutien afin d'enseigner et de guider l'élève dans son apprentissage. Autrement dit, c'est peut-être à cause d'un manque de planification à long terme que 80 % des enseignants (N=16) qui enseignent la francophonie mondiale le font peu importe la disponibilité du matériel pédagogique. De plus, même les enseignants ayant indiqué dans le sondage qu'ils n'enseignent pas la francophonie mondiale ont du matériel. Il est raisonnable de penser que cet enseignement se fait de manière improvisée, car le manque de ressources pédagogiques à la portée des enseignants et des élèves ne semble pas être un facteur déterminant.

E-13: *Et le livre s'appelle Nouveaux Parcours, 2^e itinéraire. [...] Donc, là-dedans, ce sont des ressources de base qui ont été approuvées par Alberta Learning, le ministère, et par accident, on est tombé sur des poèmes qui discutaient de la francophonie mondiale.*

E-24: *J'essaie de penser quelles seraient les ressources sur la francophonie telle quelle. Je ne sais pas qu'est-ce qu'il y a pour ça. Il y a l'ACELF. Je trouve qu'elle nous envoie plein de choses, mais je ne pourrais pas trop commenter sur ça.*

E-40: *Alors moi-même, je sais que ça se parle ailleurs, mais encore-là je n'ai pas beaucoup de connaissances et je n'en ai pas assez pour l'enseigner. J'en parle, mais pas pour faire une unité là-dessus. Je n'ai pas assez de documents à ce sujet-là.*

E-50: *Le problème, quand tu vas à la bibliothèque des écoles puis tu vois des affaires insignifiantes, t'as envie de brailler.*

Étant donné que ces enseignants traitent de la francophonie mondiale à un certain degré et n'utilisent pas forcément du matériel pédagogique pour le faire, il s'ensuit de tout cela que l'enseignement de la francophonie mondiale n'est pas planifié à long terme. Ne s'agit-il pas alors d'une situation d'apprentissage imprévue, voire improvisée?

En effet, ce n'est pas le manque de matériel qui semble préoccuper les enseignants, mais plutôt le temps et les programmes d'études, par exemple.

E-49: *J'imagine que si je connaissais plein de monde, je pourrais avoir plus d'idées puis de ressources. Mais ça me dérange pas. C'est peut-être ça qui fait que je ne passe pas non plus nécessairement quatre mois là-dessus parce que je n'ai pas le matériel ni les ressources ni le temps nécessaire pour fouiller, fouiller, fouiller.*

E-13: *Oui, manque d'information, manque de ressources. Mais ce n'est pas une priorité. J'allais dire un manque, mais ce n'est pas un manque, c'est juste que ce n'est pas une priorité. On nous le dit pas de le faire, donc on ne le fait pas. Si on était obligé de le faire, on le ferait.*

Les intentions de ces enseignants sont bonnes, mais tout comme les autres enseignants participants, ils n'arrivent pas toujours à couvrir autant sur l'étude de la francophonie mondiale qu'ils le souhaitent. Que l'enseignement soit planifié ou non, le manque de matériel pédagogique n'est pas forcément un obstacle qui empêche les enseignants de traiter de la francophonie mondiale.

3b) Obstacles portant sur l'intérêt de la communauté éducative

Le tableau 8 montre que 42 % des enseignants (N=8) avouent qu'un manque d'intérêt est un obstacle important dans l'enseignement de la francophonie mondiale. Différents membres de la communauté éducative peuvent témoigner de ce manque d'intérêt: les enseignants eux-mêmes (11 %), leurs collègues (11 %), les parents (11 %), les élèves (5 %) ou les administrateurs (5 %). D'après ces données, nous pouvons constater que c'est le personnel enseignant (22 %) qui semble démontrer le moins d'intérêt à l'égard de l'enseignement de la francophonie mondiale. En effet, 3 directions d'école (75 %) identifient le plus souvent le manque d'intérêt de leur propre personnel. Donc, pour les administrateurs, celui-ci semble être perçu comme étant l'obstacle

principal à l'enseignement de la francophonie mondiale à leur école. Notons cependant que les enseignants devraient s'y intéresser, car les enseignants interviewés démontrent tous un intérêt envers la francophonie mondiale et son enseignement.

En ce qui concerne l'intérêt des parents quant à la francophonie mondiale, 50 % des directions d'école (N=2) soulignent aussi le manque d'intérêt des parents. Étant donné qu'il n'y avait que 4 répondants enseignants et administrateurs qui l'ont avoué, nous avons consulté les résultats d'une démarche faite par la Direction de l'éducation française. Nous pouvons retenir du programme d'études de français langue première (M-12) (Alberta Learning, 1998d) une précision à cet égard. L'élaboration d'un plan d'action visant la révision du programme de français 1987 a débuté en 1992 par une série de rencontres avec les parents. À la suite d'un processus de consultation, et ce, avec l'appui de la Fédération des parents francophones de l'Alberta, les résultats ont révélé, entre autres que « les parents voudraient que leurs enfants acquièrent une plus grande connaissance des dimensions culturelles francophones » (Alberta Learning, 1998d, p. F-3). Ainsi, il semble que les parents des diverses régions de l'Alberta ayant participé à ces rencontres expriment un certain intérêt envers la diversité culturelle francophone.

D'après les entrevues avec les enseignants, il semble que les élèves s'intéressent plus ou moins à la francophonie internationale.

E-13: *Bien, ils trouvent ça intéressant. Ils ne sont pas fous de joie, mais ils ne chiâlent pas non plus. Ils trouvent ça intéressant. Ils voient qu'il y a des gens qui vivent en français aussi non pas seulement à l'extérieur de notre province et aussi de notre pays, mais aussi ailleurs.*

E-18: *Puis on avait sorti des cartes géographiques pour trouver les places où il y avait du français et puis c'était intéressant de voir que les élèves étaient vraiment intéressés à voir ça parce qu'il y*

avait plusieurs places, puis ils voyaient qu'ils ne sont pas isolés. C'est ça qu'il faut qu'ils voient.

Ces extraits d'enseignants qui enseignent la francophonie mondiale dans leurs classes montrent qu'en général, les élèves peuvent s'y intéresser.

Toutefois, comme avec tout projet éducatif, la participation active de tous les membres de la communauté éducative est primordiale afin d'assurer l'efficacité et la réussite d'un tel projet pédagogique. De plus, l'intérêt et l'appréciation peuvent permettre de valoriser un partenariat scolaire qui est utile, efficace et gérable.

R-1: *Ça va être un effort de collaboration, mais je pense qu'ici, dans le milieu francophone en Alberta, les liens sont plus forts, parce qu'on est un milieu plus petit, je pense qu'on va réussir à bien le relever.*

R-2: *Je trouve qu'il y a une collaboration plus étroite entre les divers organismes. [...] On s'est rendu compte de la richesse aussi qui pouvait ressortir de cette collaboration et puis une interdépendance entre les divers organismes. On ne peut pas demander à un seul organisme de tout faire parce qu'on va détruire cet organisme-là. Alors, si on a une mission commune, mais on se concentre sur des aspects différents de cette même visée, alors ça se fait mieux, c'est plus gérable. Puis on développe une appréciation pour ce que les autres font.*

Notons le besoin d'un cheminement à faire par rapport à la conscientisation du personnel enseignant et administratif, les élèves et leurs parents en ce qui concerne la pertinence et l'importance de l'enseignement de la francophonie mondiale au sein des écoles en milieu minoritaire albertain.

3c) Obstacles portant sur la formation des enseignants et sur la question de temps

Il nous reste maintenant à voir si le manque de formation joue un rôle dans l'enseignement de la francophonie mondiale. Le tableau 8 montre que le manque de formation et de temps est également significatif. Des 19 enseignants ayant identifié des

obstacles, 26 % d'entre eux comptent le manque de formation et 16 % comptent le manque de temps parmi les 9 obstacles.

E-13: *Point de vue idéal: oui, c'est bien beau de vouloir enseigner tout, mais on n'a pas le temps. Les jeunes seraient débordés, ils ne peuvent pas tout absorber.*

E-40: *Mon manque d'expérience, ça fait seulement 3 ans et on a des niveaux multiples. Alors, à chaque année il faut que ça change. Donc, c'est à chaque fois une nouvelle année. Parce que le temps, le manque de matériel, puis le manque de formation aussi sur la francophonie... Pour l'Alberta, j'ai déjà quelque chose là-dessus. Le Québec, je restais là. Donc, c'est plus facile, mais pour le mondial, je n'ai rien. Je ne connais rien. Je connais la France. Je sais qu'il y a des pays en Afrique, des pays en Asie, mais à part ça, c'est tout. C'est ma culture personnelle, surtout. Je n'ai pas d'appui, rien. Alors si c'est ça qui m'empêche de l'enseigner, ça serait ça.*

Ce dernier extrait est représentatif des enseignants, car 55 % des 20 enseignants (N=11) ont moins de 5 ans d'expérience dans une école francophone. De plus, 32 % des 19 enseignants ayant identifié des obstacles dans le sondage croient que le manque d'information au sujet de la francophonie mondiale les empêche de l'enseigner. De la part des administrateurs, 50 % des 4 directions d'école notent aussi le manque de formation du personnel. Le manque de temps et le manque d'information sur la francophonie mondiale sont identifiés par une direction d'école (25 %) comme obstacles à surmonter.

Pour terminer, les tableaux 4 à 9 – basés sur les réponses obtenues des questionnaires destinés aux enseignants et aux directions d'école – montrent les divers aspects de l'enseignement de la francophonie mondiale en milieu scolaire francophone minoritaire albertain. Les entrevues des enseignants et des responsables des programmes

d'études albertains nous permettent d'apprécier les différents facteurs et l'interdépendance entre ces derniers.

De toutes ces considérations, il ressort que, d'après les enseignants, le manque de matériel pédagogique pertinent pour l'élève ou pour l'enseignant n'est pas nécessairement un obstacle à l'enseignement de la francophonie mondiale. Toutefois, l'intérêt des divers membres de la communauté éducative envers la francophonie mondiale peut influencer l'enseignement de celle-ci. Il semble aussi que les enseignants ont besoin de formation et d'information sur la francophonie internationale afin d'en assurer un enseignement pertinent.

D'après les directions d'école, l'enseignement de la francophonie mondiale semble demander l'engagement d'enseignants intéressés, informés et surtout formés. Que leur école ait plusieurs élèves ou non, les directions d'école reconnaissent que des obstacles face à l'enseignement de la francophonie mondiale existent dans leur milieu. Soulignons que toutes les directions d'école sont d'accord pour dire que les ressources humaines et financières, de même que l'intérêt des élèves ou de leur conseil scolaire, ne devraient pas être considérés comme étant des obstacles qui empêchent l'enseignement de la francophonie mondiale à leur école, car aucune d'entre elles les a choisis.

D. Vision de l'enseignement de la francophonie mondiale

Suite à notre réflexion sur l'état actuel de l'enseignement de la francophonie mondiale au niveau secondaire en milieu francophone en Alberta, considérons les opinions des divers membres de la communauté éducative en ce qui concerne leur vision de l'enseignement de la francophonie mondiale à l'école, c'est-à-dire ce que cette

pratique devrait être. Pour ce faire, nous examinons les réponses aux questionnaires destinés à ces éducateurs ainsi que les extraits d'entrevues avec les enseignants et les responsables des programmes d'études d'Alberta Learning. D'abord, nous étudions leurs perspectives quant aux matières et niveaux qui, selon eux, devraient être privilégiés pour l'enseignement de la francophonie mondiale. Ensuite, nous soulignons l'importance que les professionnels en éducation accordent et accorderaient à cet enseignement. Enfin, nous examinons leurs préoccupations actuelles et futures en ce qui concerne la francophonie mondiale, le milieu anglo-dominant et l'école francophone en milieu minoritaire.

1) Matières à privilégier pour l'enseignement de la francophonie mondiale

Les résultats du tableau 10 représentent les 10 matières privilégiées par les 20 enseignants de notre sondage. Les résultats du tableau 11 représentent les 9 matières privilégiées par les 4 directions d'école ayant répondu à notre sondage.

Tableau 10

**Matières qui seraient privilégiées
pour l'enseignement de la francophonie mondiale
telles qu'identifiées par les enseignants du secondaire
en milieu francophone en Alberta⁸**

Matières	Nombre d'enseignants (N=20) ayant choisi les matières suivantes	
Études sociales	20	100 %
Français	20	100 %
Beaux-Arts	8	40 %
Informatique	6	30 %
Religion	5	25 %
Sciences	4	20 %
Language Arts	3	15 %
Éducation physique	2	10 %
Mathématiques	2	10 %
Autre: Musique et Théâtre	1	5 %

⁸ Les enseignants pouvaient cocher toutes les matières pertinentes. De plus, nous avons demandé aux enseignants de les mettre par ordre d'importance afin de bien cerner leurs opinions.

Tableau 11

**Matières qui seraient privilégiées
pour l'enseignement de la francophonie mondiale
telles qu'identifiées par les directions d'écoles secondaires
en milieu francophone en Alberta⁹**

Matières	Nombre de directions d'école (N=4) ayant choisi les matières suivantes	
Études sociales	4	100 %
Français	4	100 %
Beaux-Arts	3	75 %
Informatique	2	50 %
Language Arts	2	50 %
Éducation physique	1	25 %
Mathématiques	1	25 %
Religion	1	25 %
Sciences	1	25 %

⁹ Les directions d'école pouvaient cocher toutes les matières pertinentes.

Le tableau 10 montre que les 20 répondants enseignants privilégieraient les études sociales, le français, les beaux-arts et l'informatique pour intégrer la francophonie mondiale dans l'enseignement. En effet, les études sociales et le français seraient davantage privilégiés par les enseignants. Étant donné que nous avons demandé aux enseignants de mettre les matières par ordre d'importance, nous savons que les études sociales sont perçues comme étant *la* matière à privilégier. Parmi les 20 enseignants, 11 d'entre eux (55 %) l'ont identifiée en premier lieu, tandis que 4 enseignants (20 %) ont plutôt privilégié le français.

Dans le tableau 11 nous observons que les directions d'école (N=4) sont toutes de l'avis que les études sociales et le français seraient les matières à privilégier pour l'enseignement de la francophonie mondiale. Toutefois, 3 directions d'école (75 %) ont choisi les beaux-arts comme matière à privilégier pour l'intégration de l'enseignement de la francophonie mondiale, tandis que 2 (50 %) ont choisi l'informatique et Language Arts.

En ce qui concerne les responsables de la programmation au ministère d'Alberta Learning, ceux-ci sembleraient avoir la même opinion que celle des enseignants et des directions d'école selon laquelle les études sociales, le français et les beaux-arts seraient les matières les plus pertinentes pour enseigner la francophonie mondiale.

R-2: *Idéalement dans toutes les matières, mais si on regarde ce que les profs ou les enseignants seraient prêts à faire ou croiraient plus facile, ça serait probablement d'intégrer ces composantes à l'intérieur du cours d'études sociales. Ah, oui. Dans les beaux-arts, en art dramatique, en art plastique, en musique. Il pourrait y avoir une exploitation très très riche dans le domaine des beaux-arts surtout par rapport à toutes ces composantes.*

R-1: *De toute façon, avec la globalisation, c'est définitif qu'on va se brancher sur la francophonie internationale. Je dirais dans un*

programme de sciences humaines de ne surtout pas oublier cet aspect-là important que le français est encore la langue de la diplomatie internationale et qu'il faut jouer là-dessus pour aider nos élèves à faire des choix d'avenir. Et de toute façon l'identité francophone influence la façon que l'élève apprend dans toutes les matières et c'est une réalité avec laquelle qu'il faut "dealer" comme on dit en bon français.

Ainsi, les responsables des programmes d'études sembleraient appuyer le concept d'interdépendance qui est un fondement clé dans l'approche pédagogique de l'éducation dans une perspective planétaire (Case, 1993, 1996; Lessard, Ferrer et Desroches, 1997; Misgeld, 1997; Selby, 1993; Toh, 1993; Vigeant, 1996; Werner et Case, 1997).

2) Niveaux à privilégier pour l'enseignement de la francophonie mondiale

Des 24 participants au sondage, 80 % des enseignants et 100 % des directions d'école seraient d'accord pour dire que l'enseignement de la francophonie mondiale devrait commencer à l'élémentaire. Mentionnons en outre que d'après les 16 répondants enseignants, les élèves devraient apprendre à propos de la francophonie mondiale aux niveaux 4^e-6^e années (50 %) et maternelle-3^e année (30 %). Seulement 15 % pensent que l'enseignement de la francophonie mondiale devrait commencer aux niveaux 7^e-9^e années et 5 %, 10^e-12^e années. De plus, des 4 directions d'école, 50 % croient que le niveau maternelle à 3^e année serait plus propice à cet apprentissage, tandis que 50 % choisiraient plutôt le niveau 4^e à la 6^e année.

Ces résultats appuient les théories de l'éducation dans une perspective planétaire qui suggèrent qu'une telle formation devrait commencer chez les plus jeunes élèves (Brown, 1985; Merryfield et White, 1996; Ukpokodu, 1999; Werner et Case, 1997). D'après Brown (1985), les élèves âgés de 8 à 12 ans font des progrès remarquables dans ce domaine. Toutefois, lors des entrevues avec les enseignants, une personne a expliqué

pourquoi l'enseignement de la francophonie mondiale ne devrait commencer qu'au 2^e cycle du secondaire.

E-17 : *Parce qu'ils sont beaucoup plus matures [en 10^e-12^e années]. Ils ont beaucoup plus une idée justement de la ville. Ils ont plus une idée de la municipalité. Ils ont plus une idée c'est quoi une province et ils ont beaucoup plus l'idée de bon, okay, on peut voyager en dehors de la province. Leur façon de voir les choses est beaucoup plus global qu'un enfant de 9^e année. Un enfant de 9^e année encore une fois, je ne sais pas moi, c'est sa maison, le chemin près de son école puis c'est à peu près tout. Alors, eux autres, c'est sûr quand on parle de francophonie mondiale, ça leur passe comme 20 000 pieds par dessus la tête à moins que ça soit une famille qui voyage.*

Comme nous l'avons mentionné précédemment dans ce travail, les buts et les objectifs généraux des programmes d'études sociales et de français se prêtent bien à l'enseignement de la francophonie mondiale. À cet égard, cette programmation scolaire peut avoir influencé les choix des enseignants. Nous remarquons que le programme d'études sociales (Alberta Learning, 1993) met l'accent sur le développement d'habiletés de pensée critique, de résolution de problèmes et de prise de décisions pour devenir un citoyen responsable dans un « monde complexe » (p. 6, 21).

Nous retenons du programme d'études de français (Alberta Learning, 1998a) que l'intégration des matières est un élément important, car elle amène les élèves « à reconnaître la valeur de leurs apprentissages et à en faire le transfert dans des situations qui leur permettront d'agir efficacement » (p. 78). Une telle planification de l'enseignement favorise chez les élèves le développement de connaissances, d'habiletés et d'attitudes nécessaires pour faire face à l'avenir. Alors, l'organisation d'un enseignement interdisciplinaire favorise la construction de savoirs multidisciplinaires et soutient le développement de citoyens informés, animés et responsables.

Selon les publications de l'éducation dans une perspective planétaire, l'acquisition de connaissances multidisciplinaires et d'habiletés transversales sont nécessaires au développement socioculturel et économique de la grande communauté mondiale (Coron, 1997; Francoeur, 1998; Hébert, 2000; Lessard, Ferrer et Desroches, 1997; Selby, 1993; Vigeant, 1996).

3) Stratégies à privilégier pour l'enseignement de la francophonie mondiale

Les enseignants interviewés ont tous confirmé qu'ils enseignent la francophonie mondiale de façon informelle, voire inhabituelle. En effet, une telle qualification met en évidence la nature improvisée de leurs tentatives. Cette manière d'enseigner est sans doute le résultat d'un manque de formation et de ressources pédagogiques appuyant ce développement professionnel.

Malgré le manque de formation et d'information, les enseignants d'études sociales, de français et de religion favorisent certaines stratégies d'enseignement ou activités d'apprentissage qui semblent se prêter plus facilement à l'intégration de la francophonie mondiale. Pour capter l'intérêt des élèves en ce qui concerne les questions de tolérance et de fierté, un enseignant propose le visionnement de « bons » films. Un autre organise des activités d'apprentissage pour sensibiliser les élèves à la chanson francophone tout en développant leur écoute. Un enseignant travaille en collaboration avec un collègue afin de monter un projet de recherche. D'autres moyens privilégiés, ce sont les échanges étudiants et les échanges virtuels entre élèves. En voici quelques-uns:

E-49: Je leur présente un artiste francophone et puis ensuite on écoute sa chanson puis je leur fais faire un genre de petit travail pas compliqué par rapport à la chanson, mais c'est surtout pour les sensibiliser à la musique francophone, pour développer leur écoute un peu en même temps. Donc, que ça soit des artistes de la

France, de l'Acadie, de l'Alberta, du Québec, de la Belgique ou peu importe, c'est un petit aspect.

E-50: *C'est juste par des modèles puis des exemples, ça ne s'apprend pas, c'est de mettre les gens dans des situations d'harmonie. Tu dis une situation d'harmonie, c'est quoi ? C'est voir des films qu'on a vu au début de l'année. Des films sur l'intolérance, des films le fun là, des films à gros budget, exemple: Pour le meilleur et pour le pire. [...] Un film bon, parce que ce sont des bons acteurs puis quand ils sont jeunes, ils retiennent le message du film. Tu as un autre film, c'est un jeune Juif aux États-Unis qui joue au football. Des affaires de même, il faut que ça soit beau. [...] Mais pour ça il faut que le professeur le sache que la francophonie a un lien avec tout ça aussi: la tolérance, la fierté. [...] Est-ce que c'est efficace? Personne n'est pareil, mais je trouve que c'est un moyen. L'autre moyen, c'est le voyage puis le stage.*

E-13: *Ce qui est très intéressant, c'est de faire des échanges, de pouvoir rencontrer des gens ou même de commencer beaucoup plus tôt – si je pouvais faire de la correspondance avec la dame d'Haïti et puis après aller faire un voyage là-bas, ça serait super. Ça finalise tout. Cela crée des liens d'amitiés qui vont peut-être durer des années. Moi, je sais qu'avec mon jumeau comme on dit, le professeur au Québec avec qui j'avais participé à l'échange, j'ai gardé contact avec lui, on s'écrit toujours.*

Les enseignants du secondaire favorisent alors une variété de stratégies afin d'incorporer l'étude de la francophonie mondiale dans leurs programmes. Notons tout particulièrement que le point commun entre les diverses pratiques d'enseignement est la discussion. Dans l'ensemble, les enseignants font l'exploitation des situations réelles pour valoriser l'apprentissage de la langue française, pour favoriser le développement identitaire de l'élève et pour ouvrir son esprit.

D'après les représentants d'Alberta Learning, les enseignants devraient profiter du réseau Internet pour entreprendre des échanges avec des élèves.

R-1: *Avec l'Internet et avec le e-mail, c'est possible d'établir des liens avec des francophones partout à travers le monde. Et grâce à ça,*

également ça va nous aider à développer un sens d'identité, de faire partie de la francophonie mondiale.

Ainsi, les éducateurs proposent diverses stratégies afin d'aborder l'étude de la francophonie mondiale. En traitant des questions d'identité, de fierté et d'ouverture aux autres, l'enseignement de la francophonie mondiale donne un sens à la francophonie locale.

L'enseignement de la francophonie mondiale est un projet qui offre toutes sortes de possibilités: collaboration entre élèves, entre enseignants, entre matières ainsi que des programmes d'échange ou de travail de correspondance, de travail d'équipe et de recherche. De plus, l'enseignement de la francophonie mondiale s'insère surtout dans les objectifs de connaissances, d'habiletés et d'attitudes. En effet, les commentaires des responsables interviewés nous indiquent qu'il y a des tendances, des orientations et des principes énumérés portant sur la francophonie et sur le pluralisme qui sont très présents dans la programmation albertaine actuelle et future.

4) Pourquoi privilégier l'enseignement de la francophonie mondiale: préoccupations actuelles et futures

Les différents membres de la communauté éducative francophone de l'Alberta, par le biais de leurs réponses dans les questionnaires et dans les entrevues, nous ont communiqué l'importance qu'ils accordent et accorderaient à l'enseignement de la francophonie mondiale ainsi que leur vision d'avenir en ce qui concerne cette pratique. Ils nous soulignent également leurs préoccupations.

Nous traitons des raisons pour lesquelles les éducateurs jugent important l'enseignement de la francophonie mondiale en milieu scolaire francophone minoritaire.

Suite à une analyse de contenu de leurs raisons, nous retenons ce qu'elles ont en commun: la composition des classes, la valorisation de la langue française, le développement d'une ouverture d'esprit, la sensibilisation de l'élève à l'envergure internationale de la francophonie et le développement du sens d'identité francophone en milieu minoritaire.

En effet, la diversité culturelle fait partie de notre société d'autant plus que les écoles francophones connaissent une certaine hétérogénéité.

E-50: *À partir de la multiethnicité des membres de l'école, je profite de la langue française, la langue commune, la langue d'échange, pour comprendre ce qu'ils font. Donc, tu as une soirée culturelle africaine.*

E-18: *C'est important qu'ils puissent en parler. Et puis c'est important s'il y a des élèves d'autres places qui sont dans l'école ou dans la classe qu'ils puissent écouter ce qu'ils ont à dire.*

L'enseignement de la francophonie mondiale devient davantage nécessaire parce que nous ne pouvons nous échapper de la diversité culturelle des élèves à l'école. Non seulement faut-il mieux préparer les jeunes à cette réalité, mais il faut préparer leurs enseignants au multiculturalisme francophone en milieu scolaire. À titre d'exemple, le personnel enseignant, qui dépend des orientations curriculaires pour planifier leur enseignement, profiterait d'un cadre et d'un appui de la Direction de l'éducation française (DÉF) d'Alberta Learning.

Par ailleurs, enseigner la francophonie d'une perspective mondiale valorise aussi la langue française. D'une part, cet enseignement rehausse l'utilité de la langue. D'autre part, il peut motiver davantage les élèves dans l'apprentissage de celle-ci.

E-40: *Ça serait agréable parce que, oui, ça serait important pour eux d'avoir ça. C'est motivant de savoir qu'on parle français ailleurs, car pour eux, ils ont l'impression que c'est juste pour la famille, la*

maison, les cousins au Québec et c'est tout.

L'ouverture des élèves aux autres n'est plus un luxe, mais essentielle pour assurer un plein épanouissement et une solide identification à la francophonie. Les enseignants soulignent aussi le besoin de traiter de la francophonie mondiale afin d'élargir les perspectives des élèves et des autres.

E-50: *Cette soirée africaine-là... tous les gens s'en parlent: vrai ou faux. Dimanche, j'étais assis dans un café, en train de prendre un café et il arrive un monsieur qui travaille en littérature, en francité – c'est un expert au ministère: Votre soirée africaine, c'était extraordinaire. Donc, il y a un plaisir à connaître et à se faire connaître, à s'initier à une autre culture et à initier les autres à notre propre culture, encore faut-il la connaître et en être fier.*

Donc, viser une sensibilisation et une compréhension réciproques peut assurer une certaine dynamique au projet éducatif qu'est la francophonie internationale.

L'enseignement de la francophonie mondiale peut aussi sensibiliser l'élève à l'envergure de la francophonie.

E-49: *La raison pour laquelle on fait ça, c'est surtout pour sensibiliser les élèves au fait qu'il existe d'autres adolescents, d'autres familles, d'autres gens francophones. [...] Donc, c'est pour faire connaître le pays en général, mais surtout pour les sensibiliser au fait que c'est un pays francophone et que la langue d'usage, c'est le français.*

Le développement du sens d'identité francophone en milieu minoritaire peut aussi briser le sentiment d'isolement que ressentent les jeunes dans le milieu minoritaire francophone.

E-24: *On essaie de faire des activités avec les autres écoles de notre conseil pour les rassembler, que les élèves voient que ce n'est pas juste nous autres qui faisons ça.*

E-49: *C'est pour qu'ils se rendent compte qu'ils ne sont pas seuls et qu'il y a beaucoup de gens qui parlent français, qui sont fiers de le parler, qui travaillent dans cette langue-là et qui vivent dans cette langue-là. Des fois, ils disent, par exemple: « What's the point? Tout le monde parle anglais autour de moi ». Des fois j'ai*

l'impression qu'ils ne se rendent pas compte que c'est une langue qui est quand même parlée par plusieurs millions de personnes et qu'elle peut leur apporter beaucoup. C'est en voyant que d'autres gens parlent français, utilisent le français de façon quotidienne qu'ils vont peut-être réaliser que: Oh mon dieu, je suis chanceux et ça vaut la peine de garder ma langue; je devrais en être fier, il faut que je la parle. Oui, c'est beaucoup, oui, c'est pour ça, qu'ils se rendent compte qu'ils ne sont pas seuls dans leur francophonie.

Donc, les enseignants favorisent l'enseignement de la francophonie mondiale pour plusieurs raisons, entre autres pour valoriser le français, pour motiver les jeunes, pour élargir leurs perspectives, pour les sensibiliser au projet de la francophonie internationale et pour fortifier leur identité en tant que francophone.

Ajoutons à cela les raisons relevées par les responsables de la programmation d'Alberta Learning, dont le développement identitaire francophone, la reconnaissance des élèves d'ailleurs et la sensibilisation des jeunes.

R-2: *Oui, parce qu'il va y avoir des élèves dans la classe qui viennent d'ailleurs. Il faut reconnaître les gens qui sont devant nous. Si on parle d'un apprentissage qui est signifiant ou authentique, il faut partir de ce qu'ils font et de qui est devant nous autres. Moi, c'est ce que je pense personnellement. Même si quelque chose n'était pas dans le programme d'études comme tel, si j'avais quelqu'un, je ne sais pas, du Sénégal, je m'arrangerais pour faire une petite leçon ou une unité sur ça juste pour l'embarquer.*

R-3: *C'est important de s'intégrer à toute francophonie parce que les élèves vont aller ailleurs. Il faut sensibiliser les jeunes peu importe où ils iront parce qu'il y aura une francophonie ailleurs et ils peuvent la rechercher. Dans l'avenir, avec la mondialisation, la francophonie mondiale prend un sens.*

Pour les responsables, il est important d'enseigner la francophonie mondiale non seulement pour reconnaître tous les élèves, voire les intégrer dans le milieu scolaire, mais aussi pour assurer un véritable apprentissage. D'après un responsable, le ministère va tenir compte de la francophonie élargie lors de la révision de ses programmes d'études.

R-1: *De toute façon, à mon avis, présentement on vit un phénomène très très intéressant dans les écoles. C'est que les élèves ont une longueur d'avance sur les enseignants au niveau de la technologie et au niveau justement de cette identité mondiale et globale. Alors, je pense que c'est notre responsabilité de rattraper nos élèves. [...]*
Le portrait de nos classes a tellement changé, c'est notre responsabilité d'adapter toutes nos structures et tous nos programmes par rapport à ça.

Cependant, un enseignant, malgré son vif intérêt pour la francophonie internationale, soulève la question suivante:

E-13: *Est-ce que c'est si important que ça d'enseigner la francophonie mondiale puisque les jeunes ont déjà du mal à apprendre leur francophonie locale? Ou est-ce que, au contraire, il faut pousser toutes les sortes de francophonie qui existent pour que nos jeunes réalisent que, oui, il y a du français qui vit et puis il n'y en a pas juste au Canada puis en France?*

Ce que ses préoccupations soulignent, c'est le besoin de renforcer la communauté francophone, si locale soit-elle, tout en assurant la survie même de la francophonie, et ce, au niveau local et international. En effet, son intervention est représentative des autres enseignants, car ils se posent les mêmes questions.

Parmi les nombreuses préoccupations identifiées par les enseignants sondés et interviewés, voici celles qui reviennent le plus souvent:

- La responsabilisation de la famille
- La transmission linguistique et culturelle
- Le sens d'identité francophone dans un milieu anglo-dominant

Voici deux extraits pertinents qui représentent 17 des 20 enseignants (85 %) qui soulignent l'importance du partenariat famille-école en ce qui concerne l'apprentissage et le maintien de la langue française:

E-13: *Je pense qu'il y a un gros poids sur les épaules des profs vu qu'il n'y a pas de français à l'extérieur de l'école, des fois il n'y a pas*

de français à la maison. Alors, on demande aux profs un petit peu de faire tout et on espère qu'après la 9^e année, le jeune y sort bien bilingue, bien francophone, mais c'est impossible.

E-40: *Surtout en maternelle, la majorité parle juste anglais. Alors, c'est un gros apprentissage pour eux d'apprendre le français. Donc, on oublie ça, l'international. On va commencer à le parler juste à l'école. Puis après ça, la première année, c'est la classe puis c'est encore l'école. C'est beaucoup centré sur l'école. Alors, quand tu vois des parents qui parlent en anglais à leurs enfants puis ils les envoient à l'école francophone: Pourquoi tu ne parles pas en français à ton enfant? C'est un peu frustrant.*

Donc, 85 % des enseignants se soucient du fait que la famille ne semble pas appuyer l'école francophone quant à la pratique et à l'apprentissage du français. En effet, il s'agit non seulement d'une question de langue, mais d'une question d'identité, car il faut comprendre le contexte francophone minoritaire. Ainsi, il faut responsabiliser les parents, d'une part parce que l'école n'a pas tout le rôle et d'autre part parce que la collaboration famille-école permet de faciliter la cohérence dans l'apprentissage et le développement identitaire de l'élève francophone.

En effet, c'est l'immédiat qui préoccupe davantage nos enseignants: le besoin de se faire connaître et d'être reconnu par la communauté locale, le besoin de favoriser une solide identification à la francophonie communautaire et le besoin de se préoccuper de l'Ouest canadien.

E-24: *Notre lutte, c'est de se faire connaître dans notre milieu. Je ne sais pas pourquoi, mais en ville il y a plusieurs personnes qui ne savent même pas qu'on existe, qu'il y a une école francophone. Ils ne savent pas où on est. Ils ne savent pas qu'on est une école jusqu'à la 12^e année. Ils pensent qu'on est une école élémentaire. [...] Alors, ça a été notre but l'année passée de se faire connaître. Donc, nous autres, je ne pense pas qu'on s'inquiète trop de la francophonie de partout. On s'inquiète de nous autres, de notre milieu. Il faut se faire connaître premièrement, où ce qu'on est. Alors, c'est notre but de se faire connaître.*

E-13: *Développer un sens d'appartenance à une francophonie mondiale, c'est beaucoup demander, je trouve. C'est un beau rêve, c'est un bel objectif à atteindre, peut-être dans quelques années, mais il y a du chemin à faire. Il faut toujours s'occuper de l'Ouest canadien.*

Les différents extraits de ces enseignants mettent en évidence leurs préoccupations d'ordre local et celles de leurs collègues, car les mêmes soucis reviennent dans les questionnaires.

Cependant, si nous ne reconnaissons pas l'autre, la diversité de la francophonie canadienne et l'ampleur du projet éducatif qu'est la francophonie internationale, l'école francophone, voire la communauté francophone de l'Alberta, va devoir en subir les conséquences.

E-50: *La francophonie va toujours être au centre, elle ne peut pas mourir, mais elle pourrait être très affaiblie parce que regardez les Africains ici. Est-ce qu'ils vont dans des classes d'immersion? Si les Africains ici décident d'aller dans des classes d'accueil dans les écoles d'immersion, on recule, on recule. C'est que là, la minorité francophone au lieu d'augmenter puis de se solidifier comme elle le pourrait, elle va diminuer. Ça c'est culturel, même c'est économique et politique. Une communauté francophone, ce n'est pas uniquement une communauté linguistique, c'est une communauté qui est aussi globale et politique.*

R-1: *Si nos écoles francophones ne reflètent pas la réalité de la francophonie mondiale, on risque d'avoir des francophones d'autres origines qui vont aller dans les écoles anglaises. Il y a beaucoup de gens en Alberta d'origine française, d'origine belge qui vont aller dans les écoles anglophones. Si on veut avoir des écoles qui répondent mieux aux besoins de tous les francophones, il va falloir intégrer cet aspect-là. Et avec l'Internet, on a finalement le moyen de le faire et de le faire de façon authentique et non juste de façon superficielle.*

Si nous voulons que les francophones d'ailleurs aient accès à une éducation en français langue première et qu'ils fréquentent l'école francophone, il va falloir que celle-ci favorise une inclusion culturelle francophone tout en respectant et valorisant les

francophones de toute origine. Ainsi, l'avenir de la communauté francophone de l'Alberta sera plus assuré.

De plus, tout projet éducatif scolaire doit préconiser une approche pédagogique ouverte et authentique. Si les enseignants partent du vécu de l'élève et profitent des situations d'actualité, par exemple le mois de l'histoire des Noirs, l'apprentissage peut être réciproque tout en ayant des répercussions sur le milieu. Autrement dit, une sorte de partenariat peut s'y dégager tout en contribuant à la sensibilisation de la communauté éducative du milieu.

E-50: Il y a des élèves africains qui ont découvert que c'était extraordinaire de communiquer leurs cultures à des francophones de l'Alberta et que leurs cultures n'étaient pas seulement que de la choréographie puis de la musique, mais que ça pouvait être des livres – comme il y avait à la bibliothèque. On a fait une exposition de livres à la bibliothèque. [...] Vous entendrez les réactions: Madame, tel auteur n'est pas là, tel auteur n'est pas là. Te rends-tu compte que lorsqu'un Africain passe puis à un moment il dit tel auteur n'est pas là, il a regardé la vitrine. Puis quand il lui a dit le nom de l'auteur, la bibliothécaire a dit: donne-moi son nom, on va acheter son bouquin. C'est comme ça que ça va. Il faut faire une boule de neige pour faire un bonhomme.

D'après les discours de l'éducation dans une perspective planétaire, étudier seulement un pays francophone autour de faits intéressants et l'étudier d'une approche muséale, touristique ou folklorique sont problématiques parce que l'élève n'a pas l'occasion de développer une véritable compréhension de l'interdépendance entre les peuples francophones dans le monde et d'apprendre à empathiser et à s'identifier à eux (Begler, 1998; Toh, 1993; Ukpokodu, 1999; Werner, 1996).

En ce qui concerne les responsables de la programmation d'Alberta Learning, ces gens se préoccupent des questions suivantes:

- Le développement du sens de l'identité francophone

- La francisation
- La technologie

Malgré les maintes préoccupations des enseignants et des responsables, ces derniers voient l'avenir de l'enseignement de la francophonie d'une perspective mondiale comme étant prometteur.

Notons trois exemples des responsables des programmes d'études. Dans un premier temps, les futurs enseignants francophiles pourraient participer à l'essor de la francophonie. Dans un deuxième temps, un rapprochement entre francophones et francophiles pourrait contribuer au « dialogue des cultures » et à une commune manière d'assumer les responsabilités qui nous reviennent à l'heure de la mondialisation. Dans un troisième temps, la toute première collaboration entre les intervenants anglophones, autochtones et francophones – lors de la conception et de l'élaboration du *Cadre commun des résultats d'apprentissage en sciences humaines* – met en évidence le progrès dans la programmation curriculaire à l'échelle de l'Ouest canadien.

R-1: *Une chose qui va jouer beaucoup là-dedans, on a beaucoup de diplômés des programmes d'immersion qui vont devenir des enseignants et qui vont enseigner non seulement dans les programmes d'immersion mais aussi enseigner dans les programmes anglophones. Et ça va jouer un rôle très important dans le processus d'ouverture du système d'éducation anglophone dans l'Ouest canadien envers la réalité francophone. Et moi, je suis très optimiste.*

R-3: *Même si nous sommes encore dans un temps de définition, les jeunes francophones vont prendre leur place dans la globalisation. [...] Il va falloir qu'on fasse partie de la francophonie mondiale avec des visions communes, des moyens communs, avec une alliance francophone et francophile forte.*

R-1: *Si avec un projet comme le Protocole de l'Ouest en sciences humaines on réussit à avoir des manuels qui reflètent les trois perspectives, on parle de générations d'élèves qui vont avoir une*

meilleure compréhension, qui vont se sentir reconnus dans leurs programmes d'études. J'irais même jusqu'à dire que notre projet de Protocole de l'Ouest en sciences humaines est un exemple même pour tout le reste du Canada sur comment avoir une harmonie et un sens partagé commun d'identité canadienne qui inclut tout le monde. En incluant les autochtones on a fait un pas de 150 ans, un pas de géant vers l'avant. Et en reconnaissant la réalité francophone, on fait également un pas de géant. Alors, l'avenir est prometteur.

D'après ces représentants du ministère, l'œuvre de la sensibilisation de la francophonie internationale comprendrait, entre autres la participation et la collaboration des francophiles du monde. Une telle ouverture d'esprit de la part des francophones favoriserait sans doute le développement de projets francophones d'avenir.

La question qui nous interpelle est la suivante: Quelle est l'éducation pertinente que nous pouvons envisager dans la communauté éducative francophone de l'Alberta en ce qui a trait à l'enseignement de la francophonie mondiale?

L'étude de la francophonie internationale est devenue un objectif incontournable pour les enseignants préoccupés par la francophonie et son avenir. Si on veut que l'enseignement de la francophonie mondiale devienne pertinente et si l'apprentissage de la francophonie mondiale devienne avant tout authentique, un certain nombre de défis restent à surmonter. Étant donné que l'enseignement de la francophonie mondiale n'est pas encore bien organisé, il y a un cheminement à faire.

En effet, l'apprentissage de la francophonie mondiale commande une collaboration étroite entre l'école, la famille et la communauté. De plus, cette collaboration est nécessaire pour initier les jeunes à la francophonie internationale. D'ailleurs, il faut accentuer nos efforts parce que les jeunes se sentent isolés dans leur francophonie locale. Ainsi, il faut avoir une conception communautaire et une vision

commune de la francophonie internationale afin d'en assurer un enseignement pertinent au sein de toutes les écoles.

Ce qui est essentiel, c'est que cette responsabilité commune puisse s'exercer à tous les paliers d'intervention en éducation. Il doit s'agir à la fois d'harmoniser les contenus d'apprentissage et les stratégies d'enseignement, d'adapter les ressources pédagogiques aux réalités francophones minoritaires et de sensibiliser les différents membres de la communauté éducative à l'étude de la francophonie mondiale.

E. Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons tenté, dans un premier temps, de circonscrire la définition des divers professionnels en éducation de la francophonie et de la francophonie mondiale. Cette étape est, selon nous, essentielle pour mieux comprendre le cadre de référence conceptuelle de nos participants. Dans un deuxième temps, nous avons tenté d'établir les intérêts et les attentes de ces éducateurs face à l'enseignement de la francophonie mondiale. Le recours aux multiples définitions, intérêts et attentes nous a permis de retenir des données des enseignants, des directions d'école et des responsables de la programmation leurs perceptions de l'enseignement de la francophonie mondiale. Dans un troisième temps, nous avons tenté de préciser les pratiques pédagogiques dans l'enseignement de la francophonie mondiale. Enfin, nous avons présenté la vision des différents professionnels en éducation de l'enseignement de la francophonie mondiale à l'école francophone tout en examinant leurs préoccupations actuelles et futures.

CHAPITRE V

Conclusion

L'enseignement de la francophonie mondiale en milieu scolaire francophone minoritaire est une idée assez récente, peu explorée. C'est pour cette raison que nous avons orienté notre recherche sur la situation actuelle de l'enseignement de la francophonie mondiale dans les écoles secondaires francophones de l'Alberta.

Cette étude avait pour but de dresser un profil des enseignants qui incorporent l'enseignement de la francophonie mondiale dans leurs programmes d'études sociales, de français et de religion, non seulement parce que ces matières se prêtent plus facilement à une telle intégration, mais aussi parce qu'un tel profil nous aide à faire ressortir les stratégies d'enseignement de ces enseignants. Nous voulions aussi souligner l'importance de bien comprendre et d'apprécier les facteurs qui influencent la pratique de l'enseignement de la francophonie mondiale en milieu minoritaire.

Cette étude exploratoire s'est effectuée au sein des écoles secondaires francophones de quatre conseils scolaires de l'Alberta. Comme point de départ, pour répondre à différentes questions portant sur l'enseignement de la francophonie mondiale en milieu scolaire francophone minoritaire, nous avons sondé tous les enseignants d'études sociales, de français et de religion ainsi que leur direction d'école afin d'effectuer une enquête pertinente. Le taux de participation a été de 49 % pour les enseignants et de 40 % pour les directions d'école. Nous avons privilégié l'analyse quantitative pour les questions fermées et qualitative pour les questions ouvertes dans les deux questionnaires.

Étant donné la nouveauté de l'enseignement de la francophonie mondiale dans les écoles francophones en milieu minoritaire, l'analyse des entrevues avec sept enseignants et trois responsables de la programmation d'Alberta Learning a été un riche complément

à notre étude. Notre examen de la situation actuelle en Alberta comportait aussi une revue des missions des 10 écoles participantes. Sur le plan méthodologique, en combinant ces différents instruments de collecte de données, nous étions aptes à dresser un profil de la situation actuelle de l'enseignement de la francophonie mondiale en Alberta et à répondre aux diverses questions soulevées par l'étude. Nous étions toutefois limitée par le nombre de participants et par le fait que la francophonie mondiale n'est pas un sujet officiel au programme. Soulignons que le fait d'avoir réalisé nos entrevues avec les enseignants par téléphone, parce que ces derniers provenaient de différentes régions de la province, a peut-être nui à la collecte des données.

A. Discussion des résultats et pistes de recherche

Les résultats démontrent que la place de l'enseignement de la francophonie mondiale dans les écoles francophones en milieu minoritaire est une nécessité. Des pistes de recherche peuvent donc être dégagées de cette étude exploratoire.

En effet, le personnel enseignant et administratif de notre étude conçoit la francophonie d'une perspective ouverte et mondiale. Suite à notre recherche sur le milieu francophone minoritaire, il serait intéressant d'étudier l'état actuel de l'enseignement de la francophonie mondiale dans les écoles d'immersion française afin de préciser le rôle et la place des francophiles dans la construction d'une francophonie élargie.

De plus, les participants nous ont indiqué que les élèves dans les écoles francophones proviennent de différents groupes culturels. Ainsi, il serait très important de voir d'une part comment les enseignants s'occupent des questions de diversité et de pluralisme dans leur enseignement des études sociales et d'autre part comment les écoles

mènent l'intégration culturelle et structurelle des divers groupes pluriethniques francophones.

D'autres questions pourraient aussi orienter de futures recherches. En effet, selon les entrevues effectuées auprès des enseignants et des responsables des programmes d'études du ministère d'Alberta Learning et d'après les données recueillies dans les questionnaires, il semblerait que les études sociales, le français et les beaux-arts se prêtent bien à l'étude de la francophonie mondiale. Cette étude n'ayant pas permis de développer et de mesurer les stratégies d'enseignement qui favorisent l'étude authentique de la francophonie d'une perspective mondiale, il serait utile qu'une étude quasi-expérimentale le fasse.

Par ailleurs, les divers participants ont reconnu qu'il existe des obstacles à surmonter dans les écoles francophones en Alberta afin d'assurer un enseignement de la francophonie mondiale. En effet, les entrevues réalisées auprès des enseignants nous permettent de constater que ces derniers persistent en dépit du manque de formation, d'information et de collaboration de la part du milieu minoritaire. Il serait très pertinent de savoir si d'autres enseignants provenant des écoles francophones ailleurs au Canada rencontrent certains des mêmes obstacles et s'ils réussissent eux aussi à relever le défi.

Mentionnons en outre que des enseignants ayant participé au sondage nous ont avoué, malgré leur intérêt pour la francophonie internationale, qu'ils se préoccupent toujours de la francophonie de leur milieu immédiat. Il faut sans cesse souligner, comme les enseignants nous l'ont rappelé lors des entrevues, la nécessité d'agir en étroite collaboration avec la famille pour favoriser une communauté francophone plus solidaire et ouverte. Il serait alors important qu'une étude ultérieure fasse participer des parents à

la réflexion de la place qu'ils leur reviennent dans l'ouverture à la francophonie et dans la construction d'une francophonie solidaire.

Enfin, soulignons que l'enseignement de la francophonie mondiale en milieu minoritaire est une idée peu analysée et que la réflexion ne fait que commencer. Notons qu'il serait donc nécessaire de refaire cette recherche d'ici quelques années non seulement pour en vérifier les conclusions, mais aussi pour voir l'évolution de l'enseignement de la francophonie mondiale au sein des écoles francophones.

B. Recommandations et réflexion

Les informations recueillies au cours de cette étude nous permettent de faire certaines recommandations. Ces dernières, qui découlent en partie des obstacles identifiés par les divers participants, portent sur plusieurs aspects de l'enseignement: le curriculum, le matériel pédagogique, la formation, le partenariat scolaire et la pratique d'enseignement. De plus, quelques recommandations portent sur les politiques scolaires qui sont complémentaires à l'apprentissage à l'école.

À l'égard du curriculum et du matériel pédagogique, voici nos recommandations: (1) le ministère d'Alberta Learning devrait développer des ressources pédagogiques pertinentes à la portée des élèves et des enseignants pour amener ces derniers à incorporer l'étude de la francophonie mondiale dans leurs programmes; (2) il est à souhaiter que le ministère énonce clairement dans ses futurs programmes la raison d'être d'une ouverture à la francophonie internationale; (3) le ministère devrait également préciser dans ses programmes les résultats d'apprentissage portant sur la francophonie internationale; (4) le personnel enseignant devrait profiter gratuitement du matériel pédagogique de

l'Association canadienne d'éducation en langue française (ACELF) pour organiser leurs activités portant sur l'étude de la francophonie internationale.

En ce qui concerne la formation des éducateurs, voici nos recommandations:

(1) le personnel enseignant devrait faire connaître ses besoins auprès de son conseil scolaire, de l'Alberta Teachers' Association (ATA) et de la Direction de l'éducation française (DÉF) d'Alberta Learning; (2) il est désirable que les directions d'écoles francophones invitent des étudiants du B.Ed. provenant d'un pays de la Francophonie à effectuer leur stage dans une école franco-albertaine ayant pour but de connaître des francophones d'ailleurs qui vivent ici; (3) il faudrait aussi que des cours de formation destinés aux enseignants d'études sociales et de français les aident à intégrer la francophonie mondiale dans la planification à long terme afin de sensibiliser les élèves; (4) les programmes de formation des futurs enseignants devraient également inclure des cours sur l'étude de la Francophonie et sur l'éducation dans une perspective planétaire.

En ce qui a trait au partenariat scolaire, voici nos recommandations: (1) les écoles francophones, avec l'appui de la Fédération des parents francophones de l'Alberta (FPFA), devraient développer pour les parents des programmes de sensibilisation à la francophonie internationale; (2) les écoles francophones pourraient impliquer davantage les divers organismes communautaires et multiculturels dans le développement des ressources, dans la formation des futurs enseignants et dans le milieu scolaire.

À l'égard des politiques scolaires, voici nos recommandations: (1) dans le but de refléter une vision plus élargie de la société et d'avoir des politiques inclusives, il faudrait que les écoles et les conseils scolaires francophones identifient dans leur plan triennal et à l'intérieur d'autres politiques le pluralisme culturel et l'ouverture aux autres; (2) de plus,

l'Alberta Teachers' Association (ATA) devrait développer une politique sur le pluralisme dans les écoles francophones de l'Alberta.

Pour ce qui est de la pratique, voici nos recommandations: (1) il serait nécessaire que les bibliothèques des écoles francophones se dotent d'outils de référence pour sensibiliser la communauté éducative à la francophonie mondiale; (2) les enseignants devraient profiter du réseau Internet pour entreprendre des échanges réguliers avec des élèves et des enseignants francophones ou francophiles des autres provinces du Canada et du monde; (3) les enseignants pourraient inviter en classe des étudiants universitaires d'un autre pays membre de la Francophonie. D'ailleurs, le Centre International à la University of Alberta gère un programme annuel intitulé « Bridges: Student Speakers for Global Awareness » dont les étudiants bénévoles proviennent, entre autres de la Bulgarie, de la Belgique, du Canada (Québec), de la République Tchèque et du Rwanda (voir <http://www.international.ualberta.ca>); (4) les enseignants pourraient aussi inviter en classe des représentants de Northern Alberta Alliance on Race Relations (NAARR) pour des ateliers portant sur l'éducation antiraciste (voir <http://www.divnet.org/naarr/>).

Nous prévoyons que les informations recueillies au cours de cette étude permettront aux éducateurs et aux responsables de la programmation de mieux répondre aux besoins des enseignants, des élèves et du milieu tout en favorisant une perspective mondiale de la francophonie. La construction d'une pédagogie planétaire dans les écoles francophones est à souhaiter pour améliorer l'enseignement de la francophonie mondiale dans le cadre des divers programmes d'études.

Ainsi, il est souhaitable que cette étude sensibilise les éducateurs et les futurs enseignants à l'importance qu'il faut accorder à la francophonie mondiale et à l'éducation

dans une perspective planétaire si nous voulons former des apprenants qui développeront une ouverture sur le monde et deviendront des citoyens responsables.

En guise de conclusion, pour œuvrer à faire comprendre la Francophonie aux autres et à construire une francophonie ouverte, il faut commencer par l'enseigner. Non seulement devrait-on continuer à valoriser la langue française, mais aussi continuer l'œuvre de sensibilisation du terme et de la notion de francophonie:

Mais l'important est que ce soulèvement de l'idée de francophonie ne retombe pas d'ici quelques mois ou quelques années, et qu'il signifie un passage définitif à un niveau plus élevé de conscience, en France même – puisque notre langue et notre culture représentent l'identité même de notre pays – et sur le plan international : les regroupements culturels sont, au-delà des différences géographiques et historiques, les véritables solidarités de demain (Deniau, 1998, p. 5).

En effet, une meilleure prise de conscience de la Francophonie par tous les acteurs est nécessaire à l'affirmation, à la valorisation, mais surtout à la survie de la grande communauté francophone. Parmi ces acteurs se trouvent les enseignants du monde.

BIBLIOGRAPHIE

- Alberta Education. Language Services Branch (1993). *Études sociales 10-20-30: Guide d'enseignement: Secondaire – deuxième cycle*. Edmonton, AB: la Couronne du chef de la province d'Alberta.
- Alberta Education. Language Services Branch (1992a). *Études sociales: Guide d'enseignement: Élémentaire – Francophone*. Edmonton, AB: la Couronne du chef de la province d'Alberta.
- Alberta Education. Language Services Branch (1992b). *Études sociales: Guide d'enseignement: Secondaire – premier cycle*. Edmonton, AB: la Couronne du chef de la province d'Alberta.
- Alberta Learning. Direction de l'éducation française (2001a). *Affirmer l'éducation en français langue première – fondements et orientations: Le cadre de l'éducation francophone en Alberta*. Edmonton, AB: la Couronne du chef de la province d'Alberta.
- Alberta Learning. Direction de l'éducation française (2001b). *Cadre commun des résultats d'apprentissage en sciences humaines de la maternelle à la 9^e année – Protocole de collaboration concernant l'éducation de base dans l'Ouest canadien*, Ébauche: aux fins de consultation seulement. Edmonton, AB: la Couronne du chef de la province d'Alberta.
- Alberta Learning. Direction de l'éducation française (1998a). *Programme d'études – 7^e année français langue première*, [En ligne].
<http://www.learning.gov.ab.ca/french/francais/abrege/7FR.pdf>
 (Page consultée le 9 avril 2001)
- Alberta Learning. Direction de l'éducation française (1998b). *Programme d'études – 9^e année français langue première*, [En ligne].
<http://www.learning.gov.ab.ca/french/francais/abrege/9FR.pdf>
 (Page consultée le 9 avril 2001)
- Alberta Learning. Direction de l'éducation française (1998c). *Programme d'études du secondaire deuxième cycle (10-12) français langue première*, [En ligne].
http://www.learning.gov.ab.ca/french/francais/abrege/FR10_12.pdf
 (Page consultée le 9 avril 2001)
- Alberta Learning. Direction de l'éducation française (1998d). *Programme d'études de français langue première (M-12)*. Edmonton, AB: la Couronne du chef de la province d'Alberta.
- Alberta Learning. Information Services Branch (2001). *Information Access and Reporting* (avril 2001). Edmonton, AB.

- Alberta Teachers' Association (ATA) (2000). *Chuchoteries* (juillet). Edmonton, AB: Conseil français de l'ATA.
- Allaire, G. (1999). *La francophonie canadienne: Portraits*. Dans M. Tétu (dir.), Collection Francophonies. Sudbury/Québec: Éditions Prise de Parole/CIDEF-AFI.
- Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF) (1999). *L'éducation en langue française dans une perspective mondiale: 52^e Congrès de l'ACELF - Cahier des actes*. Québec: ACELF.
- Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF) (2000). *Toute la diversité du monde... En français, bien sûr !*, Cahier d'activités pédagogiques. Québec: ACELF.
- Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF). *Site de l'ACELF*, [En ligne]. <http://www.acelf.ca> (Page consultée le 9 mars 2001)
- Baudry, L.-M. (2000). Correspondance à l'auteur du Chef de service, Unité en matière des politiques et programmes, Direction des politiques et programmes d'éducation en langue française, Ministère de l'Éducation de l'Ontario (13 mars 2000).
- Begler, E. (1998). Global Cultures: The First Steps Toward Understanding. *Social Education*, 62(5), 272-275.
- Blais, A. et Durand, C. (1998a). La mesure. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale: De la problématique à la collecte des données* (3^e édition) (p. 159-184). Sainte-Foy, QC: Les Presses de l'Université du Québec.
- Blais, A. et Durand, C. (1998b). Le sondage. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale: De la problématique à la collecte des données* (3^e édition) (p. 357-399). Sainte-Foy, QC: Les Presses de l'Université du Québec.
- Brown, J. A. (1985). Toward a Global Perspective. Dans J. Parsons, G. Milburn et M. van Manen (dir.), *A Canadian Social Studies* (p. 31-52). Edmonton, AB: University of Alberta Printing Services.
- Canada. Commissariat aux langues officielles (1998). *La gestion scolaire: La mise en œuvre de l'article 23 de la Charte*. Ottawa: Ministre des Travaux publics et Services gouvernementaux du Canada.
- Canada. Ministère des Affaires étrangères et du Commerce international (1999). *Le Canada et la Francophonie*. Ottawa: Ministre des Travaux publics et Services gouvernementaux du Canada.

- Canada. Ministère du Patrimoine canadien. *Site du ministère du Patrimoine canadien*, [En ligne]. <http://www.pch.gc.ca> (Page consultée le 20 avril 2001)
- Canada. Statistique Canada. *Site de Statistique Canada*, [En ligne]. <http://www.statcan.ca> (Page consultée le 20 avril 2001)
- Case, R. (1996). Promoting "Global" Attitudes. *Canadian Social Studies*, 30(4), 174-177.
- Case, R. (1993). Key Elements of a Global Perspective. *Social Education*, 57(6), 318-325.
- Coron, M. (1997). L'infusion de l'ÉPP au primaire: le cas des sciences humaines et de la formation personnelle et sociale. Dans M. Himech et F. Jutras (dir.), *Défis et enjeux de l'éducation dans une perspective planétaire* (p. 75-93). Sherbrooke: Éditions du CRP, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.
- Cush, C. (1999). Some Postmodern Challenges to the Social Studies Curriculum. *One World*, 36(2), 8-12.
- Deniau, X. (1998). *La francophonie*. Édition actualisée: Le point des connaissances actuelles de la collection Que sais-je?, Quatrième édition corrigée. Paris: Presses universitaires de France.
- Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative: Guide pratique*. Montréal: Chenelière/McGraw-Hill.
- Fédération des communautés francophones et acadienne (FCFA) du Canada (2001). *Parlons-nous! Dialogue* (Rapport du groupe de travail Dialogue). Ottawa: FCFA.
- Fédération de la jeunesse canadienne-française (FJCF). « La FJCF applaudit la jeunesse... ». Dans FJCF *Arts et communication*, [En ligne]. <http://www.fjcf.ca/> (Page consultée le 20 avril 2001)
- Fédération de la jeunesse franco-ontarienne (FESFO). « Guides d'animation d'ateliers de l'ONU ». Dans FESFO *Fascicules et documents*, [En ligne]. <http://www.fesfo.ca/documents/index.html> (Page consultée le 20 avril 2001)
- Fondation Paul Gérin-Lajoie. *Site de La Dictée P.G.L.*, [En ligne]. <http://www.fondationpgl.ca/> (Page consultée le 20 avril 2001)
- Francoeur, P. (1998). Former de bons citoyens: est-ce l'affaire de l'école? (Dans le cadre du Dossier: L'éducation à la citoyenneté). *Vie pédagogique* 109, 12-15.
- Gérin-Lajoie, D. (1995). Les écoles minoritaires de langue française canadiennes à l'heure du pluralisme ethnoculturel. *Études ethniques au Canada*, 27(1), 32-47.

- Gilbert, A. et Langlois, A. (2001). *Atlas du développement des communautés francophones et acadiennes du Canada*, [En ligne].
<http://langlois.geog.uottawa.ca/atlasfr/> (Page consultée le 4 mai 2001)
- Hébert, Y. (2000). Changement de frontières identitaires et citoyennes: Enseignement et apprentissage des sciences humaines en milieu francophone minoritaire. (Communication présentée dans le cadre du Colloque pancanadien sur la recherche en éducation en milieu minoritaire: Bilan et prospectives). Moncton: Université de Moncton.
- Lafontant, J. (2001). Les défis du multiculturalisme francophone en Alberta (Texte inaugural préparé pour la conférence Les défis du multiculturalisme francophone en Alberta). Edmonton, AB: Faculté Saint-Jean, University of Alberta.
- Landry, R. (1998). L'analyse de contenu. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale: De la problématique à la collecte des données* (3^e édition) (p. 329-356). Sainte-Foy, QC: Les Presses de l'Université du Québec.
- Lessard, C., Ferrer, C. et Desroches, F. (1997). Pour un monde démocratique: l'éducation dans une perspective planétaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(1), 3-16.
- Louder, D. R. et Dupont, L. (1997). Nouvelle sphère de sens et champ identitaire francophone et acadien. Dans C. J. Harvey et A. MacDonnell (dir.), *La francophonie sur les marges* (p. 53-66). Saint-Boniface, MB: CEFCO et Presses Universitaires de Saint-Boniface.
- Magendzo, A. (1997). La reconnaissance de l'autre, condition essentielle de la citoyenneté moderne et de l'éducation aux droits humains. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(1), 133-143.
- Mahé, Y. et Thompson, L. (2000). *La place de la francophonie mondiale dans les programmes d'études sociales en Alberta* (Rapport inédit). Edmonton, AB: Faculté Saint-Jean, University of Alberta.
- McAndrew, M. (1993). L'éducation internationale à l'aube du XXI^e siècle: un enjeu majeur en milieu scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 19(3), 555-568.
- Merryfield, M. M. et White, C. S. (1996). Issues-Centered Global Education (section 20). Dans R. W. Evans et D. W. Saxe (dir.), *Handbook on Teaching Social Issues, NCSS Bulletin 93* (p. 177-187). Washington, DC: National Council for the Social Studies.
- Misgeld, D. (1997). L'éducation mondiale dans une perspective planétaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(1), 61-76.

- Ministère de l'Éducation et de la Culture. Direction des services acadiens et de langue française (1998a). *La francophonie d'hier à demain: Guide d'activités pédagogiques*. Halifax, N.-É.: Auteur.
- Ministère de l'Éducation et de la Culture. Direction des services acadiens et de langue française (1998b). *La francophonie d'hier à demain: Cahier de l'élève*. Halifax, N.-É.: Auteur.
- Northern Alberta Alliance on Race Relations (NAARR). *Site de NAARR*, [En ligne]. <http://www.divnet.org/naarr/> (Page consultée le 1 mai 2001)
- Organisation internationale de la Francophonie (OIF). *Site de l'OIF*, [En ligne]. <http://www.francophonie.org> (Page consultée le 20 avril 2001)
- Pike, G. (1996). Perceptions of Global Education in Canada: A Passion for Internationalism, *Orbit*, 27(2), 7-11.
- Pike, G. (1997). Global Education: Reflections from the Field, *Green Teacher* (Winter 1997-98), 6-10.
- Reardon, B. A. (1997). *La tolérance, porte ouverte sur la paix - Unité 3: Unité pour l'enseignement secondaire*. Paris: Éditions UNESCO.
- Riel, R. (1998). L'éducation à la citoyenneté sur le terrain: des utopies qui se réalisent... (Dans le cadre du Dossier: L'éducation à la citoyenneté). *Vie pédagogique* 109, 42-48.
- Selby, D. (1993). Global Education in the 1990s: Problems and Opportunities – Visions of 2001. *Global Education*, 1(1), 2-8.
- Smits, H. (1999). Continuing the Conversation About Social Studies in Alberta. *One World*, 36(2), 3-7.
- Stebbins, R. A. (2000). *The French Enigma: Survival and Development in Canada's Francophone Societies*. Calgary: Detselig Entreprises Ltd.
- Tétu, M. (dir.) (2000). *L'Année Francophone Internationale: An 2001*. Sainte-Foy, QC: AFI, Université Laval.
- Tétu, M. (1992). *La francophonie: histoire, problématique et perspectives*. Montréal: Guérin.
- Toh, S.-H. (1993). Bringing the World into the Classroom: Global Literacy and a Question of Paradigms. *Global Education*, 1(1), 9-17.

- Toh, S.-H. et Floresca-Cawagas, V. (1990). *Peaceful Theory and Practice in Values Education*. Quezon City: Phoenix Publishing House Inc.
- Ukpokodu, N. (1999). Multiculturalism vs. Globalism. *Social Education*, 63(5), 281-296.
- University of Alberta. International Centre. « Bridges: Student Speakers for Global Awareness ». Dans University of Alberta *Global Education*, [En ligne]. <http://www.international.ualberta.ca/GEP/gephp.htm> (Page consultée le 1 mai 2001)
- Vigeant, P. (1996). L'interdépendance et la culture de la paix: Des concepts clés de l'éducation dans une perspective planétaire. *Multiculturalism / Interculturalisme*, 16(1), 1-9.
- Werner, W. (1996). Starting Points for Global Education. *Canadian Social Studies* (Summer 1996), 30(4): 171-173.
- Werner, W. et Case, R. (1997). Themes of Global Education. Dans I. Wright et A. Sears (dir.), *Trends et Issues in Canadian Social Studies* (p. 176-194). Vancouver, BC: Pacific Educational Press.

ANNEXE A

RECHERCHE SUR L'ENSEIGNEMENT DE LA FRANCOPHONIE MONDIALE

Chère enseignante, cher enseignant,

Merci de prendre le temps de remplir ce questionnaire.

Veuillez me le retourner dans l'enveloppe préaffranchie avant le 31 octobre 2000.

Laura Thompson
a/s: Yvette Mahé, Ph.D., Faculté Saint-Jean
8406, rue Marie-Anne Gaboury
Edmonton AB T6C 4G9

Partie A: Renseignements personnels

Sexe: ☐ homme ☐ femme

Âge: ☐ 20-29 ☐ 30-39 ☐ 40-49 ☐ 50-59 ☐ 60-65

Poste: _____

Nombre d'années d'enseignement dans une école francophone: _____

Niveau(x) et matières enseignés en 2000-2001: _____

Avez-vous déjà suivi un cours sur la francophonie mondiale/internationale? ☐ oui ☐ non

Si vous avez indiqué oui, lequel? _____

Où l'avez-vous suivi? _____

Partie C: L'enseignement de la francophonie mondiale

4. Enseignez-vous de façon formelle ou informelle la francophonie mondiale à vos élèves?
- ☐ oui
☐ non (*passer à Q7*)
5. Dans quelle(s) matière(s) enseignez-vous de façon formelle ou informelle la francophonie mondiale à vos élèves? (*Cochez toutes les cases pertinentes.*)
- | | | |
|---|--|---|
| ☐ Beaux-Arts | ☐ Informatique | ☐ Religion |
| ☐ Éducation physique | ☐ Language Arts | ☐ Sciences |
| ☐ Études sociales | ☐ Mathématiques | ☐ Autre, précisez: _____ |
| ☐ Français | | |
6. Combien de temps par année enseignez-vous de façon formelle ou informelle la francophonie mondiale dans vos classes? (*Cochez toutes les cases pertinentes.*)
- précisez le nombre de fois: par mois: ☐ 1 fois ☐ 2-3 fois ☐ 4-5 fois ☐ plus
par semestre: ☐ 1 fois ☐ 2-3 fois ☐ 4-5 fois ☐ plus
- précisez à quelle occasion: ☐ la journée francophone dans votre école
☐ la Journée du Patrimoine du gouvernement fédéral (février)
☐ la Semaine nationale de la francophonie canadienne (mars)
☐ la Journée de la Francophonie (mars)
☐ les activités francophones dans l'école
précisez: _____
☐ les activités étudiantes: journal, radio, etc.
précisez: _____
☐ autre, précisez: _____
7. Avez-vous du matériel pédagogique pertinent pour l'élève sur la francophonie mondiale?
- ☐ oui
☐ non (*passer à Q9*)
8. Si vous avez indiqué oui, d'où provient ce matériel? (*Cochez toutes les cases pertinentes.*)
- ☐ de l'école/du Conseil scolaire
☐ du ministère de l'Apprentissage de l'Alberta
☐ de ma propre collection
☐ autre, précisez: _____

9. Avez-vous du matériel pédagogique pertinent pour l'enseignant pour vous informer sur la francophonie mondiale?

- ☐ oui
☐ non (*passer à Q11*)

10. Si vous avez indiqué oui, d'où provient ce matériel? (*Cochez toutes les cases pertinentes.*)

- ☐ de l'école/du Conseil scolaire
☐ du ministère d'Alberta Learning
☐ de ma propre collection
☐ autre, précisez: _____

11. Quand les élèves devraient-ils commencer à apprendre à propos de la francophonie mondiale? (*Cochez une case.*)

- ☐ maternelle-3
☐ 4-6
☐ 7-9
☐ 10-12
☐ études post-secondaires

12. Parmi toutes les matières enseignées, lesquelles devraient être privilégiées pour enseigner la francophonie mondiale? (*Donnez le numéro 1 au terme le plus important, le numéro 2 au deuxième plus important et ainsi de suite.*)

_____ Beaux-Arts
_____ Éducation physique
_____ Études sociales
_____ Français
_____ Informatique

_____ Language Arts
_____ Mathématiques
_____ Religion
_____ Sciences
_____ Autre, précisez: _____

13. Y a-t-il des obstacles face à l'enseignement de la francophonie mondiale à votre école?

- ☐ oui
☐ non (*passer à Q15*)
☐ ne sais pas (*passer à Q15*)

14. Quels sont les obstacles qui vous empêchent d'enseigner la francophonie mondiale? (*Cochez toutes les cases pertinentes.*)

- ☐ manque d'information au sujet de la francophonie mondiale
☐ manque de ressources pédagogiques à la portée des élèves
☐ manque de formation
☐ manque de temps
☐ manque d'intérêt: précisez: ☐ personnel ☐ des élèves ☐ des parents
☐ de vos collègues ☐ des administrateurs
☐ autre, précisez: _____

- 15. D'un point de vue personnel, que veut dire l'expression « francophonie mondiale »?**
- 16. En tant qu'enseignant.e, qu'est-ce qui vous intéresse par rapport à la francophonie mondiale?**
- 17. En tant qu'enseignant.e, qu'est-ce qui ne vous intéresse pas par rapport à la francophonie mondiale?**
- 18. En tant qu'enseignant.e, comment envisagez-vous la contribution de la famille et de la communauté dans l'enseignement de la francophonie mondiale?**

Merci d'avoir pris le temps de remplir ce questionnaire.
Laura Thompson, ✉ dlta2@yahoo.ca

ANNEXE B

RECHERCHE SUR L'ENSEIGNEMENT DE LA FRANCOPHONIE MONDIALE

Chère directrice, cher directeur d'école,

Merci de prendre le temps de remplir ce questionnaire.

Veuillez me le retourner dans l'enveloppe préaffranchie avant le 31 octobre 2000.

Laura Thompson
a/s: Yvette Mahé, Ph.D., Faculté Saint-Jean
8406, rue Marie-Anne Gaboury
Edmonton AB T6C 4G9

Partie A: Renseignements sur l'école

Le nombre d'élèves inscrits: _____ Le nombre d'enseignants: _____

Les niveaux offerts à l'école: _____

1. Quelle est la composition ethnoculturelle de votre clientèle?
(Indiquez des pourcentages approximatifs pour arriver à un total de 100 %).

_____ % francophones de l'Ouest
_____ % francophones du Québec
_____ % francophones des autres régions du Canada
_____ % francophones d'ailleurs, précisez les pays: _____
_____ % anglophones
_____ % autre, précisez: _____

2. Quelle est la composition linguistique de votre clientèle?
(Indiquez des pourcentages approximatifs pour arriver à un total de 100 %).

_____ % français langue maternelle, francophones franco-dominants
_____ % français langue maternelle, francophones anglo-dominants
_____ % français langue seconde, anglophones dont l'anglais est la langue maternelle
_____ % français langue seconde, personnes dont la langue maternelle est autre que le français ou l'anglais

Partie B: Les politiques, stratégies ou services de l'école

3. La mission de votre école fait mention de la francophonie:
(Cochez toutes les cases pertinentes.)

- ☐ locale
- ☐ provinciale/régionale
- ☐ nationale
- ☐ mondiale
- ☐ ne fait pas mention de la francophonie

4. D'autres politiques, stratégies ou services de l'école font mention de la francophonie:
(Cochez toutes les cases pertinentes.)

- ☐ locale
- ☐ provinciale/régionale
- ☐ nationale
- ☐ mondiale
- ☐ ne font pas mention de la francophonie

5. Si la francophonie mondiale fait partie intégrante des politiques, stratégies ou services de l'école, citez-en trois que vous jugez les plus importants dans la réalisation des objectifs que poursuit votre école. (Donnez le numéro 1 à l'item le plus important, le numéro 2 au deuxième plus important et ainsi de suite.) Sinon, passez à Q6.

1)

2)

3)

Partie C: L'enseignement de la francophonie mondiale

6. L'enseignement de la francophonie mondiale dans les écoles francophones en milieu minoritaire est: *(Cochez une case.)*
- ☐ très important
 - ☐ important
 - ☐ peu important
 - ☐ pas important
7. L'intégration de l'enseignement de la francophonie mondiale aux politiques, stratégies ou services de l'école est: *(Cochez une case.)*
- ☐ très importante
 - ☐ importante
 - ☐ peu importante
 - ☐ pas importante
8. Revient-il aux autorités scolaires francophones de déterminer les contenus et les objectifs reliés à l'enseignement de la francophonie mondiale?
- ☐ oui
 - ☐ non
 - ☐ ne sais pas
9. L'enseignement de la francophonie mondiale devrait-il faire partie des programmes d'études mandatés par le ministère?
- ☐ oui
 - ☐ non *(passez à Q11)*
10. Parmi toutes les matières enseignées, lesquelles devraient être privilégiées pour enseigner la francophonie mondiale?
(Donnez le numéro 1 au terme le plus important, le numéro 2 au deuxième plus important et ainsi de suite.)
- | | |
|--------------------------|------------------------------|
| _____ Beaux-Arts | _____ Language Arts |
| _____ Éducation physique | _____ Mathématiques |
| _____ Études sociales | _____ Religion |
| _____ Français | _____ Sciences |
| _____ Informatique | _____ Autre, précisez: _____ |

11. La francophonie mondiale devrait être enseignée dans le cadre des programmes d'études actuels de l'Alberta pour les raisons suivantes:
(Veuillez mettre en ordre d'importance vos choix en donnant le numéro 1 au terme le plus important, le numéro 2 au deuxième plus important et ainsi de suite.)

_____ approfondir les connaissances de l'élève

_____ promouvoir le développement d'attitudes positives chez l'élève

_____ développer des habiletés de citoyenneté responsable chez l'élève

_____ accroître la fierté des élèves envers leur patrimoine linguistique et culturel

_____ autre, précisez: _____

12. Quand les élèves devraient-ils commencer à apprendre à propos de la francophonie mondiale? (Cochez une case.)

☐ maternelle-3

☐ 4-6

☐ 7-9

☐ 10-12

☐ études post-secondaires

13. L'école a-t-elle du matériel pédagogique pour assurer un enseignement pertinent de la francophonie mondiale?

☐ oui

☐ non (passez à Q15)

☐ ne sais pas (passez à Q15)

14. Si vous avez indiqué oui, d'où provient ce matériel?

(Cochez toutes les cases pertinentes.)

☐ de l'école

☐ du conseil scolaire

☐ du ministère d'Alberta Learning

☐ autre, précisez: _____

15. Y a-t-il des obstacles face à l'enseignement de la francophonie mondiale à votre école?

☐ oui

☐ non (passez à Q17)

☐ ne sais pas (passez à Q17)

- Merci d'avoir pris le temps de remplir ce questionnaire.**
Laura Thompson,  dlta2@yahoo.ca

ANNEXE C

**Questions d'entrevue portant sur la pratique
de l'enseignement de la francophonie mondiale**

- 1. Parlez-moi de votre enseignement de la francophonie mondiale.**
 - a) Parlez-moi du contenu dont vous traitez.**
 - b) Parlez-moi de vos stratégies.**
 - c) Parlez-moi du matériel pédagogique sur lequel vous vous êtes fié(e) pour vous renseigner sur la question de la francophonie mondiale.**
- 2. Dans le sondage, vous avez précisé les obstacles rencontrés pour enseigner la francophonie mondiale à votre école. Parlez-moi de ces obstacles.**
- 3. La francophonie mondiale devrait-elle faire partie intégrante d'autres programmes d'études? Si oui, lesquels?**
- 4. Pourquoi enseignez-vous la francophonie mondiale?**