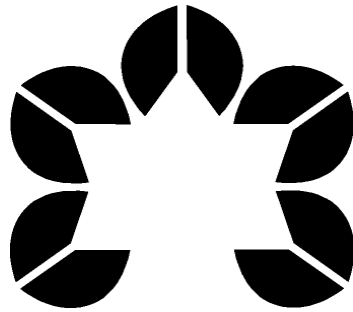


**La francisation :
pour un état
des lieux**



***Francisation:
Taking
Stock***

***DOCUMENT PRÉPARÉ POUR
LE PROJET PANCANADIEN DE FRANÇAIS LANGUE PREMIÈRE***

Mai 2002

Le Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) [CMEC], qui a été créé en 1967, permet aux ministres responsables de l'Éducation dans les provinces et territoires de se consulter sur des questions d'éducation qui les intéressent. Il permet aussi aux provinces et territoires de collaborer à des activités très diverses dans les secteurs de l'enseignement primaire, secondaire et postsecondaire. Les bureaux du Secrétariat du CMEC sont situés à Toronto.

Le financement du Projet pancanadien de français langue première a été assuré par les instances participantes, par l'entremise du Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) [CMEC], et par le gouvernement du Canada, par l'entremise du ministère du Patrimoine canadien.

Autorisation de reproduction

Sauf indication contraire, l'information contenue dans cette publication peut être reproduite, en totalité ou en partie et par tout moyen, sans frais et sans autre autorisation du Conseil des ministres de l'Éducation (Canada), pourvu qu'une diligence raisonnable soit exercée de manière à assurer l'exactitude de l'information reproduite, que le Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) soit identifié comme étant la source de l'information et que la reproduction ne soit pas présentée comme une version officielle de l'information reproduite ni comme ayant été faite en association avec le Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) ou avec l'approbation de celui-ci.

Pour obtenir l'autorisation de reproduire l'information contenue dans cette publication dans un but commercial, veuillez envoyer un courriel à : cmec@cmec.ca .

Conseil des ministres de l'Éducation (Canada)

95, St Clair Ouest, bureau 1106
Toronto, Ontario M4V 1N6

N° de téléphone : (416) 962-8100

N° de télécopieur : (416) 962-2800

Adresse électronique : cmec@cmec.ca

Internet : www.cmec.ca

Table des matières

1. Objet du présent document	1
2. La francisation : éléments de mise en contexte	1
2.1 L'article 23 de la Charte canadienne des droits et libertés	1
2.2 Vers une définition de la francisation	2
2.3 Langue et culture	4
2.4 La diversité des situations dans la francophonie canadienne	6
2.5 La mission de l'école	6
3. La francisation : une réalité en construction	8
3.1 Des mots pour un concept	8
3.2 Les premières initiatives	9
3.3 Des interventions scolaires en francisation	9
3.4 Les interventions de certains ministères de l'Éducation : des politiques et des programmes.....	11
3.4.1 Les objectifs des programmes de francisation	11
3.4.2 Les modèles de prestation ou d'intervention	13
3.4.3 L'évaluation et le placement	14
3.4.4 Les approches pédagogiques	15
3.5. D'autres initiatives provinciales et territoriales	16
3.5.1 L'Alberta	16
3.5.2 D'autres provinces et territoires	17
3.6. D'autres initiatives	17
4. La francisation : vers une vision plus large	18
5. Bibliographie	21

1. Objet du présent document

Le présent document vise à établir un état des lieux quant à la francisation : à cette fin, il présente certains éléments sur le sujet, dans le cadre du Projet pancanadien de français langue première tel que présenté dans la proposition émanant du Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) [CMEC, 2000] ainsi que dans le contexte plus large de l'éducation francophone au Canada en milieu minoritaire. Pour ce faire, un grand nombre de sources d'information ont été consultées : des études qui traitent de la francisation en contexte canadien; des politiques élaborées par certains ministères de l'Éducation des provinces et des territoires ainsi que des programmes relatifs à la francisation; et des exemples de projets concrets menés par des conseils scolaires ou d'autres organismes.

2. La francisation : éléments de mise en contexte

2.1 L'article 23 de la Charte canadienne des droits et libertés

La Charte canadienne des droits et libertés est le document constitutionnel qui définit les droits des Canadiens et Canadiennes. C'est ainsi que les communautés francophones ont fondé leurs actions sur l'article 23 de la Charte pour établir un système éducatif qui leur soit propre. La jurisprudence canadienne affirme que l'enseignement dans la langue de la minorité joue un rôle prépondérant dans le maintien et le développement de la vitalité des groupes minoritaires de langue officielle. Cette vision est appuyée par un ensemble de décisions portant, entre autres, sur les services et les programmes éducatifs destinés aux élèves francophones, sur la gestion et le contrôle des établissements scolaires et sur l'allocation des ressources financières. Les communautés francophones et acadienne ont en effet traditionnellement perçu l'éducation comme un outil essentiel pour assurer le développement et l'épanouissement de leur langue et de leur culture.

Depuis la mise en œuvre de l'article 23, les communautés francophones et acadienne ont progressivement obtenu la gestion de l'éducation de leurs élèves. Les jugements successifs de la Cour suprême du Canada ont défini qui sont les ayants droit. Ces jugements ont également précisé quelques modalités de l'implantation de l'article 23.

L'article 23 (gouvernement du Canada, 1982, p. 23, 25) stipule en outre qui a droit à l'instruction dans la langue de la minorité.

«23 (1) Les citoyens canadiens :

- a) dont la première langue apprise et encore comprise est celle de la minorité francophone ou anglophone de la province où ils résident,
- b) qui ont reçu leur instruction, au niveau primaire, en français ou en anglais au Canada et qui résident dans une province où la langue dans laquelle ils ont reçu cette instruction est celle de la minorité francophone ou anglophone de la province,

ont, dans l'un ou l'autre cas, le droit d'y faire instruire leurs enfants, aux niveaux primaire et secondaire dans cette langue.

(2) Les citoyens canadiens dont un enfant a reçu ou reçoit son instruction, au niveau primaire ou secondaire, en français ou en anglais au Canada ont le droit de faire instruire tous leurs enfants, aux niveaux primaire et secondaire, dans la langue de cette instruction.

(3) Le droit reconnu aux citoyens canadiens par les paragraphes (1) et (2) de faire instruire leurs enfants, aux niveaux primaire et secondaire, dans la langue de la minorité francophone ou anglophone d'une province :

- a) s'exerce partout dans la province où le nombre des enfants des citoyens qui ont ce droit est suffisant pour justifier à leur endroit la prestation, sur les fonds publics, de l'instruction dans la langue de la minorité;
- b) comprend, lorsque le nombre de ces enfants le justifie, le droit de les faire instruire dans des établissements d'enseignement de la minorité linguistique financés à même les fonds publics.»

2.2 Vers une définition de la francisation

D'après Cazabon (1997), la francisation est une composante de l'aménagement linguistique qui est, lui-même, un ensemble de mesures et de moyens servant à valoriser et à promouvoir l'usage d'une langue dans des contextes variés. Cazabon (1992) indique également que la francisation a des implications sur l'intervention en milieu

scolaire. Plus largement, «la francisation sous-tend les conditions de réalisation de l'acculturation» (Cazabon, 1992, p. 3.). La proposition de projet du CMEC (2000, p. 7) présente des éléments d'une définition de la francisation.

Les interventions en francisation visent à faire acquérir à l'élève des connaissances et à lui faire développer des habiletés langagières orales et écrites afin qu'il puisse comprendre et produire des énoncés dans des situations courantes de sa vie sociale et scolaire. La francisation vise également à développer, chez cet élève, une attitude positive à l'égard de la langue et de la culture française, un sentiment d'appartenance à sa communauté francophone – et, plus largement, à la francophonie internationale.

Au terme de sa francisation, l'élève sera en mesure de se servir de la langue française comme véhicule d'apprentissage et de poursuivre son éducation de façon autonome. De plus, il pourra communiquer spontanément et apprécier [voire construire] sa culture.

La proposition de projet du CMEC (2000, p. 2) s'inscrit dans un enjeu plus large englobant la construction culturelle et identitaire, ce qui renforce la raison d'être du projet :

Le rendement des élèves francophones en milieu minoritaire demande [...] une attention particulière. Pour la plupart des provinces et territoires, les résultats des évaluations pancanadiennes du PIRS de 1994 et 1998 révèlent qu'en lecture et en écriture, les élèves francophones de 13 et 16 ans ont obtenu un rendement inférieur à l'ensemble du Canada. Ces résultats [des élèves francophones en milieu minoritaire] sont également inférieurs à la moyenne des francophones du Canada.

Des analyses poussées ont déjà démontré que de tels résultats scolaires ne relèvent pas exclusivement de problématiques d'ordre pédagogique ou didactique, mais également de questions socioculturelles et économiques. Notamment, la construction identitaire est un élément qui se définit souvent en dehors des paramètres strictement institutionnels.

Ces élèves ont besoin d'acquérir les compétences nécessaires à l'utilisation accrue et efficace du français langue d'enseignement et les compétences socioculturelles pour utiliser la langue comme outil d'apprentissage, de communication et d'affirmation de soi, d'où l'importance de mettre l'accent sur des interventions ciblées en matière de francisation.

2.3 Langue et culture

Dans l'école francophone, la langue française a quatre fonctions (*Cadre commun des résultats d'apprentissage en français langue première [M-12]*, 1996, p. ix) :

- outil de communication : «l'individu utilise la langue pour recevoir et transmettre des messages, à l'oral et à l'écrit, c'est-à-dire pour répondre à ses divers besoins d'information, d'imaginaire et d'esthétique»;
- outil de pensée : la langue «permet à l'individu de nommer, d'explorer, de verbaliser, de préciser, d'organiser et de conceptualiser les différents aspects de la réalité»;
- outil d'apprentissage : l'utilisation de la langue permet à l'individu «de tester, d'une part sa compréhension du monde qui l'entoure, d'autre part le fonctionnement de la langue elle-même»; par ailleurs, lors de ses apprentissages, l'élève se développe un répertoire de stratégies d'apprentissage qui lui permettent de devenir un apprenant autonome;
- outil de construction identitaire : «la langue permet à l'élève de s'inscrire dans la réalité sociale, de lui donner un sens, de s'appropriier les valeurs culturelles qui s'y rattachent. C'est par la langue que l'élève s'affirme en tant que personne, qu'il extériorise la réalité qui l'habite et intériorise celle qui l'entoure.»

La langue est indissociable des valeurs qu'elle véhicule : comme le stipule le juge en chef de la Cour suprême, dans le cas Mahé (Cour suprême du Canada, 1990, p. 362)

[...] il est de fait que toute garantie générale des droits linguistiques, surtout dans le domaine de l'éducation, est indissociable d'une préoccupation à l'égard de la culture véhiculée par la langue en question
[...] [,]

parce qu'

[une] langue est plus qu'un simple moyen de communication [...] [:] elle fait partie intégrante de l'identité et de la culture du peuple qui la parle.

En 1982, l'UNESCO présentait une définition très large de la notion de culture (citée dans Lentz, 1995, p. 164) :

Dans son sens le plus large, on peut maintenant dire que la culture est l'ensemble complet des caractéristiques spirituelles, matérielles, intellectuelles et émotives qui distinguent une société ou un groupe social. Cela inclut non seulement les arts et les lettres, mais aussi les modes de vie, les droits fondamentaux de l'être humain, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances... C'est la culture qui nous fait spécifiquement humains, des êtres rationnels doués d'un jugement critique et d'un sens de l'engagement moral. C'est par la culture que nous discernons les valeurs

en faisant des choix. C'est par la culture que l'homme s'exprime, devient conscient de lui-même, reconnaît qu'il est incomplet, questionne ses propres réalisations, recherche sans cesse de nouveaux sens et crée des œuvres par lesquelles il transcende ses limites.

Plus spécifiquement pour les élèves en milieu minoritaire, d'après le ministère de l'Apprentissage de l'Alberta (1999, p. 15),

s'affirmer culturellement [...], c'est manifester son attachement et son sens d'appartenance à la culture française. La culture française à la maternelle (dont la langue est une manifestation des plus visibles) n'est pas un produit à transmettre, mais plutôt un processus créatif et transformateur que l'élève est invité à vivre. Cette culture est à la fois le reflet des foyers et de la communauté francophone d'ici et ailleurs.

En milieu minoritaire, le lien entre la langue et la culture présente un enjeu particulièrement important. Il faut en effet s'assurer que l'élève francophone développe des compétences communicative, stratégique, cognitive et culturelle pour que, comme l'énonce le *Cadre commun des résultats d'apprentissage en français langue première (M-12)* (1996, p. ix), «au terme de ses études secondaires, il soit compétent dans sa langue, conscient de son identité et capable d'apporter une contribution significative à sa communauté afin d'assurer la vitalité de celle-ci.»

Or, la clientèle scolaire définie par l'article 23 représente un groupe d'apprenantes et d'apprenants hétérogènes. Des facteurs tels que l'exogamie et le niveau de ressources et de services en français font en sorte qu'une proportion importante d'élèves en milieu minoritaire ont une connaissance limitée de la langue française à leur arrivée à l'école. Ainsi, plusieurs de ces élèves ont une compétence langagière de base en français insuffisamment développée pour leur permettre de participer pleinement à l'école francophone. Par ailleurs, il faut s'assurer que l'hétérogénéité linguistique des élèves qui fréquentent l'école francophone ne conduise pas à faire du français, au sein même de l'école, une langue seconde. Le français doit en effet garder son statut de langue première pour que l'élève puisse s'épanouir dans sa construction culturelle et identitaire.

2.4 La diversité des situations dans la francophonie canadienne

Les communautés francophones et acadienne présentent des réalités très différentes telles que la dispersion de la communauté fransaskoise sur un vaste territoire, les disparités régionales de l'Ontario mais aussi la relative homogénéité de l'Acadie. En raison de cette diversité, il n'est pas surprenant de constater qu'à l'échelle du pays le dossier de la francisation reflète les priorités ainsi que les préoccupations locales.

Le débat entourant le dossier de la francisation, s'il reflète souvent les attitudes et les croyances de la communauté, fait aussi émerger des enjeux politiques et démographiques. Ainsi, dans certains milieux, les enfants des ayants droit qui ne parlent pas ou parlent peu le français sont perçus comme une clientèle importante à la survie de l'école francophone, tandis que, dans d'autres milieux, cette clientèle semble un obstacle au plein épanouissement des élèves franco-dominants (Mougeon et Beniak, 1994). Il est donc important de répondre aux besoins de tous les locuteurs car la composition linguistique du groupe peut affecter la fréquence de l'utilisation de la langue première en salle de classe et le type d'intervention pédagogique.

La francisation est donc devenue partie intégrante des différents systèmes scolaires avec un degré de reconnaissance officielle variable. Cependant, ces systèmes scolaires s'entendent pour dire qu'elle est essentielle à la mission de l'école francophone.

2.5 La mission de l'école

En milieu minoritaire, les objectifs de l'éducation en langue française dépassent ceux habituellement assignés dans un milieu majoritaire : outre les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être, l'école francophone en milieu minoritaire doit développer les savoir-agir, les savoir-vivre ensemble et «les savoir-devenir nécessaires à la préparation des gens qui bâtiront la communauté» (Landry et Allard, 1999, p. 416). Plus fondamentalement encore, «le véritable défi des communautés minoritaires transcende

celui de promouvoir l'utilisation de la langue et l'affirmation culturelle des membres de la communauté. La marque de réussite de la lutte contre l'assimilation est la transmission de la langue et de la culture à l'ensemble des membres des générations futures.» (Landry et Allard, 1999, p. 416.)

Dans cette perspective, l'école, le foyer et la communauté sont des partenaires nécessaires au succès de la mission de l'école francophone en milieu minoritaire. Chacun de ces trois partenaires a certes un rôle spécifique à jouer, mais l'interaction entre les trois crée une dynamique qui s'inscrit au cœur du projet même de l'école : faire en sorte que l'élève utilise la langue française, non seulement pour communiquer de façon efficace dans la vie courante et scolaire mais aussi pour penser, pour apprendre, pour être critique par rapport à ce qu'il vit et à ce qu'il est, pour se construire une identité, pour créer un espace culturel, pour aménager un territoire, pour exercer un pouvoir d'initiative et pour prendre en main son propre développement.

Landry et Allard (1988, 1996) ont établi deux types de bilinguisme qui résument les préoccupations des communautés d'intervenantes et d'intervenants qui œuvrent au succès de l'éducation francophone en milieu minoritaire au Canada : le bilinguisme additif qui amène l'élève à apprendre la langue seconde sans effets néfastes sur son appropriation de sa langue première; le bilinguisme soustractif, qui au contraire, conduit l'élève à devenir plus compétent dans la langue seconde que dans sa langue première.

Dans le cas du bilinguisme additif, «[...] les membres de la communauté manifestent un haut degré de compétence (autant orale qu'écrite) dans les deux langues, maintiennent leur identité et leurs sentiments d'appartenance à l'endogroupe tout en ayant des attitudes positives envers l'exogroupe et la langue de ce groupe, et continuent à avoir des occasions d'utiliser leur langue première dans une variété de contextes sociaux et institutionnels» (Landry et Allard, 2000, p. 3).

Dans le cas du bilinguisme soustractif, «[...] l'acquisition de la langue seconde n'est plus complémentaire à celle de la langue première, mais en relation de compétition avec celle-ci, puisque la langue seconde devient progressivement dominante dans le vécu langagier des membres de la communauté. Le bilinguisme soustractif est instable puisqu'il signale une transition graduelle vers l'unilinguisme dans la langue seconde, cette transition se manifestant non seulement dans une diminution de la compétence en langue maternelle, mais aussi par un désir accru d'intégrer la communauté linguistique dominante et par la perte de l'identité ethnolinguistique avec l'endogroupe.» (Landry et Allard, 2000, p. 3.)

3. La francisation : une réalité en construction

3.1 Des mots pour un concept

On constate que plusieurs termes sont utilisés pour désigner le phénomène de la francisation : *francisation*, *refrancisation*, *actualisation linguistique* et *aménagement linguistique*. Ces mots représentent à la fois une évolution du concept et des réalités politiques qu'il englobe. Ces mots traduisent également un «flou sémantique» (Caron-Rhéaume et *al.*, 1992, p. 53) relatif à la francisation :

Le MÉO [ministère de l'Éducation de l'Ontario] a établi des définitions de travail [...] à l'été 1991. Le terme *francisation* désignait alors le processus d'acquisition et d'apprentissage du français par les élèves qui le parlent peu ou pas, ou par les élèves dont le français constitue la langue de communication même s'il s'agit d'une seconde langue. La notion de *refrancisation*, quant à elle, englobait le processus de la francisation et renvoyait au processus visant l'épanouissement du caractère francophone de l'école de langue française en milieu minoritaire. Malgré cette tentative de clarification, des réticences demeurèrent parce qu'on percevait que la *refrancisation* privilégiait plutôt les élèves anglo-dominants et que la *francisation* désignait l'apprentissage du français à l'exclusion de la culture. Au début de l'année 1992, on a retenu les termes *actualisation linguistique* et *aménagement linguistique* des écoles de langue française. *L'actualisation* désigne le passage du virtuel au réel, ou du potentiel à l'actuel. *L'aménagement linguistique* s'entend comme la planification souple qui oriente la mise en place des instruments destinés à satisfaire les besoins des élèves – création d'une politique linguistique et d'un programme d'apprentissage appropriés, organisation de l'école, formation

du personnel, élaboration de matériel didactique et d'évaluation appropriée, participation et engagement des intervenantes et intervenants en éducation. On semble préférer employer les deux termes, *l'actualisation* et *l'aménagement linguistique*, perçus comme véhiculant le message essentiel. (Caron-Rhéaume et al., 1992, p. 53.)

Plus largement, on considérera que la francisation est un processus qui comprend un ensemble de mesures prises aux niveaux préscolaire ou scolaire pour aider les élèves dont les habiletés langagières en français sont très peu développées ou inexistantes. Ces mesures visent l'acquisition par les élèves des habiletés langagières nécessaires pour entreprendre et réussir des études dans une école francophone. Ces mesures visent aussi le développement de la construction culturelle et identitaire chez ces élèves.

3.2 Les premières initiatives

Dans un premier temps, au tournant des années 1980, les premières initiatives ont été lancées par des groupes de parents à l'extérieur du milieu scolaire, parfois seuls, parfois en lien avec le système scolaire : des camps d'été, des cours de français oral offerts aux parents d'élèves d'écoles francophones, des garderies, quelques trousseaux, des outils pédagogiques, des ateliers et des cassettes, certaines démarches de francisation/refrancisation familiale et préscolaire, ainsi que des cours reliés aux divers services d'alphabétisation.

3.3 Des interventions scolaires en francisation

Une étude commanditée par la Commission nationale des parents francophones (Cazabon et Cossette, 1991) relève 13 initiatives de programmes scolaires, à l'échelle pancanadienne, qui s'affichent comme des interventions en francisation. Cette étude a le mérite de mettre en évidence l'ampleur du travail de francisation opéré jusqu'alors. De plus, cette étude fait apparaître que les ressources mises à la disposition des intervenantes et intervenants pour implanter de véritables programmes de francisation sont minimales.

Pour faire des observations sur ces initiatives, Cazabon et Cossette (1991) ont cerné cinq «champs conceptuels» qui interviennent dans la définition du concept de

francisation» (p. 2) en réponse à des questions qui visent à définir celui-ci :

- la notion de compétence communicative (que veut dire parler une langue?);
- le modèle sociopolitique (que veut dire créer un espace culturel?);
- le modèle sociologique des rapports en groupe (que veut dire vivre dans une langue?);
- le modèle organisationnel (que veut dire opérer un changement scolaire?);
- le modèle pédagogique emprunté (que veut dire enseigner la langue dans un contexte de francisation?).

Cette étude fait apparaître le constat suivant (p. 64 et 65) :

La qualité de l'expérience de francisation dépend, en fin de compte, d'un ensemble de facteurs fort divers compte tenu du fait que la francisation est une sous-catégorie de l'acculturation. Il n'y a pas lieu de s'en étonner puisqu'il s'agit de faire, par un aménagement et une intervention particulière, ce qui arrive de façon naturelle et spontanée dans une vie normale.

[...]

Il faut distinguer ici entre deux choses : l'établissement d'une pratique scolaire en fonction des intervenants et la définition des conditions nécessaires au succès d'une expérience de francisation. Étant donné la précarité des politiques émises au sujet de la francisation et étant donné que les expériences sont menées plutôt à partir de la bonne volonté des participants que dans le respect d'une planification dûment établie, il y a lieu de croire que les variétés sont le fait du hasard plutôt que le résultat d'une politique concertée.

Avec le recul, plusieurs des initiatives scolaires de francisation durant la décennie 1982-1992 apparaissent surtout comme des activités d'immersion linguistique qui ne touchaient guère les dimensions culturelles ou le rôle des parents.

Une réflexion pancanadienne sur la francisation s'ensuivit donc et, en 1992, un numéro spécial de la revue *Éducation et Francophonie* faisait le bilan de la décennie précédente et établissait des bases pour l'élaboration de nouvelles politiques et approches.

Dans cette perspective, Cazabon (1992, p. 2) affirme que

l'aménagement linguistique est fondé, entre autres, sur la normalisation, la standardisation et l'institutionnalisation. Pour y arriver, la volonté politique du groupe minoritaire est déterminante dans la vitalité de ces trois facteurs. On pourrait dire que la normalisation légitime les usages.

La standardisation décide de la qualité du corpus et l'institutionnalisation donne des territoires où s'exerce la langue dans ses fonctions les plus variées et les plus complexes.

Il conclut en déclarant que

si les projets ne sont pas sertis dans une bague solide et riche de vécus culturels rehaussant l'appartenance et l'identité, ils risquent de se dégrader bien plus vite qu'ils n'ont été montés.

3.4 Les interventions de certains ministères de l'Éducation : des politiques et des programmes

C'est à partir du moment où les ministères de l'Éducation interviennent sur la question de la francisation que commence le deuxième temps de la francisation. Quatre provinces en particulier ont élaboré des politiques et des programmes de francisation scolaire et d'actualisation linguistique : la Colombie-Britannique (1992), le Manitoba (1999), l'Ontario (1994, 1999) et la Saskatchewan (2000).

Une comparaison des documents de ces quatre provinces a été effectuée à partir des critères suivants :

- les objectifs des programmes de francisation;
- les modèles de prestation ou d'intervention;
- l'évaluation et le placement;
- les approches pédagogiques.

Dans d'autres provinces et territoires, il n'y a actuellement ni politiques ni programmes en francisation. Certaines initiatives ont cependant été mises en œuvre. Celles-ci sont décrites plus loin, sous le point 3.5.

3.4.1 Les objectifs des programmes de francisation

L'objectif principal de la francisation ou de l'actualisation linguistique est de prendre les mesures nécessaires afin que l'élève ne parlant pas ou parlant peu le français acquière les compétences langagières requises pour intégrer le programme régulier de l'école francophone. C'est ainsi que la Colombie-Britannique (1992, p. 5) stipule que «l'objectif des mesures d'accueil est de permettre à l'apprenant y ayant droit, quel que soit son âge, de développer les

habiletés et connaissances linguistiques nécessaires afin de pouvoir poursuivre son éducation en français dans les plus brefs délais». L'Ontario (1994, 1999, p. 3) énonce que le programme d'actualisation linguistique vise «l'intégration rapide au programme d'études ordinaire». Ces deux énoncés semblent refléter l'objectif langagier des programmes de francisation de la Colombie-Britannique, du Manitoba, de l'Ontario et de la Saskatchewan.

De plus, on note qu'à cet objectif langagier s'ajoute une dimension culturelle. C'est ainsi que la Colombie-Britannique (1992, p. 11) souligne que «les activités privilégiées par les mesures d'accueil ont pour but de favoriser le développement de l'habileté à communiquer en français en amenant l'apprenant et l'apprenante à mieux participer aux échanges langagiers dans des contextes signifiants». L'Ontario (1994, p. 3), quant à lui, déclare que «le programme d'actualisation linguistique [...] favorise aussi le développement d'une attitude positive face à l'utilisation du français». Ce programme d'actualisation linguistique constitue un des éléments de la politique d'aménagement linguistique en français qui définit également le mandat des écoles franco-ontariennes. Cette politique de l'Ontario (1994, p. 6) vise, entre autres, à «encourager les élèves à se servir de leur compétence à communiquer en français comme instrument d'apprentissage, de perfectionnement et d'appartenance à la francophonie ontarienne, canadienne et internationale». Le Manitoba (1999, p.4) va dans le même sens : «La phase d'accueil vise également à développer, chez cet élève, une attitude positive à l'égard de la langue française, un sentiment d'appartenance à la communauté franco-manitobaine – et, plus largement, à la francophonie – ainsi qu'une fierté socioculturelle.» La Saskatchewan (2000, p. 3), enfin, renchérit sur cette dimension culturelle en établissant, parmi les «habiletés visées par le Programme de francisation», celle de «s'affirmer culturellement en français».

3.4.2 Les modèles de prestation ou d'intervention

Les modèles d'intervention proposés par les provinces présentent des caractéristiques semblables. Les types d'intervention s'inscrivent sur un continuum d'intensité, allant d'un appui intensif à un appui partiel différencié en fonction du temps passé et du niveau de compétence acquis dans le programme. Enfin, l'aide offerte à l'apprenante ou l'apprenant a lieu à l'intérieur ou à l'extérieur de la salle de classe régulière.

C'est ainsi que la Colombie-Britannique (1992, p. 12-13) avance deux modèles organisationnels : «l'intervention en salle de classe [...] [où] l'enseignant des mesures d'accueil vient apporter une aide à un ou plusieurs élèves d'un groupe pendant une activité d'apprentissage»; «l'intervention en dehors de la salle de classe [...] [où] l'élève est retiré de sa classe régulière pour une rencontre individuelle ou en petit groupe d'une durée variable avec l'enseignante des mesures d'accueil». Dans ce dernier cas, «le sous-groupe peut réunir des élèves d'un même niveau ou de plusieurs niveaux. Il peut aussi ne pas être identique à chacune des rencontres.» Ce second type d'intervention «est recommandé pour les élèves débutants et pour les écoles où l'on retrouve un grand nombre d'élèves en mesures d'accueil. Une intervention intensive auprès de ces élèves est la plus susceptible d'accélérer le processus d'acquisition de la langue.»

Le Manitoba (1999), quant à lui, préconise un modèle d'intervention, en classe ou hors de la classe comme en Saskatchewan (2000) et en Colombie-Britannique (1992, p. 12-13), constitué de deux volets : «le bloc d'intervention intensive» et «le bloc d'intervention partielle». Le premier type d'intervention «répond aux besoins des élèves en phase d'accueil qui [...] n'ont pas ou ont très peu de compétences langagières»; le second s'adresse aux élèves qui «possèdent certaines compétences langagières mais pas le vocabulaire

spécialisé». Le Manitoba (1999, p. 23) précise que «l'élève admissible peut cheminer à l'intérieur d'un bloc particulier, passant de l'intervention en classe régulière à l'intervention hors classe pour revenir à l'autre».

Quant au modèle de l'Ontario (1994, 1999, p. 4 et 5), il est également établi en fonction des besoins langagiers des élèves : «le modèle de soutien intensif» qui s'adresse aux élèves «qui ne parlent pas ou qui parlent peu le français et qui doivent acquérir rapidement une connaissance suffisante de la langue»; «le modèle de soutien partiel» destiné aux élèves «qui connaissent suffisamment le français pour répondre aux attentes prescrites dans les autres matières mais qui ne sont pas encore prêts à suivre le programme d'études ordinaire de français»; «le modèle de soutien tutoriel» qui convient aux élèves «qui ont une connaissance insuffisante de la langue pour suivre le programme d'études ordinaire de français»; enfin, «le modèle de transition» destiné aux élèves «qui ont besoin d'aide pour assurer leur intégration dans le programme d'études ordinaire de français». Il est à noter que pour les programmes de maternelle, l'entrée à l'école francophone en Ontario se fait sur une base facultative, dès l'âge de quatre ans.

Par ailleurs, quel que soit le modèle proposé, «il faut faire preuve de flexibilité quant à la durée [du programme de la francisation, puisque celui-ci] est axé sur les besoins particuliers des élèves inscrits» (Saskatchewan 2000, p. 52).

3.4.3 L'évaluation et le placement

L'évaluation des habiletés langagières est une composante fondamentale des programmes de francisation et d'actualisation linguistique. Un consensus se dégage par rapport aux trois moments clés où s'effectue cette évaluation : l'évaluation diagnostique pour placer l'élève, l'évaluation formative lors des interventions et, enfin, l'évaluation sommative pour vérifier où se situe l'élève dans les étapes du programme de francisation ainsi que son intégration au

programme régulier.

C'est ainsi que les énoncés du Manitoba (1999, p. 29) semblent refléter ceux de la Colombie-Britannique, de l'Ontario et de la Saskatchewan.

L'évaluation de placement doit s'appuyer uniquement sur des observations des compétences langagières de l'élève en phase d'accueil dans différentes situations de communication significatives à l'oral.

[...]

L'évaluation formative du développement des habiletés langagières de l'élève devra être faite de façon continue [...]. Cette évaluation permettra aux intervenants de suivre le cheminement de l'apprenant dans ses apprentissages langagiers. L'évaluation formative, orientée vers une action pédagogique immédiate auprès de l'élève, vise à assurer une progression constante des apprentissages par le biais d'activités correctives ou d'activités d'enrichissement.

[...]

L'évaluation sommative sera utilisée pour évaluer les compétences langagières de l'élève [...] en vue de déterminer où se situe ce dernier dans son cheminement vers l'apprentissage autonome en classe régulière. L'évaluation sommative fournit les renseignements permettant de porter un jugement sur le degré de réalisation des apprentissages visés par un programme ou une partie de programme. Les renseignements recueillis lors de cette évaluation serviront à prendre des décisions relatives :

- au passage de l'intervention intensive à l'intervention partielle;
- au passage de l'intervention partielle à l'autonomie d'apprentissage.

En Ontario (2000), une trousse d'évaluation diagnostique, qui s'adresse aux élèves de la maternelle à la 10^e année, a été élaborée. Cet outil contient des instruments qui permettent d'évaluer, rapidement et systématiquement, les trois domaines de la communication (la communication orale, la lecture et l'écriture) afin d'effectuer un placement approprié pour l'élève.

3.4.4 Les approches pédagogiques

La Colombie-Britannique, le Manitoba, l'Ontario et la Saskatchewan préconisent, en général, des approches pédagogiques centrées sur la communication et le vécu de l'élève tout en encourageant la coopération entre les divers intervenants et intervenantes. C'est ainsi que l'Ontario (1999, p. 8)

énonce que «l'élève apprendra plus facilement à s'exprimer en français quand les activités prévues favorisent des échanges en français où la langue est utilisée pour répondre à des besoins authentiques de communication dans des contextes et des situations variés. L'apprentissage coopératif est une stratégie d'enseignement qui favorise ce genre d'échanges.»

3.5 D'autres initiatives provinciales et territoriales

3.5.1 L'Alberta

Pour sa part, la province de l'Alberta n'a pas élaboré un programme de francisation à proprement parler. Cependant, son *Programme d'éducation de maternelle, français langue première* (1999) établit une programmation qui reconnaît la diversité linguistique des élèves et qui s'inscrit dans un mandat plus large qui est de

contribuer à remédier à l'érosion linguistique et culturelle subie par les élèves et par la communauté évoluant en milieu anglo-dominant (p. 2).

Ce document (ministère de l'Apprentissage de l'Alberta, 1999, p. 8) préconise en outre une approche fondée sur les littératies multiples.

La maternelle – français langue première contribue à la construction des littératies multiples chez l'élève. Les littératies multiples regroupent trois composantes : la littératie personnelle [...] [,] la littératie communautaire et la littératie scolaire. Les littératies multiples représentent la synthèse des connaissances, des habiletés et des attitudes propres aux milieux personnel, communautaire et scolaire de l'élève, de son foyer et de la communauté. Elles permettent non seulement à l'élève de déchiffrer les divers langages de l'école et de la société, mais aussi de se servir de ces langages dans des situations authentiques qui mènent à l'action.

Le document repose sur cinq principes. Le premier porte sur l'élève et ses besoins éducatifs «afin de créer un climat propice à la construction des littératies multiples» (p. 12); le deuxième a trait aux «besoins langagiers culturels et identitaires particuliers de l'élève de parents ayants droit» (p. 13);

le troisième principe est relatif au jeu, « moyen privilégié par lequel l'élève s'approprie les connaissances, les habiletés et les attitudes qui contribuent à la construction de ses littératies multiples» (p. 16); le quatrième porte sur «le savoir-vivre ensemble en français» (p. 17); le cinquième principe, enfin, a trait au «partenariat foyer/école/communauté [...] dans le but de répondre davantage aux besoins de l'élève» (p. 17).

Par ailleurs, le document encourage le respect des régionalismes linguistiques de l'élève et des particularités culturelles en individualisant l'enseignement. L'approche préconisée reconnaît aussi le rôle primordial de la famille et de la communauté dans un processus de francisation et d'affirmation culturelle, d'où l'importance d'élargir l'espace francophone : l'élève a ainsi la possibilité de vivre en français dans divers secteurs de la vie, à l'extérieur du foyer et de l'école.

3.5.2 D'autres provinces et territoires

Les provinces de l'Île-du-Prince-Édouard, du Nouveau-Brunswick, de la Nouvelle-Écosse et de Terre-Neuve et Labrador ainsi que les Territoires du Nord-Ouest, le Yukon et le Nunavut n'ont à ce jour ni politiques ni programmes en francisation mais s'inspirent des orientations élaborées par d'autres provinces, telles que celles présentées au point 3.4. Certaines initiatives en francisation sont cependant en marche : camps d'été, garderies, sensibilisation auprès des parents, etc. Par ailleurs, la Fondation d'éducation des provinces atlantiques (2001) a outillé le système scolaire d'un guide qui vise à informer les intervenantes et intervenants des aspects fondamentaux de l'actualisation linguistique et à leur proposer une formation dans ce domaine.

3.6 D'autres initiatives

La Commission nationale des parents francophones (CNPF) pose des gestes importants dans le domaine de la francisation, depuis plusieurs années. Tel que mentionné au

point 3.3, elle a commandité en 1991 un recensement de programmes scolaires d'intervention en francisation. Cet organisme travaille très étroitement avec d'autres organismes de parents dans les provinces et les territoires. Elle publie un feuillet destiné aux parents, intitulé *Bonjour! Helping Bilingual Families Feel at Home in French*, ainsi qu'un autre feuillet intitulé *La francisation : une nouvelle vision, une nouvelle chanson, une nouvelle énergie* destiné, lui, au personnel enseignant. La CNPF est l'instigatrice d'une ressource didactique en francisation, qui est utilisée dans de nombreux contextes : *Paul et Suzanne : un modèle de francisation* (Maurice et Tougas, 1996). Par ailleurs, la CNPF, en collaboration avec la Fédération canadienne pour l'alphabétisation en français, a initié une étude sur la francisation (2001). Cette étude a pour but de suggérer des stratégies qui pourraient encadrer les efforts communautaires dans le domaine de la francisation.

Une initiative récente, *L'élève francophone au cœur de la communauté* (2001), résulte d'un partenariat entre la Fédération des parents francophones de l'Alberta (FPFA) et le ministère de l'Apprentissage de l'Alberta (Alberta Learning). Les responsables de ce cahier ont aussi bénéficié de la collaboration de l'Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF) et d'un appui financier de Patrimoine canadien. Cette ressource est destinée aux enseignantes et enseignants des élèves francophones et aux intervenantes et intervenants des composantes communautaires, associatives et d'affaires francophones du Canada. Elle propose des stratégies et des outils qui amènent l'école, la communauté et la famille à collaborer à la réalisation de projets qui fournissent aux élèves francophones de la maternelle à la 12^e année des expériences d'apprentissages identitaires, culturels et communautaires vécues au cœur de la communauté francophone.

4. La francisation : vers une vision plus large

Certains points importants relatifs à la francisation ressortent des politiques et des programmes élaborés par certaines instances gouvernementales :

- l'intégration de l'élève, ne parlant pas ou parlant peu le français, au programme régulier,
- une intervention différenciée en fonction des besoins langagiers de l'élève,
- l'évaluation des habiletés langagières,
- des approches pédagogiques qui valorisent la communication,
- la participation active des parents,
- une symbiose entre l'école, le foyer et la communauté.

Cependant, force est de constater que bien du travail reste encore à faire pour actualiser la mise en œuvre, pour complexe qu'elle soit, des énoncés ci-dessus.

De plus, certains besoins pédagogiques et politiques ont émergé des premiers efforts de mise en œuvre des programmes de francisation et de l'actualisation linguistique :

- une harmonisation entre les politiques ministérielles et les actions concrètes menées sur le terrain,
- une formation des enseignantes et enseignants et des aides-enseignantes et aides-enseignants qui œuvrent dans le domaine,
- un matériel didactique spécifiquement construit en fonction des besoins des élèves,
- une compréhension plus affinée de la différence entre un modèle de francisation et un matériel d'appui,
- une évaluation systématique des programmes,
- une compréhension plus affinée des modèles d'intervention en matière d'efficacité pour l'apprentissage langagier et culturel de l'élève,
- des stratégies d'apprentissage qui découlent des approches communicative, expérientielle et coopérative, pour un enfant ne parlant pas ou parlant peu le français, dans un contexte d'école francophone,
- une compréhension plus affinée de la place des interventions de francisation au sein d'une école francophone en milieu minoritaire,
- une banque de stratégies pour favoriser le partenariat entre le foyer, l'école et la communauté.

Le concept même de la francisation est en évolution constante. Jusqu'à présent, les programmes et les politiques recensés ont surtout porté sur le développement des habiletés langagières de l'élève, auquel s'ajoute, dans certains cas, un volet culturel. Cependant, on reconnaît de plus en plus la nécessité de concevoir l'apprentissage de la langue en interaction avec la construction culturelle et identitaire de l'élève.

Cette vision plus large requiert des interventions pédagogiques qui font vivre aux élèves des

expériences d'apprentissage authentiques leur permettant de développer, en interaction avec leur milieu, des savoirs, des savoir-faire, des savoir-être, des savoir-agir, des savoir-vivre ensemble et des savoir-devenir.

La francisation est en effet un processus qui permet à l'élève de développer une maîtrise suffisante de la langue française afin qu'il s'épanouisse, au sein de l'école francophone, aux plans langagier, cognitivo-académique et socio-affectif et que, ce faisant, il se construise une identité culturelle afin d'être une intervenante ou un intervenant actif dans sa communauté.

BIBLIOGRAPHIE

Références

- ALBERTA, COLOMBIE-BRITANNIQUE, MANITOBA, SASKATCHEWAN, TERRITOIRES DU NORD-OUEST ET YUKON. *Cadre commun des résultats d'apprentissage en français langue première (M-12) : protocole de collaboration concernant l'éducation de base dans l'Ouest canadien (de la maternelle à la douzième année).*
- ALBERTA. MINISTÈRE DE L'APPRENTISSAGE. DIRECTION DE L'ÉDUCATION FRANÇAISE. *Programme d'éducation de maternelle, français langue première, 1999.*
- CANADA. COUR SUPRÊME. *Mahé et al. c. Sa Majesté, la Reine du Chef de la Province de l'Alberta*, le 15 mars 1990.
- CARON-RHÉAUME, A.-M. et al. «L'actualisation linguistique et culturelle des écoles de langue française en Ontario», *Éducation et Francophonie*, vol. XX, n° 2, p. 52-56, 1992.
- CAZABON, B. «L'aménagement linguistique : le cas de la francisation», *Éducation et Francophonie*, vol. XX, n° 2, p. 2, 1992.
- CAZABON, B. «L'enseignement en français langue première en situation minoritaire», *Revue des sciences de l'éducation*, 23, p. 483-508, 1997.
- CAZABON, B., et A. COSSETTE. *Modèles de francisation : étude de cas portant sur différentes expériences de francisation*, Ottawa, Commission nationale des parents francophones, 1991.
- CENTRE FRANCO-ONTARIEN DE RESSOURCES PÉDAGOGIQUES. *Aménagement linguistique : trousse d'évaluation diagnostique, maternelle et jardin d'enfants 1^{re} à 3^e année*, Ottawa, CFORP, 2000.
- CENTRE FRANCO-ONTARIEN DE RESSOURCES PÉDAGOGIQUES. *Aménagement linguistique : trousse d'évaluation diagnostique, 7^e à 10^e année*, Ottawa, CFORP, 2001.
- COLOMBIE-BRITANNIQUE. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE. *Document d'appui aux mesures d'accueil du primaire à l'intermédiaire (version provisoire inédite)*, Victoria, Bureau des langues et des programmes multiculturels, 1992.
- COMMISSION NATIONALE DES PARENTS FRANCOPHONES ET FÉDÉRATION CANADIENNE POUR L'ALPHABÉTISATION EN FRANÇAIS. *Proposition : Programme de francisation et de renforcement linguistique*, Saint-Boniface, CNPF, 2001.
- CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (CANADA). *Proposition de projet : Projet pancanadien de français langue première*, Toronto, CMEC, 2000.

FÉDÉRATION DES PARENTS FRANCOPHONES DE L'ALBERTA. *L'élève francophone au cœur de la communauté*, Alberta, FPFA, 2001.

FONDATION D'ÉDUCATION DES PROVINCES ATLANTIQUES. *Actualisation linguistique : guide à l'intention des parents*, Québec, Groupe Beauchemin, éditeur, 2001.

FONDATION D'ÉDUCATION DES PROVINCES ATLANTIQUES. *Actualisation linguistique : guide à l'intention du personnel enseignant*, Québec, Groupe Beauchemin, éditeur, 2001.

GOUVERNEMENT DU CANADA. *La Charte des droits et libertés : guide à l'intention des Canadiens = The Charter of Rights and Freedoms, Guide for Canadians*, 1982.

LANDRY, R., et R. ALLARD. «Langue de scolarisation et développement bilingue : le cas des acadiens et francophones de la Nouvelle-Écosse, Canada», *DiversCité Langues*, (en ligne) vol. V, 2000. Internet : <<http://www.telug.quebec.ca/diverscite>>

LANDRY, R., et R. ALLARD. «L'assimilation linguistique des francophones hors Québec, le défi de l'école française et le problème de l'unité nationale», *Revue de l'Association canadienne d'éducation de langue française*, vol. XVI, n° 3, p. 38-53, 1988.

LANDRY, R., et R. ALLARD. «L'éducation dans la francophonie minoritaire», in J.Y. Thériault, *Francophonies minoritaires au Canada : l'état des lieux*, Moncton, Les Éditions d'Acadie, 1999.

LANDRY, R., et R. ALLARD. «Vitalité ethnolinguistique : une perspective dans l'étude de la francophonie canadienne», in J. Erfurt, *De la polyphonie à la symphonie : méthodes, théories et faits de la recherche pluridisciplinaire sur le français au Canada*, Leipzig, Leipziger Universitätsverlag, p. 61-87, 1996.

LENTZ, F. «La didactique du/en français langue maternelle en milieu minoritaire : réflexions sur quelques points critiques», in B. Cazabon, *Des mots à fleurs de pays : les actes du 2^e congrès national de l'ACREF* [Alliance canadienne des responsables et des enseignantes et enseignants en français langue maternelle], Ottawa, ACREF, p. 145-172, 1995.

MANITOBA. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE. *La phase d'accueil pour les écoles franco-manitobaines*, Winnipeg, Division du Bureau de l'éducation française, 1999.

MAURICE, L., et J. TOUGAS. *Paul et Suzanne : un modèle de francisation (ensemble multi-supports)*, St-Adolphe, Apprentissage illimité, 1996.

- MOUGEON, R., et E. BENIAK. «Bilingualism language shift and institutional support for French. The case of the Franco-Ontarians», *International Journal of the Sociology of Language*, p. 92-126, 1994.
- ONTARIO. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION. *Actualisation linguistique en français et perfectionnement du français*, Toronto, Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 1994.
- ONTARIO. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION. *Aménagement linguistique en français : guide d'élaboration d'une politique d'aménagement linguistique*, Toronto, Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 1994.
- ONTARIO. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION. *Le curriculum de l'Ontario de la 9^e à la 12^e année : actualisation linguistique en français et perfectionnement du français*, Toronto, Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 1999.
- SASKATCHEWAN. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Francisation scolaire : document d'orientation portant sur les mesures spéciales de francisation dans les écoles fransaskoises*, Regina, Bureau de la minorité de langue officielle, 2000.

BIBLIOGRAPHIE

Autres ouvrages consultés

- BASQUE, J. J. «La francisation au Nouveau-Brunswick», *Éducation et Francophonie*, vol XX, n° 2, p. 61-66, 1992.
- BÉDARD, A. «Les moyens d'intervention des parents dans la francisation», *Éducation et Francophonie*, vol. XX, n° 2, p. 70-73, 1992.
- BERGER, M. J. *Modalités d'évaluation des compétences langagières en aménagement linguistique (actualisation linguistique et perfectionnement du français) : profil de sortie*, Toronto, Institut d'études pédagogiques de l'Ontario de l'Université de Toronto, 1996.
- CAZABON, B. «L'aménagement linguistique au sein des écoles françaises de l'Ontario : un cas de transition difficile», *Revue québécoise de linguistique théorique et appliquée*, vol. 8, n° 2, p. 253-283, 1989.
- CAZABON, B., S. LAFORTUNE, et J. BOISSONNEAULT. *La pédagogie du français langue première et l'hétérogénéité linguistique*, Toronto, ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario, 1993.
- CUMMINS, J. «Empowering Minority Students: A Framework for Intervention», *Harvard Educational Review*, vol. 56, n° 1, p. 18-36, 1986.
- DIVISION SCOLAIRE FRANCO-MANITOBAINE. *Évaluation de la phase d'accueil*, Lorette, DSFM, n° 49, 1997.
- GÉRIN-LAJOIE, D. «L'école minoritaire de langue française et son rôle dans la communauté», *The Alberta Journal of Educational Research*, vol. XLII, n° 3, 1996.
- GÉRIN-LAJOIE, D. «Les programmes d'initiation à l'enseignement en milieu francophone minoritaire», *La Revue canadienne des langues vivantes = The Canadian Modern Language Review*, vol. 49, n° 4, p. 799-814, 1993.
- GROUPE DE TRAVAIL SUR LA CULTURE FRANCOPHONE EN COLOMBIE-BRITANNIQUE. *L'école française : un habitat de culture*, Victoria, Prin Communications, 1993.
- LAFORST, J. «Une expérience de re francisation à l'Île : "I am pure French"», *Éducation et Francophonie*, vol. XX, n° 2, p. 57-60, 1992.
- LANDRY, R. «Déterminisme et détermination : vers une pédagogie de l'excellence en milieu minoritaire», *La Revue canadienne des langues vivantes = The Canadian Modern Language Review*, vol. 49, n° 4, p. 887-927, 1993.

LANDRY, R., et R. ALLARD. «L'exogamie et le maintien de deux langues et deux cultures : le rôle de la francité familioscolaire», *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXXIII, n° 3, p.561-592, 1997.

LEVASSEUR-OUIMET, F. «Enseigner en milieu minoritaire : réflexions sur la pédagogie», *Éducation et francophonie*, vol. XVII, n° 3, p. 16-22, 1989.

MASNY, D. *Le projet d'actualisation linguistique, culturelle et sociale, français langue première : cadre conceptuel*, ministère de l'Apprentissage de l'Alberta, Direction de l'éducation française, 1998.

PIERRE, R. «De l'alphabétisation à la littéracie : pour une réforme en profondeur de l'enseignement», *Scientia Paedagogica Experimentalis*, vol. XXVIII, n° 2, p. 151-186, 1991.

ST-PIERRE, L., et R. GAUTHIER. «L'intégration des ayants droit en Saskatchewan», *Éducation et Francophonie*, vol. XX, n° 2, p. 74-75, 1992.

THÉBERGE, R. «Francisation et éducation préscolaire», *Éducation et Francophonie*, vol. XX, n° 2 p. 39-41, 1992.