



LA FRANCISATION DANS UN CONTEXTE DE REVITALISATION LANGAGIÈRE

par Marianne Cormier
avec la collaboration de Myles Turnbull, Renée Bourgeois,
Nicole Lirette-Pitre, Sylvie Blain, Pierre Cormier et Mary MacPhee

Marianne Cormier se spécialise en pédagogie pour des contextes linguistiques minoritaires et est professeure agrégée à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Moncton. Ses recherches portent sur l'apprentissage d'une langue minoritaire dans un contexte majoritaire et sur le développement de la langue académique. Elle est la directrice de l'équipe et du projet : *Les mots pour grandir* (www.lesmotspourgrandir.ca).

L'équipe du projet *Les mots pour grandir* s'est formée à la suite d'un constat de grands besoins de recherches en francisation. Elle vise à mieux comprendre les enjeux de la francisation et de la revitalisation langagière. L'équipe cherche ainsi à aider les parents, les enseignants et tous les acteurs scolaires qui travaillent à l'accueil et l'accompagnement de familles dont les enfants ne parlent pas ou parlent peu le français au moment de leur inscription à l'école de langue française. L'objectif de l'équipe est d'effectuer des projets de recherche qui informeront la pratique pédagogique et didactique et qui optimiseront le développement langagier en milieu linguistique minoritaire.



Mary est la source d'inspiration de notre équipe de recherche. Elle se qualifie d'adulte refrancisée. Sa mère, née acadienne et francophone dans la région ouest de l'Île-du-Prince-Édouard, a perdu sa langue maternelle parce qu'elle a été scolarisée en anglais. Il en fut de même pour ses 14 frères et sœurs qui, un par un, ont tous été assimilés.

Née dans une famille anglophone et d'une mère acadienne qui ne parle que l'anglais, Mary décide, à l'âge de 15 ans, d'apprendre le français. Elle commence par des cours de base à l'école secondaire, puis poursuit ses études au niveau universitaire pour ensuite devenir enseignante en immersion. Elle obtient une maîtrise en français de l'Université Laval.

Maintenant, ses deux enfants fréquentent l'école de langue française de Charlottetown. Ils n'ont pas eu besoin de beaucoup d'appui ou de ressources de l'école pour leur développement en français, car leur mère savait comment les franciser et les préparer pour l'école. Dès leur naissance, elle leur a parlé, chanté et lu en français. Bien que ni l'un ni l'autre ne puissent beaucoup parler en français avant de commencer la maternelle, ils le comprenaient bien, avaient un grand vocabulaire et se sont habitués assez rapidement et facilement à l'école en français. Grâce à sa persévérance et à sa patience, elle sent qu'elle peut qualifier sa famille de *refrancisée*.

Mary personifie l'objectif de la francisation. Dans ses mots : « J'ai mis beaucoup d'effort pour réclamer mon patrimoine. Ce qui a été perdu dans une génération pour la famille est nouvellement réclamé dans la génération suivante. Espérons que cela continue pour nous et pour les autres, grâce aux efforts de ceux et celles qui font le travail de francisation. »

CONTEXTE

L'histoire de Mary met en relief deux points essentiels du présent article. Le premier, c'est l'importance de la scolarisation dans une langue minoritaire pour sa préservation. Le deuxième, c'est le concept de la revitalisation d'une langue en perte de vitalité. Si Mary a réussi la francisation seule, le processus fonctionne mieux avec la mise en place d'un projet collectif soutenu par une infrastructure institutionnelle qui inclut l'école. Le but de cet article est d'analyser le concept de francisation dans un contexte de revitalisation langagière. Pour ce faire, nous commencerons par démystifier ce concept en le définissant et en précisant qui sont les élèves qui ont besoin de services de francisation. Nous exposerons ensuite le besoin de recherches et de recommandations pratiques en francisation en faisant état de la pénurie d'écrits sur ce sujet. Afin de pallier cette pénurie et de mieux comprendre le processus d'apprentissage langagier, nous explorerons des recherches et des arguments théoriques en apprentissage d'une langue seconde en jeune âge afin d'identifier des options d'approches didactiques pour la francisation.

FRANCISATION ET REVITALISATION LANGAGIÈRE

Depuis très longtemps, les communautés francophones en contexte minoritaire luttent pour leur survie et revendiquent une éducation en français. Cette lutte n'a pas toujours été facile et il faudra attendre l'instauration de la loi sur les langues officielles en 1969 et de l'article 23 de la *Charte canadienne des droits et libertés* en 1982 pour voir entériner le droit à l'éducation dans la langue officielle de la minorité.

Le libellé de l'article 23 accorde le droit à l'éducation dans la langue de la minorité aux parents canadiens qui répondent à l'un de trois critères : la première langue apprise et encore comprise du parent est celle de la minorité; le parent a fréquenté l'école dans la langue de la minorité au primaire; le parent a un autre enfant qui a fréquenté une telle école.

La particularité de l'article 23 réside dans le fait que ses critères visent uniquement les parents, qui sont, en effet, les détenteurs du droit à l'école de la minorité pour leurs enfants. De ce fait, rien n'est mentionné au sujet de la langue parlée de leurs enfants. Si les parents peuvent bien correspondre aux critères de l'article 23, rien n'exige que la langue d'usage à la maison soit le français, ni que leurs enfants soient locuteurs du français pour qu'ils puissent les inscrire à l'école de la minorité francophone. C'est ainsi qu'il arrive régulièrement que des élèves non locuteurs du français soient inscrits à l'école française. Leurs parents, comme Mary, cherchent à réclamer leur patrimoine. La tâche revient à l'école de franciser ces élèves afin qu'ils puissent pleinement participer à la vie scolaire. Dans cette optique, la francisation¹ « 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 » (CMEC, 2002, p. 9). Pour notre équipe de recherche, ce processus inclut le développement culturel et identitaire des élèves, car c'est là où le développement langagier prend tout son sens.

Landry (2010) explique une baisse de vitalité linguistique dans les communautés minoritaires par un faible taux de natalité accompagné d'une assimilation progressive et souligne que le nombre d'enfants admissibles à l'école de langue française en contexte minoritaire diminue constamment.

¹ La province de l'Ontario préfère l'appellation « actualisation linguistique ».

S'ajoute à cette perte démographique le fait qu'environ la moitié des enfants admissibles ne fréquentent pas l'école de langue française et sont plutôt inscrits dans une école de langue anglaise (Corbeil, Grenier et Lafrenière, 2007). Cette réalité permet de constater que l'arrivée de l'école de langue française n'a donc pas suffi à freiner les taux d'assimilation et l'effritement des communautés minoritaires. L'étude de Landry (2010) a également montré que la moitié des enfants admissibles à l'école de langue française (âgés de 17 ans et moins) n'ont pas le français comme langue maternelle. Landry (2010) révèle que la structure familiale semble beaucoup influencer le taux de transmission de la langue maternelle. Son étude indique que, quand les deux parents sont francophones, 93 % des enfants ont le français comme langue maternelle. Quand il y a seulement un des deux parents qui est francophone, ce taux est nettement inférieur. Toujours selon le rapport de Landry (2010), la proportion d'enfants admissibles issus de couples exogames est à la hausse, se chiffrant à 64 % en 2001 et à 66 % en 2006. Le besoin de services en francisation est considérable, car une proportion croissante des élèves inscrits à l'école de la minorité ne sont pas locuteurs de sa langue véhiculaire.

Pour toutes ces raisons, il nous semble urgent de nous questionner sur la francisation. Les constats de notre équipe sont qu'il y a une pénurie de recherches à ce sujet et qu'il y a peu de documents d'encadrement pour les acteurs scolaires qui travaillent en francisation. Nous visons donc à établir un programme de recherche pour mieux comprendre l'apprentissage du français chez de jeunes élèves, locuteurs de la langue majoritaire, qui fréquentent les écoles de langue française. Comme l'objectif spécifique de notre programme est l'apprentissage langagier en contexte minoritaire, nous ajoutons à notre objet d'étude les élèves de ces milieux qui ont le français comme langue maternelle, mais qui ont peu de contact avec les aspects écrits et standardisés du français (Landry, Allard et Deveau, 2011), ce qui fait en sorte qu'ils éprouvent également un besoin de développer leurs capacités langagières pour réussir à l'école (Cormier, 2011). Évidemment, nous nous intéressons pareillement aux élèves immigrants qui ont également besoin de services de francisation, mais qui sont locuteurs d'une langue autre que l'une des deux langues officielles. L'équation est, en effet, complexe. Le but de la francisation est le développement des capacités langagières des enfants qui vivent en contexte langagier minoritaire dans l'esprit de la revitalisation des communautés francophones linguistiques minoritaires.

La revitalisation langagière a pour objectif de renverser les tendances d'assimilation et vise l'épanouissement des communautés en augmentant le statut et l'usage de la langue minoritaire (Grenoble et Whaley, 2006). La stratégie de choix pour revitaliser les communautés s'avère le développement langagier dès la petite enfance dans une perspective familiale et communautaire (Grenoble et Whaley, 2006; Landry, 2010; UNESCO, 2003). Nous prenons donc en considération le rôle des familles et des communautés dans le programme de recherche. En effet, l'école ne peut agir seule et a besoin de l'appui d'une communauté forte d'un plan de revitalisation qui vise à augmenter les domaines d'usage du français (Fishman, 1991). Si on améliore le statut de la langue minoritaire dans la communauté en créant, entre autres, des lieux d'usage et des domaines langagiers, tels que définis par Fishman (2001), il sera plus facile pour les familles de favoriser la francité dans leurs activités. Il s'agit donc de développer un cycle où la revitalisation de la communauté vient appuyer les actions des familles et que les choix des familles nourrissent les actions communautaires. Au cœur de ce cycle se situent les actions et les démarches pédagogiques de l'école qui accueille et accompagne ces familles en soutenant le développement des habiletés langagières des enfants.

Nous venons d'expliquer les enjeux et le contexte de l'école en milieu linguistique minoritaire. Cependant, nous constatons que, souvent, les acteurs scolaires se sentent dépourvus et ne savent pas trop comment accueillir ces familles anglo-dominantes ni comment accompagner les enfants dans le parcours de développement langagier (Cormier et Lowe, 2010; Rocque, 2011). L'école a besoin de recherches pour mieux définir ses pratiques didactiques et son enseignement d'une langue minoritaire dans un contexte majoritaire. Nous en venons donc à nous demander ce que nous savons au sujet de la francisation. Nous présentons ici les recherches et documents qui existent en francisation.

ÉTAT DES LIEUX EN FRANCISATION

La recherche

Il semble exister peu de recherches en francisation au Canada francophone minoritaire. En 1992, la revue *Éducation et francophonie* publiait un numéro thématique intitulé *L'aménagement linguistique, le cas de la francisation*. Ce numéro contenait des textes de réflexion sur la francisation et documentait certaines initiatives. C'est à ce moment-là que s'est amorcée la discussion et des pistes de recherches ont été suggérées. Cependant, peu de mesures de suivi en ont découlé.

Berger (1999 et 2007) propose des approches particulières pour l'enseignement de la lecture en actualisation linguistique². Elle estime que les méthodes typiquement recommandées en enseignement de la lecture ou encore les programmes d'intervention en lecture pour lecteurs en difficulté ne sauraient répondre aux besoins des élèves en apprentissage du français dans un contexte minoritaire. Pour ceux-ci, elle recommande donc qu'une place privilégiée soit accordée aux interactions culturelles et sociales entre l'élève et l'enseignante afin d'aider à l'appropriation de la langue et à l'affirmation de la francité.

Dans une autre étude, Berger (2003) a inventorié les pratiques pédagogiques des enseignants de l'Ontario en actualisation linguistique : un souci de développer les compétences orales de leurs élèves, un recours aux modèles d'intégration des matières et un fort désir de valoriser à la fois la langue et les élèves dans leur apprentissage caractérisent ces enseignants.

Levasseur (2012), quant à elle, a étudié les représentations identitaires d'élèves ayant reçu des services de francisation à Vancouver; ceux-ci ne s'identifient pas comme francophones, mais plutôt comme bilingues.

De notre côté, nous avons étudié les modèles de gestion de l'offre des services en francisation au Nouveau-Brunswick (Cormier et Lowe, 2010). Nous avons comparé l'efficacité de quatre modèles pour le cheminement langagier des élèves. Nos résultats ont montré qu'un modèle hybride et holistique se comparait avantageusement aux trois autres modèles observés. Ce modèle hybride comprend des cliniques intensives pour enseigner une forme langagière particulière à quelques élèves en alternance avec un décloisonnement pour faire des groupes hétérogènes afin de cibler des habiletés littéraires et des compétences langagières.

Bien qu'utiles et importantes, ces recherches ne font qu'effleurer toute la problématique de la francisation et nous laissent avec beaucoup de questions.

² Ces études, effectuées en Ontario, optent pour le terme actualisation linguistique, synonyme de francisation.

La pratique

Malgré une insuffisance de données de recherches pour définir la pratique en services de francisation, la réalité est que les élèves anglo-dominants s'inscrivent dans les écoles et que les ministères de l'Éducation des différentes provinces, ainsi que leurs conseils scolaires, doivent mettre en place des services de francisation. C'est ainsi qu'en 2002, le Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) [CMEC] publiait un état des lieux de la francisation au Canada. Ce rapport fait état de diverses initiatives en francisation et répertorie les politiques et les programmes de francisation qui ont été établis dans les provinces canadiennes.

Le rapport du CMEC a mené à la préparation d'une trousse de formation en francisation (CMEC, 2003). Cette trousse s'adresse aux formateurs d'enseignants de francisation et leur offre, entre autres, des scénarios de formation qui abordent de façon générale les modèles d'intervention, le climat favorisant l'apprentissage, l'approche communicative et l'exploitation des comptines et des chansons.

En 2010, la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants a publié un texte de Liliane Vincent qui reprend l'état des lieux de 2002. Cette mise à jour révèle que différentes initiatives en francisation se poursuivent dans les ministères et dans les conseils scolaires et souligne la mise en place d'un financement supplémentaire pour soutenir la francisation dans plusieurs provinces. Toutefois, Vincent (2010) a constaté que la trousse du CMEC, qui avait suscité beaucoup d'intérêt après sa publication, semblait moins en usage et avait besoin d'un second souffle.

Certaines provinces ou certains conseils scolaires ont des documents d'encadrement, des politiques et des programmes en francisation, notamment la Saskatchewan (2000), la Colombie-Britannique (2006), l'Ontario (2010) et l'Alberta (2012). Certaines ressources plus récentes comprennent le document de fondements pour une pratique réfléchie de l'Alberta qui porte surtout sur la francisation des élèves immigrants, des tableaux de seuils repères comprenant différentes rubriques échelonnées sur cinq paliers pour le développement langagier et qui figurent sur le site Web du ministère de l'Éducation de l'Alberta, et la trousse TACLEF (Trousse d'acquisition de compétences langagières en français) publiée par le ministère de l'Éducation de l'Ontario (2010).

Les recommandations pédagogiques de ces documents restent générales et ne précisent habituellement pas d'approches spécifiques ciblant le développement langagier. Ces ressources s'inspirent de théories reconnues au sujet du développement langagier en général, mais elles n'ont pas été validées pour le contexte linguistique particulier pour lequel elles ont été conçues.

Notre récente recherche multicas auprès de neuf enseignantes de francisation au Nouveau-Brunswick (Cormier et Lowe, 2010) a révélé que ces dernières se sentent peu formées ou outillées pour leur tâche de francisation. À notre connaissance, les programmes de formation initiale des diverses universités canadiennes n'offrent aucun cours en francisation. Dans cet état de choses, nous avons observé que ces enseignantes utilisent leurs ressources à bon escient, innovent et créent diverses activités ludiques ou exploitent des interventions qui restent plus traditionnelles, telles que des cartes éclair pour l'apprentissage du vocabulaire. Or, il serait avantageux de consulter les recherches au sujet de l'apprentissage langagier et de fournir aux enseignantes une démarche qui s'inspire de résultats de recherche. À notre avis, des recherches doivent venir soutenir les documents d'encadrement qui définissent la pratique.

APPROCHES DIDACTIQUES QUI FAVORISENT L'APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE SECONDE CHEZ LES JEUNES ENFANTS

Puisqu'il y a peu de recherches portant spécifiquement sur l'apprentissage langagier dans le contexte de francisation canadien, nous examinons les recherches ayant comme objectif l'apprentissage d'une langue seconde. Ce faisant, nous reconnaissons que les contextes sociolinguistiques sont largement différents. Les programmes d'immersion viennent ajouter une langue seconde aux élèves issus de la majorité linguistique. D'autre part, les programmes d'apprentissage de langue seconde conçus pour des élèves immigrants et locuteurs d'une langue minoritaire visent leur apprentissage de la langue majoritaire. Pour ce qui est des élèves anglo-dominants qui s'inscrivent à l'école de langue française, ils sont en apprentissage d'une langue de leur patrimoine, en perte de vitalité dans leur communauté. La langue minoritaire détient un statut moindre et les élèves ne perçoivent pas toujours son utilité puisqu'elle est peu utilisée dans les contextes socio-institutionnels (Landry, Allard et Deveau, 2011). Avec ces réserves en tête, examinons ce que disent les écrits au sujet de l'acquisition d'une langue seconde chez les jeunes enfants.

Le langage est un phénomène complexe qui comporte cinq composantes fortement interreliées, soit la phonologie, le lexique, la morphologie, la sémantique et la syntaxe. Lors de l'acquisition langagière en bas âge, les enfants développent normalement ces éléments simultanément (mais pas forcément en parallèle), qu'ils soient en apprentissage d'une ou de deux langues (Daviault, 2011). Par conséquent, il nous semble que l'approche didactique en francisation doit tenir compte de cette complexité, et surtout du caractère interdépendant des composantes. Nous sommes donc d'avis qu'il faut intégrer, et non isoler, les composantes dans l'approche didactique.

Les chercheurs qui ont observé les très jeunes enfants qui apprennent l'anglais comme langue seconde en Amérique du Nord recommandent une approche holistique qui fournit de nombreuses occasions de production et de réception langagière (Tabors, 2008), mettant particulièrement l'accent sur le lexique et les caractéristiques de la langue écrite (Espinosa, 2010). Bref, pour apprendre une ou deux langues, les enfants ont besoin de beaucoup d'interactions avec d'autres locuteurs dans cette langue lors d'activités comme le jeu, la routine quotidienne et la lecture.

L'apprentissage de deux langues ne se fait pas dans des silos, de façon isolée. Les relations interdépendantes entre les langues en développement sont souvent soulignées (Cummins, 2000; Espinosa, 2010; Garcià et Kleifgen, 2010). Certaines recherches, par exemple, ont montré un transfert d'habiletés langagières d'une langue à l'autre. Deacon, Wade-Woolley et Kirby (2009) ont observé des incidences de transfert interlinguistique bidirectionnel entre l'anglais et le français en traitement orthographique chez des enfants en immersion française. Des résultats de recherche montrent également un lien entre les habiletés de manipulation phonologique en maternelle et les résultats en lecture en anglais et en français en 2^e année pour des élèves dans des programmes d'immersion française (Haigh, Savage, Erdos et Genesee, 2011). Or, des questions demeurent en ce qui a trait, notamment, à la façon et au moment où les habiletés langagières se transfèrent d'une langue à l'autre (Gutiérrez, Zepeda et Castro, 2010).

Masny (2006) définit la théorie des littératies multiples en expliquant que les littératies sont des actes de construction de sens qui sont intégrés « à la culture et aux dimensions sociopolitiques et sociohistoriques d'une société et de ses institutions » (p. 151). Masny (2006) fait la distinction entre une littératie de type scolaire et les littératies personnelles et communautaires et souhaite que l'école puisse légitimer ces dernières. Est-ce qu'une perspective de littératies multiples (Masny, 2006; Masny et Higgins, 2007; New London Group, 1996) et d'innovation dans le processus de francisation et de revitalisation langagière viendrait enrichir l'apprentissage?

Les nouvelles technologies de l'information peuvent servir de support à cet apprentissage langagier sous diverses formes, notamment : des activités ludiques pour développer le vocabulaire; les appareils mobiles pour appuyer le développement de la littératie par le biais de livres numériques et de jeux phonologiques (Demski, 2011); les enregistrements audio et vidéo pour exploiter la communication orale.

Nous pensons que l'école de langue française ne profite peut-être pas de l'interdépendance des langues et fonde son enseignement de la langue minoritaire sur des prémisses de l'unilinguisme. Des recherches démontrent qu'une approche pédagogique qui tient compte du bilinguisme des apprenants et qui leur permet de profiter de leurs connaissances antérieures logées dans la langue première peut donner de meilleurs résultats pour les apprentissages et pour le développement de la langue seconde (Turnbull, Cormier et Bourque, 2011; Swain et Lapkin, 2000).

L'apprentissage d'une langue seconde est un processus qui prend du temps (Cummins, 2000). Dans les situations d'immersion, au début de l'apprentissage, une période silencieuse est souvent remarquée. Cette période est nécessaire pour que l'élève intègre, par l'écoute active, non seulement le vocabulaire de la langue cible, mais également sa syntaxe et sa morphologie. Après une certaine intégration, l'apprenant est prêt à faire des tentatives d'expression (Lightbown et Spada, 2006).

De plus, Cummins (2000) précise que les connaissances langagières sont de deux natures, soit la compétence orale-communicative et la compétence cognitivo-scolaire. Pour cet auteur, lors de l'apprentissage d'une langue seconde ou additionnelle, les habiletés orales et communicatives s'acquièrent assez rapidement dans des contextes sociaux, alors que les compétences cognitivo-scolaires prennent plus de temps à se consolider et leur acquisition exige une forte exposition aux aspects littératiés de la langue (Hamers et Blanc, 2000). Toujours selon Cummins (2000), une fois les habiletés orales et communicatives acquises, il arrive souvent que l'on tienne pour acquis que les élèves peuvent bien fonctionner en classe et que l'école retire le soutien langagier. Les documents recensés et les propos des enseignantes de nos recherches en témoignent : les efforts de francisation se concentrent surtout à l'oral et pour les élèves plus jeunes. Or, pour développer les compétences langagières à l'écrit, il nous semble qu'une approche pédagogique qui opte pour le développement global des compétences langagières serait préférable. En effet, une approche littératiée pour l'apprentissage, c'est-à-dire une approche pédagogique qui intègre tous les aspects de la langue (l'écrit et l'oral), semble donner des résultats prometteurs (Cormier et Turnbull, 2009; Wray et Lewis, 1997).

La francisation constitue un contexte d'apprentissage langagier unique. En francisation, on vise l'apprentissage d'une langue seconde non seulement pour l'enrichissement personnel, mais surtout pour la reconquête d'un héritage perdu. Il faut donc porter une attention particulière aux enjeux identitaires dans cette situation. De plus, les élèves anglo-dominants inscrits à l'école de langue française qui vivent pleinement leur langue majoritaire, autant dans leur milieu familial que dans le milieu socio-institutionnel, voient-ils un sens à l'apprentissage de la langue minoritaire? Comment pouvons-nous amener des enfants de cinq ans et leurs parents à donner un sens à leur apprentissage langagier, même si ce sens ne trouve pas écho dans les usages langagiers de leur entourage? C'est ainsi que les perspectives de francisation sont fortement imbriquées dans un processus de revitalisation langagière qui cherche à augmenter les domaines d'usage du français dans la communauté. Il nous semble que les théories et les pratiques pédagogiques de l'apprentissage d'une langue seconde peuvent s'appliquer à ces élèves, mais qu'il faut y apporter des nuances étant donné cette situation unique.

CONCLUSION

L'arrivée de l'article 23 a permis le développement d'un réseau d'écoles dans 29 conseils scolaires à travers le Canada francophone minoritaire. Le premier élément de la revitalisation langagière à travers la scolarisation dans la langue minoritaire, c'est-à-dire la création de l'infrastructure et des établissements scolaires, est bien amorcé. Les statistiques démographiques nous indiquent toutefois que l'infrastructure ne suffit pas. Si seulement la moitié des enfants admissibles à l'école de langue française la fréquente, le potentiel réparateur de l'article 23 reste à atteindre. De plus, beaucoup de ces élèves admissibles ne sont pas nécessairement locuteurs du français.

Tel que nous l'avons démontré dans cet article, les acteurs scolaires dans ces écoles développent des initiatives pour la francisation et investissent des ressources humaines et matérielles pour assurer un développement langagier optimal pour leurs élèves. Malgré ces nombreuses initiatives, nous avons constaté qu'il reste encore beaucoup de questions sans réponses. Ces initiatives ne sont pas toujours concertées ni fondées sur des résultats de recherche. En somme, les écoles constatent le besoin d'offrir des services de francisation et semblent agir au mieux de leurs connaissances pour répondre à ce besoin. Le premier appel pour des recherches dans ce domaine a été lancé en 1992. Le temps presse pour faire avancer les connaissances en francisation. Nous croyons qu'il serait pertinent de faire une recherche longitudinale afin de dresser le profil du développement langagier d'élèves qui commencent leur scolarité et qui ne sont pas encore locuteurs du français. Avec le développement de ce profil, il serait possible de mieux comprendre comment accompagner ces élèves sur le plan didactique et pédagogique.

Nous tenons compte du rôle de la famille et de la communauté et de l'importance d'accompagner les services en francisation par une visée de revitalisation langagière. Nous pensons aussi que des recherches qui documentent diverses initiatives communautaires et familiales et qui observent comment celles-ci viennent appuyer le développement langagier des élèves contribueraient également à mieux orienter l'action. Ces recherches pourront appuyer le travail des enseignants et du système éducatif.

L'histoire de Mary demeure notre inspiration. Nous voulons mieux connaître Mary et ses semblables afin de savoir ce qui les pousse à vouloir se re franciser. Pour diverses raisons, Mary a voulu apprendre le français et elle a réussi son projet. Ces histoires à succès sont plutôt rares et souvent, l'héritage francophone loge uniquement dans un souvenir nostalgique. La création des établissements scolaires de langue française a pour objectif de contrer l'assimilation. Des recherches en francisation nous permettront de mieux soutenir les efforts des écoles dans leur projet communautaire.

BIBLIOGRAPHIE

- ALBERTA EDUCATION. *Fondements pour une pratique réfléchie en francisation*, Alberta Education, Canada, 2012.
- BERGER, M.J. « Interventions pédagogiques favorisant l'apprentissage de la lecture en contexte d'actualisation linguistique », cité dans DIONNE, A.M. et M.J. BERGER, dir. *Les littératies : Perspectives linguistiques, familiale et culturelle*, Ottawa, Les Presses de l'Université d'Ottawa, 2007, p. 187-207.
- BERGER, M.J. « Mise à jour des pratiques pédagogiques du personnel enseignant en actualisation linguistique (ALF) », cité dans DUCHESNE, H., dir. *Recherches en éducation francophone en milieu minoritaire : regards croisés sur une réalité mouvante*, Winnipeg, Presses universitaires de Saint-Boniface, 2003, p. 79-95.
- BERGER, M.J. « Vers un modèle d'intervention précoce en lecture en actualisation linguistique », *La revue canadienne des langues vivantes*, vol. 55, n° 4, 1999, p. 515-531.
- CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (CANADA). *La francisation : parcours de formation. Projet pancanadien de français langue première à l'intention du personnel enseignant de la maternelle à la 2^e année*, [En ligne], 2003, [<http://204.225.6.243/else/francisation/cd-rom>] (Consulté le 14 avril 2007).
- CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (CANADA). *La francisation : pour un état des lieux*, [En ligne], 2002, [<http://204.225.6.243/else/francisation/francisation.fr.pdf>] (Consulté le 14 avril 2007).
- CONSEIL SCOLAIRE FRANCOPHONE DE LA COLOMBIE-BRITANNIQUE. *Le nouveau guide de francisation en Colombie-Britannique*, le Conseil, 2006.
- CORBEIL, J.-P., C. GRENIER et S. LAFRENIÈRE. *Les minorités prennent la parole : résultats de l'Enquête sur la vitalité des minorités de langue officielle*, 2007 (Statistique Canada, n° 91-548-XIF au catalogue).
- CORMIER, M. « La pédagogie en milieu francophone minoritaire »; cité dans ROCQUE, J., dir. *La direction d'école et le leadership pédagogique en milieu francophone minoritaire : considérations théoriques pour une pratique éclairée*, Winnipeg, Presses universitaires de Saint-Boniface, 2011, p. 287-306.
- CORMIER, M. et A. LOWE. *Étude des mesures d'accueil et d'accompagnement et de l'implantation de différents modèles d'intervention en francisation : Rapport de recherche*, Moncton, Centre de recherche et de développement en éducation (CRDE), 2010.
- CORMIER, M. et M. TURNBULL. « Une approche littératie : apprendre les sciences et la langue en immersion tardive », *The Canadian Modern Language Review / La revue canadienne des langues vivantes*, Toronto, Presses de l'Université de Toronto, vol. 65, n° 5, août 2009, p. 817-840.
- CUMMINS, J. *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*, Clevedon, Angleterre, Multilingual Matters Ltd, 2000.

- DAVIAULT, D. *L'émergence et le développement du langage chez l'enfant*, Montréal, Chenelière Éducation, 2011.
- DEACON, S.,H., L. WADE-WOOLLEY et J.R. KIRBY. « Flexibility in young second-language learners: examining the language specificity of orthographic processing », *Journal of Research in Reading*, vol. 32, n° 2, 2009, p. 215-229.
- DEMSKI, J. « ELL to Go », *THE Journal*, vol. 38, n° 5, 2011, p. 28-32.
- ESPINOSA, L.M. *Getting it RIGHT for Young Children from Diverse Backgrounds: Applying Research to Improve Practice*, Boston, Massachusetts, Pearson Education, 2010.
- FISHMAN, J. « Why is it so hard to save a threatened language? », cité dans FISCHMAN, J., dir. *Can threatened languages be saved?*, Clevedon, Angleterre, Multilingual Matters Ltd, 2001, p. 1-22.
- CORMIER, M. « La pédagogie en milieu francophone minoritaire »; cité dans ROCQUE, J., dir. *La direction d'école et le leadership pédagogique en milieu francophone minoritaire – considérations théoriques pour une pratique éclairée*, Winnipeg, Moncton, Presses universitaires de Saint-Boniface, 2011, p. 287-306.
- FISHMAN, J. *Reversing Language Shift: Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages*, Clevedon, Angleterre, Multilingual Matters, 1991.
- GARCÍA, O. et J. KLEIFGEN. *Educating Emergent Bilinguals : Policies, Programs and Practices for English Language Learners*, New York, Teachers College Press, 2010.
- GRENOBLE, L.A. et L.J. WHALEY. *Saving Languages: An introduction to language revitalisation*, Cambridge, Royaume-Uni, Cambridge University Press, 2006.
- GUTIÉRREZ, K., M. ZEPEDA, et D. CASTRO. « Advancing Early Literacy Learning for All Children : Implications of the NELP Report for Dual-Language Learners », *Educational Researcher*, vol. 39, n° 4, 2010, p. 334-339.
- HAIGH, C.A., R. Savage, C. ERDOS et F. GENESEE. « The role of phoneme and onset rime awareness in second language reading acquisition », *Journal Of Research In Reading*, 2011, vol. 34, n° 1, p. 94-113.
- HAMERS, J.F. et M.H.A. BLANC. *Bilinguality and Bilingualism, Second edition*, Cambridge, Royaume-Uni, Cambridge University Press, 2000.
- LANDRY, R. *Petite enfance et autonomie culturelle : Là où le nombre le justifie...V*, Moncton, Nouveau-Brunswick, Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques, 2010.
- LANDRY, R., R. ALLARD ET K. DEVEAU. *Nouvelles perspectives canadiennes. École et autonomie culturelle. Enquête pancanadienne en milieu scolaire francophone minoritaire*, publié par Patrimoine canadien en coll. avec l'Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques, 2010.

- LEVASSEUR, C. « Moi j'suis pas francophone! » – Discours et représentations identitaires à Vancouver. Communication présentée lors du colloque *Francophonie, légitimité et devenir*, du Réseau de la recherche sur la francophonie canadienne, dans le cadre du congrès de l'ACFAS, Montréal, mai 2012.
- LIGHTBOWN, P. M. et N. SPADA. *How languages are learned, 3rd edition, Oxford, Oxford University Press, 2006.*
- MASNY, D. « Le développement de l'écrit en milieu de langue minoritaire : l'apport de la communication orale et des habiletés métalinguistiques », *Éducation et francophonie*, vol. 34, n°2, automne 2006, p. 126-149.
- MASNY, D. et D. HIGGINS. « Comment une enfant bilingue en milieu minoritaire perçoit les systèmes d'écriture : la perspective des littératies multiples », *Éducation francophone en milieu minoritaire*, vol. 2, n° 1, 2007, p. 51-70.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO. *Le curriculum de l'Ontario, de la 1^e à la 8^e année – Actualisation linguistique en français, édition révisée 2010*, Toronto, le Ministère.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO. *TACLEF, cycle primaire : Trousse d'acquisition des compétences langagières en français*, Ottawa, Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques, 2010.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE LA SASKATCHEWAN. *Francisation scolaire : Document d'orientation portant sur les mesures spéciales de francisation dans les écoles fransaskoises*, le Ministère, 2000.
- ROCQUE, J. « Le phénomène des couples mixtes (interlinguistique/interculturel) en milieu francophone minoritaire : constats du terrain et considérations pour le personnel enseignants », *Thèmes Canadiens*, été 2011, p. 54-59.
- SWAIN, M. et S. LAPKIN. « Task-based second language learning: the uses of the first language », *Language Teaching Research*, vol. 4, 2000, p. 253-276.
- TABORS, P.O. *One child, Two languages: A Guide for Early Childhood Educators of Children Learning English as a Second Language*, Baltimore, Maryland, Paul H. Brookes Publishing Co., 2008.
- TURNBULL, M., M. CORMIER et J. BOURQUE. « The First Language in Science Class : A Quasi-Experimental Study in Late French Immersion », *The Modern Language Journal*, Issue Supplement 1, vol. 95, 2011, p. 182-198.
- UNESCO. *Vitalité et disparition des langues. Groupe d'experts spécial de l'UNESCO sur les langues en danger*, [En ligne], 2003, [http://portal.unesco.org/culture/fr/files/35646/12007683043Vitalit%20et_disparition_des_langues.pdf/Vitalit%20et%20disparition%20des%20langues.pdf] (Consulté le 15 octobre 2011).
- VINCENT, L. « La francisation en pleine floraison », *Frenquêtes*, [En ligne],

[http://www.ctf-fce.ca/publications/Frenquettes/Article_La%20francisation_Liliane_Vincent.pdf]
(Consulté le 15 octobre 2012).

CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (CANADA). *La francisation : parcours de formation. Projet pancanadien de français langue première à l'intention du personnel enseignant de la maternelle à la 2^e année*, [En ligne], 2003, [<http://204.225.6.243/else/francisation/cd-rom>]
(Consulté le 14 avril 2007).

WRAY, D. et M. LEWIS. *Extending literacy: Children reading and writing non-fiction*, Londres, Routledge, 1997.