



**Étude des mesures d'accueil
et d'accompagnement et de l'implantation
de différents modèles d'intervention
en francisation**

Rapport de recherche

16/06/2010

Marianne Cormier et Anne Lowe, pour le Centre de recherche et de développement en éducation;
Faculté des sciences de l'éducation.

Table des matières

Introduction	6
1. Problématique.....	7
2. Cadre théorique	13
2.1 Accueil et accompagnement des familles exogames.....	13
2.2 Modèles de francisation.....	18
2.3 Approches didactiques en francisation	20
3. Méthodologie.....	22
3.1 Approche méthodologique	22
3.2 Participantes et participants.....	22
3.3 Collecte de données.....	23
3.3.1 Entrevues de groupe avec le personnel-cadre de chaque district participant	23
3.3.2 Entrevues de groupe avec le personnel des écoles ciblées	23
3.3.3 Observations du cheminement langagier des élèves de francisation.....	24
3.3.4 Entrevues individuelles avec les enseignantes de francisation.....	25
3.3.5 Entrevues avec des parents d'enfants recevant des services de francisation.....	25
3.4 Analyse des données	26
3.4.1 Accueil et accompagnement.....	26
3.4.2 Modèles de francisation.....	27
3.5 Limites de cette recherche	28
4. Résultats	29
4.1 Mesures d'accueil et d'accompagnement.....	29
4.2 District X	29
4.2.1 Mesures d'accueil et d'accompagnement du district.....	29
4.2.2 Mesures d'accueil et d'accompagnement des écoles, district X.....	30
4.2.3 Conclusion (mesures d'accueil et d'accompagnement du district X)	32
4.2.4 Propos de parents d'enfants inscrits aux trois écoles du district X.....	33
4.3 District Y	34
4.3.1 Mesures d'accueil et d'accompagnement du district.....	34
4.3.2 Mesures d'accueil et d'accompagnement des écoles.....	35
4.3.3 Mesures communes prises par deux des écoles (D et E) participant à l'étude	35
4.3.4 Mesures particulières prises par l'école F	36

4.3.5	Conclusion (mesures d'accueil et d'accompagnement du district Y)	36
4.3.6	Propos de parents d'enfants inscrits aux trois écoles du district Y.....	37
4.4	District Z.....	39
4.4.1	Mesures d'accueil et d'accompagnement du district.....	39
4.4.2	Mesures d'accueil et d'accompagnement des écoles, district Z.....	40
4.4.3	Conclusion (mesures d'accueil et d'accompagnement du district scolaire Z).....	41
4.4.4	Propos de parents d'enfants inscrits aux trois écoles du district Z.....	41
4.5	Modèles de francisation.....	43
4.5.1	Modèle A : Retrait partiel des élèves de la classe pour faire une intervention.....	45
4.5.2	Description du modèle A.....	46
4.5.3	Évaluation de l'efficacité du modèle A	48
4.5.4	Données qualitatives : cheminement langagier des élèves selon le modèle A	50
4.5.5	Modèle B : retrait complet (ou presque) des élèves de francisation.....	52
4.5.6	Description du modèle B	53
4.5.7	Évaluation de l'efficacité du modèle B	55
4.5.8	Données qualitatives : cheminement langagier des élèves selon le modèle B	57
4.5.9	Modèle C : intervention directe en classe ET retrait partiel	59
4.5.10	Description du modèle C	60
4.5.11	Évaluation de l'efficacité du modèle C	62
4.5.12	Données qualitatives : cheminement langagier des élèves selon le modèle C	63
4.5.13	Modèle D : Modèle intégré.....	65
4.5.14	Description du modèle D.....	65
4.5.15	Évaluation de l'efficacité du modèle D	67
4.5.16	Données qualitatives : cheminement langagier des élèves selon le modèle D.....	68
4.5.17	Conclusion pour la description des modèles	70
4.6	Analyse quantitative du cheminement langagier selon le modèle de francisation	71
4.6.1	Analyses préliminaires	71
4.6.2	Analyses descriptives	73
4.6.3	Comparaison des modèles	74
4.6.4	Sommaire.....	76
5.	Discussion	76
5.1	Mesures d'accueil et d'accompagnement.....	76

5.1.1	Mesures de conscientisation aux droits à l'école francophone.....	77
5.1.2	Mesures d'accueil pour la famille exogame lors de l'inscription;.....	77
5.1.3	Mesures d'accompagnement pour aider la famille.....	77
5.1.4	Vécu du personnel éducatif vis-à-vis de l'accueil et de l'accompagnement	79
5.1.5	Vécu des parents exogames.....	81
5.2	Analyse des modèles de francisation.....	82
5.2.1	Analyse des modèles	82
5.2.2	Observations au sujet des interventions didactiques	86
6.	Conclusion et recommandations.....	87
	Références	91
	Annexe A.....	94
	Annexe B.....	96
	Annexe C.....	98

Liste des tableaux

Tableau 1 :	Résumé de la situation particulière de chaque école participante	44
Tableau 2 :	Modalités d'intervention pour le modèle A : retrait des élèves de la salle de classe.....	47
Tableau 3 :	Parents interrogés dans les écoles du modèle A	50
Tableau 4 :	Échantillons de langage selon le modèle A	52
Tableau 5 :	Parents interrogés dans les écoles du modèle B	57
Tableau 6 :	Échantillons de langage selon le modèle B	59
Tableau 7 :	Parents interrogés dans les écoles du troisième modèle	62
Tableau 8 :	Échantillon de langage selon le modèle C.....	64
Tableau 9 :	Échantillon de langage selon le modèle intégré	69
Tableau 10 :	Exemple de calcul des scores des élèves, en septembre et en juin.	71
Tableau 11 :	Statistiques descriptives pour chaque modèle	74
Tableau 12 :	Résultats obtenus en juin (moyennes corrigées).....	75
Tableau 13 :	Avantages et inconvénients des différents modèles	84

Introduction

Le Réseau d'appui à l'intégration des enfants des ayants droit au système éducatif francophone a été fondé en 1999. Ce Réseau s'inquiète que, très souvent, les parents de mariages mixtes ou exogames (français-anglais, dans ce cas) optent pour l'école anglaise pour leurs enfants. Sa mission est donc d'aider les parents à faire des choix éclairés en ce qui a trait à la langue de scolarisation de leurs enfants. À cet effet, le Réseau a exprimé le désir de poursuivre un programme de recherche afin de mieux comprendre les enjeux pour ces familles exogames. Un sous-comité a donc été formé pour explorer les possibilités de recherche et les membres de ce sous-comité se sont rencontrés quelques fois pour bien cerner les besoins. Des projets avec les thématiques suivantes : des modèles d'intervention en francisation, des modèles d'accueil et d'accompagnement de parents exogames et des modèles de la petite enfance ont été établis en priorités. C'est ainsi que le *Centre de recherche et de développement en éducation (CRDE)* de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Moncton a été interpellé afin de mener trois différents projets de recherche sur ces thématiques. Ce rapport de recherche rend compte des projets effectués sur l'accueil et sur l'accompagnement des parents exogames et sur les modèles d'intervention en francisation.

Lors de la recension des écrits sur la francisation et les mesures d'accueil et d'accompagnement, nous avons constaté que très peu de recherches ne font état des modèles de francisation ni des mesures d'accueil et d'accompagnement. Pourtant, comme le précise le rapport de la Commission sur l'école francophone, il est urgent d'agir devant la montée du phénomène de l'exogamie (LeBlanc, 2009). Une action ancrée dans la recherche est, selon nous, une voie vers le succès de l'intervention.

Le CRDE a invité la chercheure Marianne Cormier à piloter ce projet de recherche. La chercheure Anne Lowe s'est par la suite greffée au projet. Ce dernier a commencé en janvier 2008 et la collecte de données s'est effectuée au courant de l'année scolaire 2008-2009. Plusieurs autres personnes ont collaboré à ce projet pour l'achever. Nous soulignons la participation importante de Jacinthe Beauchamp, qui a conçu le cadre méthodologique de ce projet, et de Natasha Prévost, qui a travaillé avec l'équipe de recherche sur le plan de la prise de décision pour la collecte de données et qui a également effectué beaucoup de recherche terrain. De plus,

Stéphanie Melanson et Manon Jolicoeur ont travaillé comme assistantes de recherche dans la gestion et l'analyse des données. Enfin, Jimmy Bourque, directeur du CRDE, a vérifié l'analyse des données quantitatives de ce rapport de recherche.

Dans ce rapport de recherche, nous présentons d'abord une description de la problématique entourant le phénomène de l'exogamie et particulièrement de la difficulté de transmettre la langue française aux enfants issus de ces familles. Cette description permet d'établir les objectifs de cette recherche. Deuxièmement, nous explorons la littérature concernant les mesures d'accueil et d'accompagnement de ces familles ainsi que celle traitant de la francisation dans les écoles en contexte linguistique minoritaire. Dans la troisième section, nous présentons les choix méthodologiques faits pour atteindre les objectifs de recherche. La quatrième section présente les résultats de cette recherche. Dans la cinquième section, nous discutons de ces résultats. Enfin, nous terminons ce rapport avec une conclusion et des recommandations.

1. Problématique

En septembre 2008, le ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick dénombrait 31 119 élèves inscrits à l'école francophone. En contraste, dix ans auparavant, soit en septembre 1998, les écoles francophones du Nouveau-Brunswick comptaient 40 875 inscriptions (ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick, 2009). En dix ans, l'effectif scolaire a diminué de plus de 9 500 élèves dans la province. Cette baisse d'effectifs inquiète beaucoup les acteurs du système. C'est ainsi qu'un regard approfondi sur ce phénomène s'impose afin d'en comprendre le sens.

Selon Landry, Deveau et Allard (2006), plusieurs tendances sociodémographiques sont présentes en contexte minoritaire et contribuent à une vitalité décroissante et à une diminution démographique. Les faibles taux de continuité linguistique et de fécondité, le vieillissement de la population et l'exode rural sont des éléments qui expliquent la baisse de la population. Se chiffrant à 89,9 % au Nouveau-Brunswick, le faible taux de continuité linguistique peut s'expliquer partiellement par la présence et l'attrait grandissant de l'anglais dans ces communautés ainsi que par la croissance du phénomène de l'exogamie. Le plus souvent, dans ces communautés, les mariages exogames se composent d'un anglophone et d'un francophone. Selon

Landry (2010), au Nouveau-Brunswick, 26,3 % des enfants âgés de 0 à 4 ans, ayant au moins un parent francophone, vivent dans une famille exogame. Chez les enfants de ces familles, seulement 47,8 % utilisent le français régulièrement à la maison et 54,4 % déclarent une connaissance du français. Ainsi, la langue française semble moins se transmettre dans les familles exogames. Néanmoins, une recherche pancanadienne a démontré que l'exogamie n'équivaut pas automatiquement à la perte de la langue minoritaire dans ce type de famille. En effet, si une famille exogame favorise la francité familioscolaire pour leurs enfants, ce choix engendre un bilinguisme additif et un fort sentiment identitaire envers les deux langues officielles et leurs cultures (Landry et Allard, 1997).

Alors qu'un pourcentage d'enfants issus d'unions exogames se chiffrent à 26 % ne semble pas si élevé, il s'avère important de nuancer ce pourcentage. En effet, il faut se rappeler que la concentration démographique de la population francophone du Nouveau-Brunswick varie selon les régions. Ainsi, tel que le mentionne Landry (2010), à Caraquet, la concentration démographique des francophones est forte (98 %) et, conséquemment, le pourcentage d'enfants (dont au moins un parent est francophone) issus de couples exogames dans cette région est de 2 %. Dans d'autres régions, ces chiffres sont plus élevés, tel que l'illustrent les exemples suivants : à Dieppe, la population francophone représente 77 % de la population totale et les enfants issus d'unions exogames représentent 20 % des enfants dont au moins un parent est francophone. À Moncton, il s'agit de 34 % de francophones et les enfants issus de couples exogames se chiffrent à 60 %. À Fredericton, ces pourcentages sont de 7 % et 81 % respectivement. Nous voyons donc clairement que ce pourcentage de 26 % varie considérablement selon les différentes régions au Nouveau-Brunswick. Les régions qui restent encore assez homogènes sur le plan de la population francophone, comme la Péninsule Acadienne, ont un pourcentage beaucoup plus faible d'enfants issus de couples exogames que les régions où le pourcentage de francophones est plus faible, comme les régions urbaines de Moncton, Miramichi, Fredericton et Saint-Jean. Nous pouvons donc en déduire que dans ces régions urbaines, le taux de continuité linguistique doit également être plus faible que 89 %.

Le phénomène de l'exogamie mérite une attention particulière, tel que le mentionnait le rapport de la Commission sur l'école francophone : « Les communautés acadiennes et francophones du Nouveau-Brunswick ne peuvent plus faire abstraction de la montée de l'exogamie » (p. 66,

LeBlanc, 2009). Par cette affirmation, LeBlanc (2009) a ciblé surtout deux enjeux particuliers. D'abord, il a perçu le besoin de convaincre les familles exogames d'inscrire leurs enfants à l'école francophone. Ensuite, puisque souvent ces familles ne réussissent pas à transmettre la langue française à leurs enfants, il a identifié également le besoin de munir les écoles de stratégies de francisation.

Landry (2003) nous rappelle que l'exogamie n'explique pas la baisse de population chez les francophones. Il précise plutôt qu'il s'agit d'un potentiel caché. En effet, l'exogamie crée une augmentation du pourcentage d'enfants admissibles à l'école francophone selon les critères de l'article 23. Voyons les chiffres pour mieux comprendre. Selon le recensement de 2001, le pourcentage de francophones au Nouveau-Brunswick s'élevait à 33,2 %. Or, selon les chiffres du recensement de 1996, en ajoutant les enfants provenant de familles exogames, le pourcentage des enfants admissibles à l'école francophone est de 37,1 % pour le Nouveau-Brunswick (Landry et Rousselle, 2003). Ainsi, en raison de l'exogamie, le pourcentage d'enfants admissibles à l'école francophone est plus grand que le pourcentage de la population francophone de la province.

Avant de poursuivre, examinons qui sont les enfants admissibles à l'école francophone. L'article 23 de la *Charte canadienne des droits et libertés* cerne les détenteurs du droit à l'éducation dans la langue officielle de la minorité de la province, communément appelés les ayants droit. Au Nouveau-Brunswick, il s'agit des parents dont la première langue apprise et encore comprise est le français, ou encore des parents qui ont fréquenté l'école primaire en français. Ainsi, un parent francophone a droit à l'éducation en français pour son enfant, qu'il se retrouve dans un couple endogame ou exogame.

En tenant compte du fait que les effectifs scolaires des écoles francophones sont en baisse, nous nous permettons de poser la question suivante : Les parents « ayants droit » exercent-ils ce droit? En effet, cette baisse d'effectifs peut s'expliquer par une faible natalité ou une migration hors province, mais il est pertinent de se questionner afin de vérifier si tous les enfants qui ont droit à l'école francophone y sont inscrits.

En réalité, selon les données du recensement de 2006, nous savons qu'au Nouveau-Brunswick, dans les écoles primaires, seulement 81 % des enfants dont au moins un parent répond aux critères de l'article 23 sont inscrits dans les écoles françaises, alors que ce taux diminue à 79 %

pour le secondaire. En chiffres bruts, il s'agit d'un total de 6 980 élèves qui fréquentent l'école anglophone (soit en immersion ou dans le programme régulier) et qui auraient droit à l'école francophone (Corbeil, Grenier et Lafrenière, 2007). Avec ces données, nous observons une tendance à la baisse dans le pourcentage d'enfants qui sont inscrits à l'école française. En effet, si les écoles françaises inscrivaient 81 % des enfants qui ont le droit d'y aller en 2006, ce pourcentage s'élevait à 89 % lors du recensement de 1996 (Landry, 2003), ce qui révèle une baisse de 9 % en dix ans. Par ailleurs, comme nous l'avons fait pour les données au sujet de l'exogamie, nous souhaitons nuancer ces chiffres. De fait, nous pensons que dans les régions du Madawaska et de la Péninsule Acadienne, ces pourcentages sont beaucoup plus élevés, puisque, la grande majorité des francophones fréquentent l'école française dans ces régions, alors qu'ils sont réellement plus bas dans les régions à faible vitalité comme à Moncton ou à Fredericton.

La vitalité décroissante jumelée à la baisse considérable de l'effectif scolaire francophone dans la province dans les derniers dix ans et la chute du pourcentage d'inscription des enfants des ayants droit dans les écoles francophones s'avèrent des éléments inquiétants pour l'avenir de l'école et de la communauté francophone du Nouveau-Brunswick. Si la Cour suprême a dit que :

Une interprétation fondée sur l'objet des droits prévus à l'art. 23 repose sur le véritable objectif de cet article qui est de remédier à des injustices passées et d'assurer à la minorité linguistique officielle un accès égal à un enseignement de grande qualité dans sa propre langue, dans des circonstances qui favoriseront le développement de la communauté. (Arsenault-Cameron, 2000),

l'école peut difficilement jouer ce rôle si un pourcentage de plus en plus important d'enfants qui auraient droit à cette école n'y sont pas inscrits et si son effectif baisse dangereusement.

Comme l'ont déjà précisé Martel (2001) et Landry et Rousselle (2003), il est crucial pour l'école de maximiser ses effectifs et d'inscrire plus d'enfants des ayants droit qu'elle ne le fait à l'heure actuelle afin de remplir le plein mandat de l'article 23.

Or, il faut rappeler que l'article 23 identifie les critères pour établir qui sont les ayants droit selon la langue et le vécu des parents. Dans cet article, rien n'est spécifié au sujet de la langue de l'enfant. Dans certaines familles, le plus souvent exogames, les parents réussissent moins bien à

transmettre la langue à l'enfant. Comme nous l'avons déjà mentionné, environ 54 % des enfants des familles exogames déclarent une connaissance du français. C'est ainsi que même si, dans ces familles, au moins un parent répond aux critères de l'article 23, l'enfant ignore la langue ou, encore, est assez limité dans sa compréhension et son expression du français.

Ainsi, la réalité est déjà telle que plusieurs enfants arrivent à l'école française sans posséder une connaissance assez importante du français pour pouvoir bien fonctionner dans celle-ci. Les écoles françaises semblent déjà éprouver des difficultés pour franciser leurs élèves. En effet, dans son mémoire présenté à la Commission sur l'école francophone, l'Association des enseignantes et des enseignants francophones du Nouveau-Brunswick (AEFNB) identifie clairement comme défi ce phénomène :

Les enfants n'arrivent pas tous à l'école prêts à apprendre dans un milieu francophone et les écarts de francité posent problèmes tant pour les élèves, que pour les parents qui les accompagnent et pour les enseignantes et les enseignants qui les accueillent en salle de classe (AEFNB, 2008, p. 10).

Ainsi, en visant à maximiser la participation des élèves à l'école francophone, normalement ces difficultés de francisation augmenteront. L'AEFNB poursuit dans son mémoire en précisant que les écoles ont des besoins de stratégies d'encadrement de ces enfants et de ces parents, sans pour autant que les autres élèves en souffrent. Par ailleurs, l'AEFNB stipule que les enseignants ont besoin de temps, de formation et de ressources pédagogiques pour composer avec cette réalité. Nous posons donc la question suivante :

Si l'école réussit à attirer la majorité de ces familles pour qu'elles inscrivent leurs enfants dans cette institution, comment l'école composera-t-elle avec les enfants non-locuteurs du français?

Il est toutefois nécessaire de noter que cette ambition de maximiser la participation à l'école francophone n'est pas acquise. En effet, pour les parents d'enfants non-locuteurs du français, le choix de l'école francophone s'avère complexe. En effet, il s'agit d'envoyer son enfant dans un contexte où ce dernier ne connaît pas beaucoup la langue et pourra difficilement communiquer. Par ailleurs, le parent anglophone peut ressentir de l'inquiétude quant à l'accompagnement de son enfant dans son parcours scolaire. Ce choix engendre donc beaucoup de craintes chez ces parents.

Les écoles et les districts scolaires sont conscients de cette réalité et mettent en place des mesures d'accueil et d'accompagnement pour ces familles. Il s'agit d'accueillir ces parents et ces enfants à l'institution afin qu'ils sentent que malgré le fait que l'enfant ne soit pas locuteur du français, il a sa place à l'école francophone. De toute évidence, l'accueil ne saurait suffire. Les districts et les écoles souhaitent offrir un soutien et un accompagnement à ces familles pour que leur entrée à l'école et tout leur parcours se fassent harmonieusement. Certaines mesures d'accompagnement visent surtout les parents, dans leur rôle de premier éducateur de l'enfant, alors que d'autres visent explicitement l'élève. Ici, on parle surtout des mesures de francisation que l'école met en place pour assurer que les élèves puissent fonctionner en français le plus rapidement possible afin qu'ils puissent participer pleinement aux activités éducatives de l'école. Le but de ces interventions est non seulement de faciliter l'apprentissage du français, mais aussi de le faire de la façon la plus efficace; ce qui veut dire assurer le progrès rapide de chaque enfant et développer son sens d'appartenance à son groupe et à son école et ce, tout en respectant les besoins des enfants francophones. Il existe différents modèles d'interventions, chacun avec ses avantages et ses désavantages (Conseil des ministres de l'Éducation du Canada, 2002; 2003). La décision quant au modèle d'intervention le plus approprié dans un contexte donné revient généralement au personnel de l'école. Peu ou pas d'études ont documenté l'implantation d'un modèle d'intervention en francisation dans un contexte donné et la perception de son efficacité par le personnel de l'école et les parents.

Cette recherche cible justement ces mesures d'accueil et d'accompagnement dans une première perspective, afin de mieux comprendre comment s'effectuent l'entrée et la première année à l'école pour les familles exogames et de mieux comprendre comment le personnel de l'école compose avec cette réalité qui prend de l'ampleur. Plus spécifiquement, nous cherchons à :

- Décrire les stratégies d'accueil et d'accompagnement mis en œuvre par chaque école.
- Explorer le vécu du personnel enseignant quant à l'accueil et l'accompagnement de parents de couples exogames.
- Explorer le vécu du parent anglophone et du parent francophone ayant un enfant inscrit en maternelle dans une école française quant à l'accueil et à l'accompagnement reçus.

Puisque la mesure d'accompagnement la plus importante est celle de la francisation, cette recherche s'attarde de près au processus de francisation. Nous avons constaté que les écoles prennent différents moyens pour arriver à franciser les élèves. C'est ainsi que nous voulons explorer ces différents modèles d'intervention afin de :

- Décrire le contexte de chaque école et le modèle d'intervention choisi et mis en place par le personnel.
- Explorer la perception du personnel (enseignante en francisation, enseignantes titulaires, monitrices en francisation et direction) quant à l'efficacité du modèle d'intervention en francisation implanté dans leur école.
- Explorer la perception de parents d'enfants recevant des services en francisation du modèle d'intervention implanté dans leur école.
- Documenter le cheminement langagier d'élèves recevant des services de francisation selon un modèle spécifique.

2. Cadre théorique

2.1 Accueil et accompagnement des familles exogames

Pourquoi les familles exogames inscrivent-elles leurs enfants à l'école française et quels sont leurs besoins devant cette décision?

Deux études préalables effectuées par des agences de recherche (Simbal et Sondages Ad Valorem, 2005 et Réseau CIRCUM, 1999) ont recensé les motivations des parents pour inscrire ou non leurs enfants à l'école française. Pour recenser ces motivations, le groupe CIRCUM a fait des entrevues avec des groupes de parents ayants droit dans quatre villes canadiennes : Halifax, Sudbury, Calgary et Vancouver. Dans chacune de ces villes, ils ont rencontré deux groupes de parents, soit un groupe qui avait inscrit leurs enfants à l'école française et un deuxième groupe qui avait inscrit leurs enfants à l'école anglaise. À la suite de ces rencontres, ils ont énuméré, par ordre d'importance, les facteurs expliquant l'attraction pour l'école anglaise et pour l'école française.

Les deux premiers facteurs motivant le choix vers l'école anglaise se rapportent à l'exogamie. Tout d'abord, les parents s'inquiètent qu'en raison de l'exogamie et de l'influence de l'anglais, leurs enfants ne soient pas suffisamment forts en français pour étudier dans une école française. Ensuite, les parents s'inquiètent des limites posées à la participation du partenaire anglophone

dans le parcours scolaire de ses enfants par la langue de fonctionnement de l'école. Deux autres facteurs motivent le choix vers l'école anglaise. Le premier concerne la perception positive des parents envers le bilinguisme et l'anglais. La deuxième touche l'inquiétude des parents vis-à-vis la capacité de l'école française de développer des compétences en anglais chez leurs enfants afin qu'ils maîtrisent les deux langues. D'un côté plus technique, la distance entre l'école et le foyer et le fait que l'enfant soit isolé des autres enfants de son quartier sont également des facteurs importants qui poussent les parents à choisir l'école anglaise. Enfin, les programmes spécialisés offerts à l'école anglaise et les possibilités d'activités parascolaires constituent d'autres éléments pris en compte lors du choix de l'école. Finalement, le dernier facteur souligne « la rigidité de l'école française dans ses relations avec le parent anglophone ». En effet, il semble que le parent anglophone se sente souvent moins bien accueilli à l'école française et ils sont moins en mesure de participer à l'éducation de son enfant (Réseau CIRCUM, 1999).

La deuxième étude pour déterminer les motivations d'inscription à l'école française, celle de Simbal et Sondages Ad Valorem (2005), était à la fois quantitative et qualitative. Les données qualitatives ont été recueillies par le biais de huit entrevues de groupes, effectuées dans quatre différentes municipalités, soit deux en Nouvelle-Écosse et deux en Alberta. Dans chaque province, l'étude a ciblé une municipalité rurale et une autre urbaine. Dans chaque municipalité, deux groupes ont été interrogés, soit un groupe ayant inscrit leurs enfants à l'école française et l'autre étant « non inscrit ». En résumant les données de ces entrevues, les auteurs de l'étude énumèrent des « freins » à l'inscription à l'école de langue française : « la peur d'une moins grande maîtrise de l'anglais, la distance, perçue comme plus grande, à parcourir entre l'école francophone et la résidence familiale ou le temps de transport en autobus perçu comme plus long » (p. 95).

En ce qui a trait au volet quantitatif, l'étude Simbal et Sondage Ad Valorem (2005) a effectué un sondage téléphonique pancanadien auprès de 1 000 répondants, répartis proportionnellement selon les régions géographiques du Canada. Encore une fois, les données indiquent que la distance entre l'école et la résidence et le temps de transport vers l'école sont des freins importants à l'inscription à l'école française. Les autres facteurs ayant un impact dans la décision de choisir l'école anglaise sont perçus de façon négative : « de la perception de la disponibilité des services spécialisés dans les écoles francophones, de la qualité de l'enseignement de

l'anglais, de la disponibilité de locaux spécialisés et de la disponibilité du matériel scolaire le plus récent » (p. 95-96).

Afin d'attirer les familles exogames vers l'école française, Landry (2003) propose la mise sur pied de trois stratégies principales pour faciliter l'entrée à l'école française des enfants des familles exogames. Il s'agit de : 1) conscientiser les parents, 2) offrir aux familles les services d'appui nécessaires et 3) assurer une structure d'accueil affirmative et ouverte.

La première stratégie soulignée par Landry (2003), celle de conscientiser les parents, vise surtout à sécuriser les parents en ce qui a trait au bilinguisme et à l'apprentissage de l'anglais. En effet, Landry (2003) se demande si les parents sont conscients des conditions pour atteindre un bilinguisme additif fort en contexte minoritaire. Quand une langue est minoritaire, il faut favoriser cette langue dans les contextes familiaux et scolaires pour arriver à un bilinguisme fort. Le contexte socio-institutionnel fait en sorte que l'anglais sera normalement très bien développé chez les individus grandissant en contexte minoritaire francophone.

La deuxième stratégie de Landry (2003) est d'offrir des services d'appui aux familles exogames. Il précise que des centres de la petite enfance peuvent venir appuyer de façon importante les familles exogames vivant en contexte minoritaire. Ces centres devraient être rattachés aux écoles et favoriseraient ainsi l'intégration de ces familles. Par ailleurs, ces centres aideraient à la francisation des enfants dès la petite enfance et réduiraient la tâche de l'école.

Enfin, la troisième stratégie de Landry (2003) est celle d'une structure d'accueil affirmative et ouverte. Landry (2003) reconnaît que le risque d'avoir une structure d'accueil ouverte est qu'une trop grande présence de parents et d'enfants anglophones viendrait affaiblir l'ambiance française de l'établissement. Landry (2003) affirme toutefois que l'école peut accomplir son mandat de promouvoir la langue et la culture françaises tout en restant flexible et ouvert aux besoins des parents qui ne parlent pas la langue.

Taylor (2003) énumère les besoins particuliers des familles exogames. Il spécifie premièrement que les parents non francophones aimeraient être impliqués dans le parcours scolaire de leurs enfants et voudraient avoir accès aux mêmes informations que le parent francophone du couple. Ces parents, affirme-t-il, semblent profiter de suggestions et de conseils afin de pouvoir

accompagner leurs enfants dans leur parcours scolaire. Ensuite, comme l'affirme Landry (2003), ces parents auraient besoin d'être rassurés à propos de l'apprentissage langagier de leurs enfants. Ils souhaiteraient être informés et être en mesure de comprendre le développement langagier des enfants bilingues. Par ailleurs, le parent non francophone veut participer au développement langagier de son enfant. Souvent, ce parent apprécie des cours de français, adaptés à ses besoins dans le but de pouvoir apprendre en même temps que son enfant. Enfin, le parent anglophone doit sentir qu'il est le bienvenu dans l'école francophone.

Rocque (2006) s'est interrogé sur la place du parent anglophone de la famille exogame dans l'école de son enfant. Il a donc fait une étude de cas d'un conseil scolaire en Alberta pour en arriver à proposer une politique de l'exogamie pour la gestion des écoles françaises en contexte minoritaire. Cet auteur stipule qu'un solide partenariat entre les familles exogames qui choisissent l'anglais comme langue d'usage à la maison et l'école française arrivera à conscientiser les familles au projet et au mandat de l'école française et donc, à valoriser le français pour les élèves. Ce travail de partenariat serait, selon lui, une voie vers une plus forte francité familioscolaire :

Les parents des foyers exogames demeurent d'importants ambassadeurs de l'école de langue française en milieu minoritaire. Lorsqu'ils se sentent accueillis, respectés, écoutés et valorisés en ce qui concerne leur choix d'envoyer leurs enfants à l'école de la minorité, ils s'engagent de façon significative dans l'éducation de leurs enfants et contribuent à la réussite des mandats de l'école. Leur niveau de satisfaction fait de ces parents des porte-parole heureux qui font valoir les mérites de l'éducation en français langue première dans leur milieu. (Rocque, 2006, p. 140).

Rocque (2006) se demande donc quelle place l'école doit faire au parent anglophone non seulement dans l'accompagnement du parcours scolaire de son enfant, mais aussi dans la gestion scolaire. En effet, il rappelle que l'article 23 confère des droits de gestion aux parents ayants droit. Il se demande donc si le parent anglophone du couple exogame a une voix dans cette gestion ou si ce dernier doit rester en périphérie s'il n'est pas capable de comprendre la langue de gestion.

Rocque (2006) énumère alors des pratiques en vigueur dans les écoles de ce conseil scolaire de l'Alberta pour accueillir et accompagner les familles exogames. Par exemple, il explique que les écoles offrent des sessions d'information, en anglais, sur le mandat de l'école, afin de travailler à rehausser la francité familiale. Les écoles vont coordonner leurs activités, comme des spectacles, dans le but de faire participer les parents non francophones à la vie francophone. Afin de soutenir ces parents pour qu'ils puissent comprendre les messages en français provenant de l'école et répondre à des questions concernant les devoirs, les écoles vont créer des jumelages entre un parent non francophone et un parent francophone. Le parent anglophone pourra ainsi communiquer avec le parent francophone au besoin comme pour de l'aide avec les messages de l'école. Les écoles vont également sensibiliser les parents pour qu'ils utilisent le français à la maison. Ils offrent un soutien à ces parents en rendant disponibles des ressources, comme des jeux, des livres et des vidéos en français. Enfin, les écoles prennent quelques mesures pour faire ressentir au parent anglophone qu'il a sa place dans l'école francophone en offrant un sommaire en anglais des diverses communications de l'école, en invitant ces parents à participer aux activités de l'école comme bénévole et en formant un comité de travail pour étudier la réalité de l'exogamie et de mieux appuyer ces familles, etc. Les conseillers scolaires de ce district veulent également s'assurer, sur le plan politique, de donner une voix à ces parents et suggèrent la création de sous-comités de parents anglophones pour discuter de questions qui les préoccupent.

Rocque (2006) propose alors des éléments à prendre en considération pour établir une politique de l'exogamie. Dans ces éléments, on retrouve la langue de communication, qui, selon cet auteur, serait principalement le français, mais qui pourrait être l'anglais lorsque l'école fournit de la documentation importante, sur le choix de l'école par exemple ou quand celle-ci discute du cheminement et du progrès de l'enfant. L'école pourrait également inclure un mot de bienvenue pour faire une place à ces parents lors de rassemblements de la communauté éducative. En termes de gestion, l'auteur propose la création de sous-comité de parents anglophones exogames afin que leur voix soit entendue. Sur le plan de l'accueil et de l'accompagnement, Rocque (2006) stipule que les parents doivent sentir qu'ils ont un appui concret (cours de français, ateliers d'aide aux devoirs, etc.).

Rocque (2008) a aussi effectué un sondage auprès des directions d'école de toutes les écoles de l'Ouest et du Nord du Canada afin de connaître les mesures d'accueil et d'adaptation qui sont mis

en place par ces écoles pour les familles exogames. Sur une possibilité de 108 écoles, 46 ont répondu, ce qui donne un taux de participation de 43 %. Les résultats du sondage indiquent que moins de la moitié des répondants utilisent l'anglais dans leurs communications officielles avec les parents. Par exemple, 45 % prononcent un mot de bienvenue en anglais lors de rassemblement, alors que 32 % font de la publicité en anglais pour le recrutement lors des périodes d'inscription et offrent la correspondance de l'école en anglais, tandis que 10 % disent avoir de l'information en anglais sur le site Internet de l'école. Sept répondants ont affirmé avoir une note en anglais sur leur correspondance disant que les parents peuvent communiquer avec l'école pour obtenir des traductions en anglais. Certaines autres mesures ont été mentionnées, comme le partenariat entre parents anglophone et francophone, la réponse directe aux questions en anglais, etc. Ce même sondage a révélé des défis à relever associés à la présence de familles exogames. Le défi le plus fréquent est d'augmenter la francité familiale et de faire comprendre le mandat socioculturel de l'école aux familles. Le deuxième défi est lié au premier. Il s'agit du manque de participation des familles aux activités de l'école et aux activités communautaires en français. Les réussites le plus souvent mentionnées sont l'offre de trousse d'accueil et de formation pour les parents et l'implication des parents anglophones dans les activités de l'école.

2.2 Modèles de francisation

En plus de l'importance d'accueillir et d'accompagner les parents, l'accueil et l'accompagnement des enfants qui ne parlent pas la langue nous semblent critiques. Les écoles doivent être en mesure d'accueillir ces enfants et de les sécuriser. Ensuite, elles doivent surtout savoir franciser ces derniers, le plus rapidement possible, afin qu'ils puissent participer pleinement aux activités pédagogiques et sociales de l'école et se sentir membres à part entière de la communauté scolaire.

Lors de l'établissement d'un programme de francisation dans une école ou un district, deux types de décisions s'imposent. D'abord, la question fondamentale concerne la gestion du programme de francisation. La deuxième question est de nature plutôt didactique, c'est-à-dire les étapes et les approches les plus pertinentes pour favoriser la francisation.

En termes de gestion du programme de francisation, les districts scolaires au Nouveau-Brunswick embauchent des enseignantes en francisation. Ces enseignantes sont des ressources additionnelles présentes dans l'école et elles veillent à assurer le cheminement langagier des élèves ayant des

besoins de francisation. Dans sa trousse de formation en francisation, le Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (CMEC, 2003) propose un continuum de cinq modèles d'intervention en francisation.

Dans le modèle un, l'enseignante de francisation amène quelques élèves de francisation hors de la classe régulière pour faire une intervention en francisation. Lors de l'intervention, l'enseignante fait des activités langagières avec les élèves qui ne sont pas nécessairement en lien avec ce qui est enseigné dans la classe régulière.

Pour le modèle deux, l'enseignante de francisation amène également quelques élèves de francisation hors de la classe régulière pour faire une intervention en francisation. Or, dans ce modèle, les activités langagières qu'elle effectue avec les élèves ont un lien avec ce qui se déroule en classe. Ainsi, si l'enseignante titulaire est en train de faire un projet ayant la crème glacée comme thème, l'enseignante de francisation fera une intervention langagière avec le thème de la crème glacée.

Dans le modèle trois, les élèves vont rester dans la classe autant que possible et l'enseignante de francisation travaillera avec eux au sein de la classe. Toutefois, les élèves pourront également sortir de la classe pour travailler certains aspects spécifiques avec l'enseignante de francisation.

En ce qui a trait au modèle quatre, il est prévu que les élèves restent toujours dans la salle de classe. L'enseignante de francisation viendra dans la classe et travaillera avec ces élèves pour pallier les défis langagiers que pose la participation en classe.

Finalement, dans le modèle cinq, tous les élèves travaillent en classe et l'enseignante de francisation est une ressource additionnelle pour tous les élèves peu importe s'ils démontrent ou non un besoin de francisation.

Le ministère de l'Éducation de la Saskatchewan (2000) promeut plutôt une intervention selon quatre phases, la première étant celle de l'évaluation de l'élève afin de cibler ses besoins de francisation. Cette évaluation sera suivie d'une phase d'accueil, où les interventions en francisation sont intensives et à temps plein pour donner à l'enfant une base langagière suffisante à son fonctionnement dans la salle de classe. Quand ce fonctionnement sera possible, on pourra

passer à la troisième phase, qui est celle d'interventions partielles. Enfin, l'élève pourra graduellement passer à une période d'intégration à la classe régulière avec des interventions ponctuelles au besoin.

2.3 Approches didactiques en francisation

Bien que de nombreuses recherches aient été effectuées en ce qui a trait à l'apprentissage d'une langue seconde, peu de recherches ont été réalisées au sujet de la francisation d'élèves anglo-dominants dans une école francophone en contexte minoritaire. Berger (2003; 2007) a étudié les pratiques pédagogiques en actualisation linguistique (autre terme pour la francisation) et plus spécifiquement, les pratiques qui favorisent l'apprentissage de la lecture dans ce contexte. Or, ces recherches ne sont pas spécifiquement axées sur l'acquisition du langage.

Nous reconnaissons qu'il s'agit d'un contexte d'apprentissage unique. En effet, habituellement, l'apprentissage d'une langue seconde vient ajouter au bagage de l'individu en lui fournissant une langue supplémentaire dans le but de communiquer avec des locuteurs de cette langue et d'apprendre leur culture. Nous pensons par exemple aux élèves anglophones qui s'inscrivent en immersion française. Il y a également la situation fréquente de l'apprentissage de l'anglais langue seconde pour les immigrants. Ces élèves sont des arrivants récents dans des écoles anglophones canadiennes ou américaines et ils doivent apprendre l'anglais pour pouvoir fonctionner à l'école. Ces deux contextes d'apprentissage d'une langue seconde sont très différents de la situation de francisation dans les écoles francophones. Dans le premier cas, il s'agit d'un ajout pour un enrichissement personnel. Dans le deuxième cas, le milieu socio-institutionnel vient appuyer fortement les efforts de l'école, car ce milieu est également en anglais. De façon unique, dans le cas des non locuteurs du français qui arrivent à l'école francophone, il faut revitaliser la langue et ajouter à l'apprentissage langagier une composante identitaire. De plus, dans ces cas, les élèves sont locuteurs de la langue majoritaire et la vivent pleinement autant dans leur milieu familial que dans le milieu socio-institutionnel. Il nous semble ainsi que les théories de l'apprentissage d'une langue seconde peuvent s'appliquer à ces élèves, mais qu'il faut y apporter des nuances étant donné la situation unique de ces élèves.

L'apprentissage d'une langue seconde est un processus qui prend du temps. Dans les situations d'immersion, au début de l'apprentissage, une période silencieuse est souvent remarquée. Cette

étape de l'appropriation d'une langue seconde semble être nécessaire pour intégrer, à travers l'écoute, non seulement le vocabulaire de la langue cible, mais également sa syntaxe. 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. Or, les compétences cognitivo-scolaires prennent plus de temps à se consolider et leur acquisition exige une forte exposition aux aspects littéraires de la langue. Selon Cummins (2000), une fois les habiletés orales et communicatives acquises, il arrive souvent que l'on prenne pour acquis que les élèves puissent bien fonctionner en classe et que l'école retire le soutien langagier. Or, les apprentissages scolaires nécessitent surtout des compétences cognitivo-scolaires. Une approche littéraire 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. Il est recommandé dans cette approche que les enseignantes fassent un modelage et un étayage des diverses stratégies cognitives qui entrent en jeu lors de productions et de réceptions de la langue. Ainsi, les enseignantes pourraient, par exemple, faire la lecture d'une histoire aux apprenants de la langue, en faisant le modelage de la stratégie de prédiction (Que pensez-vous qui va se passer dans l'histoire?) et de clarification du vocabulaire (Cormier et Turnbull, 2009).

Le ministère de l'Éducation de la Saskatchewan (2000) énonce quelques conseils concernant les approches et les méthodes de francisation. Entre autres, il recommande de respecter une période de silence chez l'apprenant, ce dernier étant probablement capable de comprendre la langue, mais pas encore en mesure d'articuler sa pensée dans cette langue. Il recommande également d'utiliser un vocabulaire concret et d'apprécier les efforts des élèves. Le CMEC (2003) recommande d'utiliser l'approche par le jeu et d'exploiter les chansons et les comptines et des poèmes. De plus, le CMEC (2003) conseille de faire vivre des expériences significatives aux élèves et d'observer le comportement langagier des élèves afin de connaître leurs besoins et de différencier l'enseignement en conséquence.

Cette présente recherche s'est surtout intéressée aux modèles d'intervention en francisation et de leur évaluation. Toutefois, nous avons recueilli quelques exemples d'approches utilisées pour la francisation.

3. Méthodologie

3.1 Approche méthodologique

Les objectifs principaux de cette recherche sont la description des mesures d'accueil et d'accompagnement de neuf écoles du Nouveau-Brunswick et la compréhension des mesures telles que vécues par le personnel de l'école et par les familles. Par ailleurs, nous nous attardons particulièrement aux modèles de francisation mis en place dans ces mêmes écoles. Pour répondre efficacement à ces objectifs, nous avons choisi une méthodologie surtout qualitative en souhaitant donner la parole au personnel des écoles et aux parents afin qu'ils puissent exprimer librement leurs vécus lors dans cet accueil et dans cet accompagnement. De plus, des entrevues de groupe ont permis de bien décrire les modèles de francisation en place dans les écoles. Aussi, les entrevues ont donné également l'occasion de comprendre les perceptions de l'efficacité du modèle de francisation choisi. Ces données riches de sens ont permis de mieux cibler le contexte des différentes écoles de façon holistique et ainsi de mieux comprendre les réussites et les contraintes vécues par chaque école. Toutefois, dans le but de documenter le cheminement langagier des élèves selon les différents modèles de francisation, nous avons mis à profit des mesures quantitatives. Ainsi, nous avons pu mieux déterminer les impacts des différents modèles de francisation sur l'apprentissage langagier.

3.2 Participantes et participants

Pour effectuer cette recherche, nous avons ciblé trois districts scolaires au Nouveau-Brunswick. Sur les territoires de ces districts, la vitalité du français varie d'un endroit à l'autre et, souvent, les francophones se retrouvent en minorité. Plus une population est minoritaire, plus l'exogamie est présente. Ainsi, dans certaines régions du territoire de ces districts, le risque de perdre des élèves à l'école francophone pour l'école anglophone est à la hausse et les besoins d'accueillir et d'accompagner des familles exogames sont prononcés. Par ailleurs, ces écoles se retrouvent avec un grand pourcentage d'élèves qui commencent la maternelle avec peu de connaissances en français. Ces derniers ont donc besoin de francisation. Par conséquent, dans chacun de ces trois

districts, nous avons ciblé trois écoles, ce qui nous donne un total de neuf écoles participantes. Pour choisir les écoles, nous avons consulté les personnes-cadres des districts. Nous avons alors invité chaque école suggérée par les districts à participer à l'étude et chacune de ces écoles a accepté.

Dans chaque district participant à cette étude, de nombreux participants ont nourri nos réflexions et nos données. Nous avons sollicité les personnes-cadres de chaque district, porteurs du dossier de francisation ainsi que le personnel de chaque école qui travaille avec des élèves de francisation. Évidemment, les élèves recevant des services de francisation ainsi que leurs parents ont également contribué à nos données. Puisque la francisation est plus intensive lors de la première année de scolarité, nous nous sommes attardées sur le programme de francisation en maternelle et aussi, nous avons limité nos participantes et nos participants aux élèves de la maternelle et à leurs parents. Nous fournirons plus de détails sur chacune des écoles lors de la présentation des résultats.

3.3 Collecte de données

Afin de répondre aux objectifs de notre recherche, nous avons recueilli des données variées. Nous énumérons ici les différentes sources de cueillette données.

3.3.1 Entrevues de groupe avec le personnel-cadre de chaque district participant

À l'automne 2008, nous avons fait une entrevue de groupe avec le personnel-cadre de chaque district qui travaille en francisation. Cette entrevue nous a permis d'identifier les orientations de chaque district concernant la francisation et les mesures d'accueil et d'accompagnement des familles exogames. Ainsi, ces entrevues nous ont permis de décrire les actions du district pour l'accueil et l'accompagnement des familles, tel que le recrutement ou les mesures d'accompagnement particulières effectuées par les districts. Le guide d'entretien pour les entrevues avec le personnel-cadre du district se trouve à l'annexe A.

3.3.2 Entrevues de groupe avec le personnel des écoles ciblées

Au début du projet de recherche, à l'automne 2008, nous avons fait une entrevue de groupe dans chacune des écoles participantes. À cette entrevue, nous avons invité tous les membres du

personnel qui travaillent avec les familles exogames. Ainsi, dans chacune des écoles, nous avons eu comme participantes et participants à ces entrevues l'enseignante de francisation de l'école et un membre de la direction. Pour deux de nos écoles, aucun autre membre du personnel ne s'est joint au groupe. Or, dans les six autres écoles, les enseignantes de la maternelle, de la première année et de la deuxième année ont aussi participé à l'entrevue. Leur point de vue quant à la francisation venait enrichir nos données et nous permettait d'avoir une vision plus globale des mesures d'accueil et d'accompagnement. Dans certaines écoles, l'enseignante ressource et le moniteur de langue étaient également présents à l'entrevue.

Nous avons profité de ces entrevues pour demander aux participantes et participants de nous décrire leur modèle de francisation, tout en nous donnant leurs impressions à propos de l'efficacité du modèle. Nous avons aussi discuté avec les groupes des et des défis apportés par le programme de francisation. Enfin, lors de la deuxième partie de l'entrevue, nous avons posé des questions au sujet de l'accueil et de l'accompagnement des parents exogames. Le guide d'entretien pour les entrevues de groupe avec les écoles participantes se retrouve à l'annexe B.

3.3.3 *Observations du cheminement langagier des élèves de francisation*

Puisque l'un des objectifs de recherche était de documenter le cheminement langagier des élèves qui reçoivent des services de francisation, nous avons profité de cette première visite dans les écoles pour demander la coopération des enseignantes de francisation pour le cheminement langagier des élèves au courant de l'année. Chacun des districts demande déjà aux enseignantes de francisation de noter le cheminement langagier de leurs élèves selon *l'outil d'observation pour la compréhension et l'expression orales des élèves en francisation* retrouvé dans la trousse de formation en francisation développée par le Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (CMEC, 2003). Cet outil énumère des indices d'observations pour la compréhension orale et l'expression orale des élèves recevant des services de francisation selon six phases de développement. Par exemple, pour la compréhension orale, à la phase un, l'enseignante peut observer que l'élève réagit aux consignes avec un appui visuel, tandis qu'à la phase trois, il réagit à la plupart des consignes familières. À la phase six, l'outil précise que l'élève est capable de réagir aux consignes sans avoir besoin de répétition. Pour l'expression orale, la trousse comprend quatre rubriques à observer réparties en six phases de développement. Les quatre rubriques sont

l'aisance, la participation et l'engagement, le vocabulaire et les structures de phrases. Ainsi, nous avons demandé aux enseignantes de francisation de nous fournir leurs observations de leurs élèves pour le début et la fin de l'année, selon cet outil.

De plus, pour avoir une meilleure idée de ce que les élèves sont capables de dire en français, nous avons demandé aux enseignantes de présenter des images aux élèves et de leur demander d'exprimer oralement ce qu'ils y voient. La tâche demandée à l'enseignante est ensuite d'écrire, mot pour mot, ce que dit l'enfant. Ainsi, on peut présenter la même image à différents moments durant l'année. Cela permet de constater le cheminement langagier de l'élève en fonction de sa description de l'image. Dans la section « résultats » de ce rapport de recherche, le lecteur pourra voir une image ciblée pour ces descriptions ainsi que des échantillons des énoncés langagiers des élèves à différents moments de l'année.

3.3.4 Entrevues individuelles avec les enseignantes de francisation

À la fin de l'année scolaire, nous sommes retournées visiter les enseignantes de francisation de chacune des écoles participantes. Cet entretien avait trois objectifs. D'abord, nous voulions recueillir les impressions de l'enseignante de francisation sur le déroulement de l'année et sur la progression de ses élèves en francisation. Ensuite, nous avons, à ce moment-là, effectué une analyse préliminaire des données des entrevues de groupe effectuées à l'automne. C'est ainsi que nous avons demandé aux enseignantes de valider cette analyse et de nous fournir des informations supplémentaires au besoin. Enfin, nous avons pu recueillir les données concernant le cheminement langagier des élèves.

3.3.5 Entrevues avec des parents d'enfants recevant des services de francisation

Finalement, cette recherche aurait été incomplète sans le point de vue des parents. Ainsi, à la fin de l'année scolaire (printemps 2009), nous avons effectué des entrevues téléphoniques avec des parents exogames de chacune des écoles participantes. Nous avons interrogé, dans la mesure du possible, des parents francophones d'un mariage exogame ainsi que des parents anglophones d'un mariage exogame. Lors de ces entrevues, nous avons interrogé les parents au sujet de l'année scolaire écoulée. Plus précisément, nous avons cherché à obtenir leurs impressions sur l'accueil et l'accompagnement offerts par l'école. Par ailleurs, nous avons recueilli leurs

observations concernant le cheminement langagier de leurs enfants. Évidemment, ces entrevues avec les parents se faisaient dans la langue de choix du parent. Le guide d'entretien (version française) pour les entrevues téléphoniques avec les parents se retrouve à l'annexe C.

3.4 Analyse des données

Cette recherche se concentrait sur deux thématiques. Pour la première thématique explorant l'accueil et l'accompagnement des familles exogames à l'école française, les objectifs étaient de décrire les stratégies d'accueil et d'accompagnement mis en œuvre par chaque école et d'explorer le vécu du personnel enseignant et des parents anglophones et francophones quant à cet accueil et cet accompagnement. Ensuite, avec la thématique spécifique de la francisation, les objectifs étaient de décrire le contexte de chaque école et le modèle d'intervention choisi et mis en place par le personnel et d'explorer la perception de l'efficacité de ce modèle selon le point de vue du personnel de l'école et des parents. Nous souhaitons également documenter le cheminement langagier des élèves recevant des services de francisation selon le modèle spécifique d'intervention en francisation. Avec autant d'objectifs, nous avons effectué diverses analyses de données. Nous présentons ci-dessous les techniques d'analyse selon les deux grandes thématiques de cette recherche.

3.4.1 Accueil et accompagnement

Afin de pouvoir décrire les différentes mesures d'accueil et d'accompagnement mis en place par les districts et les écoles, nous avons regroupé les écoles selon leur district respectif. Ensuite, nous avons effectué une analyse thématique des entrevues avec le personnel-cadre du district et des entrevues de groupe de chaque école. Cette analyse nous a permis de décrire les différentes mesures d'accueil et d'accompagnement mises en place dans chaque district et dans les écoles ciblées. Nous avons également pu mettre en évidence le vécu du personnel des écoles envers ces mesures, incluant les divers enjeux que la présence d'enfants anglo-dominants apporte à l'école. Ensuite, nous avons effectué une analyse thématique des entrevues des parents de ces écoles afin de comprendre leurs perceptions par rapport à l'accueil et l'accompagnement de l'école dans leur année scolaire.

3.4.2 Modèles de francisation

En ce qui a trait aux modèles de francisation, nous avons d'abord effectué une analyse thématique de chaque entrevue de groupe fait dans chaque école dans le but de décrire le contexte de chaque école et le modèle de francisation mis en place dans cette école. Nous croyons en effet que, souvent, le contexte particulier de l'école (la taille de l'école, les particularités du milieu où elle se situe, etc.) joue énormément sur le choix du modèle de francisation. Ensuite, nous avons regroupé les écoles ayant un modèle semblable. Donc, en décrivant les modèles de francisation, le regroupement des écoles est différent que celui décrit dans la section présentant les mesures d'accueil et d'accompagnement.

Une fois les écoles regroupées selon leurs modèles de francisation mis en place, nous avons procédé à une analyse thématique des données qualitatives (entrevues de groupe avec le personnel de l'école, entrevues individuelles avec les enseignantes de francisation et entrevues effectuées avec les parents). Cela permet de comprendre les perceptions d'efficacité du modèle de francisation mis en place par les différents acteurs et de comprendre les aspects positifs et négatifs du modèle de francisation. Nous évaluons ici surtout les aspects de « gestion » de la francisation, c'est-à-dire le modèle d'intervention. Nous fournissons dans la section des résultats, autant que nous avons pu en recueillir, quelques exemples des approches didactiques de francisation mise en place par les enseignantes de francisation.

Par la suite, nous avons étudié, de façon qualitative et descriptive, quelques échantillons de langage des élèves et nous avons regardé la progression de ces derniers au cours de l'année. Ainsi, nous avons mis à profit les échantillons recueillis par les enseignantes de francisation à partir des images ciblées. Cette analyse nous a permis de voir un peu, de façon concrète, le cheminement langagier des enfants. Nous présentons donc, dans la section des résultats, quelques échantillons de cette progression à la suite de l'analyse de chacun des modèles.

Enfin, nous avons effectué une analyse quantitative du cheminement langagier des élèves pour comparer la progression des élèves selon les modèles de francisation. Pour ce faire, nous avons utilisé les scores des élèves à partir de *l'outil d'observation pour la compréhension et l'expression orales des élèves en francisation* (CMEC, 2003). Avec les scores, nous avons

comparé les modèles de francisation à l'aide d'une analyse de covariance (ANCOVA) (Tabachnick et Fidell, 2007).

3.5 Limites de cette recherche

Cette recherche comporte quelques limites. Tout d'abord, en raison d'un manque de ressources et de temps, nous n'avons pu faire qu'une seule entrevue de groupe dans les écoles ciblées et une seule entrevue de suivi avec l'enseignante de francisation. Afin d'avoir un portrait plus juste des mesures d'accueil et d'accompagnement ainsi que du modèle de francisation mis en place, des approches didactiques pour l'enseignement du français et du cheminement langagier des élèves, une étude plus approfondie avec des observations de longue durée auraient été nécessaires. Ensuite, nous n'avons pu contrôler l'environnement spécifique des écoles et la variabilité de la vitalité de français dans cet environnement. Nous sommes d'avis que ces éléments jouent un rôle très important dans les mesures de francisation. En effet, lorsque la vitalité du français est forte dans la région où se situe l'école, nous croyons que la francisation s'effectuera plus facilement. Dans ces régions, l'élève risque d'être en contact avec le français non seulement à l'école, mais également dans la communauté. Or, les défis de francisation risquent de s'amplifier dans un contexte de vitalité très faible, car l'élève ne sera probablement pas en contact avec le français hors de l'école. Une autre limite se situe dans la subjectivité des données quantitatives. En effet, *l'outil d'observation pour la compréhension et l'expression orales des élèves en francisation* (CMEC, 2003) n'a pas été conçu dans le but d'une recherche portant sur le cheminement langagier avec des élèves en francisation. Il a plutôt été conçu, comme son nom l'indique, comme outil d'observation, pour aider l'enseignante de francisation à évaluer l'élève dans sa progression en français. Ainsi, la validité et la précision de cet outil n'ont pas été établies. Par ailleurs, faute de ressources, nous avons demandé aux enseignantes de francisation d'effectuer les observations. Alors qu'il est vrai que ces enseignantes sont des professionnelles de l'éducation et qu'elles ont effectué ces observations avec rigueur, il aurait été préférable d'avoir une seule personne qui évalue tous les élèves, afin d'assurer la fidélité des mesures.

4. Résultats

4.1 Mesures d'accueil et d'accompagnement

Afin de répondre aux objectifs de description des mesures d'accueil et d'accompagnement, nous présenterons d'abord, pour chaque district, les mesures prises au par le district et ensuite, les mesures prises dans les trois écoles de chaque district. Par la suite, nous présenterons les perceptions des parents concernant l'accueil et l'accompagnement reçus au courant de l'année scolaire 2008-2009 alors qu'un de leurs enfants fréquentait la maternelle et recevait des services de francisation.

4.2 District X

4.2.1 Mesures d'accueil et d'accompagnement du district

Lors de l'entrevue avec le personnel-cadre du district, nous avons compris que le district se fixe comme priorité l'accueil et l'accompagnement des familles exogames. D'ailleurs, divers outils de recrutement illustrent cette priorité : vidéo sur site Internet du district, affiches promotionnelles placées dans les centres d'achat, les garderies et autres endroits stratégiques et annonces bilingues dans les journaux et à la radio. De plus, des mesures sont prises pour conscientiser les directions d'écoles et le personnel enseignant et non enseignant aux besoins des familles exogames et vis-à-vis l'importance de leur rôle dans l'accueil de ces familles.

Dans le but de favoriser l'utilisation des mesures d'accueil et d'accompagnement efficaces dans chacune de ses écoles, le district vise à mettre en place les ressources matérielles et humaines nécessaires. De plus, un suivi régulier est fait afin d'appuyer chaque école dans leurs démarches.

Le district fait aussi des efforts afin de bien informer les parents de familles exogames de leurs droits et de leurs responsabilités quant à la scolarisation en français de leurs enfants. Pour ce faire, il organise des rencontres où, au besoin, ils parleront en anglais aux parents anglophones afin de s'assurer d'une bonne compréhension du message livré.

Dans le but de bien accompagner l'enfant dans son développement langagier, les parents et les enfants ont accès aux camps de francisation. De plus, pendant l'année scolaire, le parent

anglophone peut participer à des cours de français (franco dépannage, conversation autour de l'agenda scolaire) afin de pouvoir accompagner son enfant dans sa scolarisation. Le district organise aussi des sessions d'interventions avant l'entrée scolaire pour donner aux parents des stratégies pédagogiques de francisation.

À l'heure actuelle, le district étudie la possibilité de mettre en place une politique d'accueil pour les familles exogames. Toutefois, malgré la volonté de recruter et de bien accueillir ces familles, les personnes responsables de ce dossier pour le district scolaire avouent ressentir de l'ambiguïté en ce qui a trait aux enjeux reliés à l'accueil des enfants issus de familles exogames. Le dilemme suivant se pose : vouloir valoriser la francité de l'école francophone et, en même temps, être humain et accueillant afin de faire une place pour le parent anglophone.

4.2.2 *Mesures d'accueil et d'accompagnement des écoles, district X*

4.2.2.1 Mesures communes prises par les trois écoles participant à l'étude

Dans les écoles participantes, nous avons observé plusieurs mesures d'accueil et d'accompagnement qui étaient communes aux trois écoles. L'accueil commence dès l'inscription de l'enfant à la maternelle, qui s'effectue maintenant au mois d'octobre précédant l'entrée à l'école. Ainsi, dans le cas de cette étude, les parents inscrivaient leurs enfants à la maternelle en octobre 2007, en prévision de la rentrée de septembre 2008. Lors de cette inscription, le parent converse avec la secrétaire de l'école dans la langue de son choix. En quelques questions, la secrétaire détermine si les parents répondent aux critères de l'article 23 de la *Charte des droits et libertés*. Si oui, l'enfant est inscrit à l'école. À la suite de l'inscription, on procède à l'évaluation de l'enfant pour établir son niveau de développement. À ce moment, on juge si l'enfant peut faire cette évaluation en français ou en anglais. S'il doit faire l'évaluation en anglais, on détermine que cet enfant aura besoin de services de francisation. Par la suite, pendant la période du mois d'octobre jusqu'à la rentrée scolaire de l'enfant en septembre de l'année suivante, l'école organise des rencontres de transition pour les enfants anglo-dominants. Ces rencontres se déroulent en français, mais le personnel s'adresse parfois aux parents en anglais pour qu'ils puissent poser des questions. Aussi, avant la rentrée scolaire, on offre des ateliers aux parents pour les sensibiliser à l'importance de faire des activités en français à la maison.

En ce qui a trait aux communications de l'école, les annonces et les messages à la maison sont transmis en français. Cependant, le personnel de l'école parlera en anglais au parent anglophone s'il en a besoin. Deux des trois écoles ont mis sur pied un projet « d'ange gardien » qui permet au parent anglophone d'être jumelé à un parent francophone pour un service d'aide en traduction, pour la compréhension des messages et des devoirs envoyés à la maison, par exemple.

Dans les trois écoles, on indique que les parents anglophones peuvent participer aux sorties éducatives.

4.2.2.2 Mesures individuelles prises par chacune des écoles participant à l'étude

École A

En plus des mesures communes décrites à la section précédente, nous constatons que cette école semble se soucier de l'information qu'elle transmet aux parents et semble désirer que le parent anglophone s'implique dans l'éducation de son enfant. Par exemple, lors d'une rencontre de parents, l'école a organisé deux rencontres: une en français pour les parents francophones et une en anglais pour les anglophones. Les communications de l'école vers la maison se font généralement en français; mais, à au moins une occasion, nous avons constaté que l'annonce s'adressait particulièrement aux parents anglophones. Le message a donc été transmis en anglais : il s'agissait d'annoncer des cours de franco-dépannage.

Le personnel de l'école A veut également aider les parents à faire des suivis à la maison. Ainsi, les enseignantes envoient des feuilles de vocabulaire à la maison en plus d'un calendrier d'activités à faire en français en famille.

Lors de l'entrevue de groupe, le personnel de cette école s'est posé la question suivante : Devrait-on accueillir un parent unilingue anglophone au comité de parent? Si oui, comment ferions-nous fonctionner ce comité?

École B

En plus d'exercer les mesures d'accueil décrites à la section 4.2.3, cette école envoie à la maison des valises sur roues, c'est-à-dire des trousseaux qui contiennent des jeux, des livres et des activités

qui favorisent le développement langagier de l'enfant. Les familles peuvent utiliser ces trousseaux pour quelques semaines. L'école établit une rotation des valises sur roues pour que toutes les familles y aient accès.

École C

En plus de mettre en place les diverses mesures décrites à la section 4.2.3, cette école prend les mesures suivantes : tout d'abord, en ce qui a trait à la communication avec l'école, elle invite le parent francophone à prendre la responsabilité des échanges avec le personnel de l'école.

Pour ce qui est de l'accompagnement, la direction de l'école semble avoir les soucis suivants : sécuriser les parents dans leur choix de l'école francophone et répondre aux inquiétudes des couples endogames (deux parents francophones) qui s'inquiètent de l'ambiance langagière anglicisée de l'école lorsque l'on met en place des mesures d'accueil et d'accompagnement des familles exogames. Elle se questionne aussi sur la façon de créer un sentiment d'appartenance pour les parents anglophones.

Dans cette école, le personnel enseignant nous indique que les mères anglophones sont très impliquées dans les activités scolaires comme les levées de fonds, l'organisation d'évènements autour des grandes fêtes et le comité de parents.

4.2.3 Conclusion (mesures d'accueil et d'accompagnement du district X)

En somme, l'accueil et l'accompagnement des familles exogames semblent être une priorité du district. Il a donc pris les initiatives nécessaires pour mettre en place les mesures financières et humaines afin d'exécuter cette priorité.

Chacune des écoles semble mettre en application les mesures prises par le district et utilise des moyens pédagogiques propices à leur environnement scolaire. Seule l'école C souhaiterait que le parent francophone s'occupe de toutes les communications avec le personnel de l'école.

4.2.4 *Propos de parents d'enfants inscrits aux trois écoles du district X*

4.2.4.1 *École A*

(N=11 : 5 parents exogames francophones; 6 parents exogames anglophones)

Nous constatons que les parents sont impressionnés par les stratégies d'accueil utilisées par le personnel enseignant et non enseignant de l'école. En général, les parents anglophones se sentent à l'aise à l'école grâce aux efforts que les membres du personnel ont fournis en leur adressant la parole dans leur langue maternelle. Même si la communication écrite de l'école est en français, les parents anglophones semblent se débrouiller, car ils comprennent un peu le français. Sinon, ils s'informent soit à leur conjointe ou conjoint, soit aux enseignantes qui se font une joie de traduire l'information en anglais. Nous remarquons tout de même que, souvent, le parent francophone est celui qui s'implique le plus, soit dans les activités à l'école soit pour les suivis à la maison.

4.2.4.2 *École B*

(N=6 : 3 parents exogames francophones; 3 parents exogames anglophones)

Les parents sont très satisfaits de l'accueil qu'ils reçoivent de la part de tout le personnel de l'école. De plus, ils sont très satisfaits des relations avec le personnel de l'école et des activités qui ont été organisées afin de les impliquer davantage. Souvent, c'est la mère anglophone qui s'occupe des relations avec l'enseignante et des devoirs à la maison. De plus, les parents anglophones participent aux sorties scolaires. Quelques-uns se sentaient légèrement mal à l'aise au début de l'année scolaire en raison du problème langagier. Cependant, à force de côtoyer les mêmes personnes, ils se sont sentis très à l'aise. Malgré le fait que l'école fasse des efforts pour s'assurer que la communication soit efficace entre eux et les parents anglophones, ces derniers se sentent exclus lors des entrevues qui se font en français avec les enseignants. Un parent anglophone a demandé à sa mère de faire la traduction des notes envoyées en français. Un parent a été déçu du manque d'information donnée aux parents en ce qui a trait aux programmes de francisation.

4.2.4.3 École C

(N=2 : *parents exogames francophones*)

Les parents semblent dire que la direction de l'école joue un grand rôle dans l'accueil des parents et qu'ils ont une très belle relation avec elle. Le parent anglophone est présent aux activités de l'école et l'enseignante, au besoin, lui parlera en anglais. Malgré l'effort de la part du personnel de l'école de bien accueillir les parents de mariage exogame, certains parents anglophones ne se sentent pas les « bienvenus ». Selon un parent : « l'école ne fait aucun effort pour accueillir le parent anglophone ».

Pour les trois écoles, les parents semblent satisfaits de l'accueil et de l'accompagnement qu'ils ont reçus de la part du personnel. Toutefois, nous remarquons une certaine disparité entre les moyens pris par les écoles pour accueillir le parent anglophone. Malgré les initiatives prises par le district et les écoles concernant la publicité concernant les services de francisation, certains parents ont mentionné qu'ils n'étaient pas au courant des programmes de francisation offerts par le district.

4.3 District Y

4.3.1 Mesures d'accueil et d'accompagnement du district

Le district Y a comme souci d'accueillir les familles exogames dans ses écoles. Pour ce faire, le district organise des soirées d'information pour ces familles et lors de ces soirées, les parents reçoivent la trousse « *I'm with you* ».¹ De plus, le district organise des camps de francisation pour ces familles.

Le district n'a pas de politique au sujet des mesures d'accueil et d'accompagnement des familles exogames. Toutefois, un comité a été mis sur pied pour étudier la question. Or, selon les propos d'une participante lors d'une entrevue, ce comité ne s'est pas réuni depuis quelques années.

¹ La trousse « *I'm with you* » est publiée par la Fédération des parents francophones de l'Alberta. Son but est de fournir de l'information au sujet de la scolarisation en français pour les familles exogames.

4.3.2 Mesures d'accueil et d'accompagnement des écoles

Pour les écoles participantes de ce district, nous présentons ensemble les écoles D et E, qui ont des mesures d'accueil et d'accompagnement semblables et nous présentons ensuite l'école F, qui procède un peu différemment.

4.3.3 Mesures communes prises par deux des écoles (D et E) participant à l'étude

D'emblée, nous devons souligner qu'il semble que le personnel de ces deux écoles vit beaucoup d'anxiété et d'ambivalence vis-à-vis de l'accueil et de l'accompagnement des parents anglophones. Il mentionne qu'il ne sait pas trop comment s'orienter, puisqu'il n'y a pas de politique du district traitant des mesures d'accueil et d'accompagnement des familles exogames.

Le principal élément de questionnement pour ces deux écoles touche la communication avec les parents anglophones. Les enseignantes veulent préserver le caractère francophone de l'école. Ainsi, elles affirment que tout se fait en français et que le parent francophone du couple exogame doit prendre la responsabilité de l'éducation de son enfant. Dans ces écoles, les enseignantes mentionnent que si le parent anglophone veut participer aux rencontres de parents, elles lui suggèrent d'être accompagné d'un interprète, car elles ne veulent pas lui parler en anglais. Si le parent exige qu'on lui parle en anglais, le personnel (incluant la direction) conseille que ce soit le parent francophone qui participe aux rencontres futures. La direction de l'école parle en français en tout temps sauf lorsqu'il s'agit d'une rencontre individuelle avec le parent. À ce moment-là, elle s'adressera en anglais si l'attitude du parent est positive. Toutefois, certaines enseignantes mentionnent qu'elles font l'effort de parler en anglais au parent anglophone afin de permettre une meilleure communication et un meilleur suivi à la maison, ce qui, selon elles, facilitera le développement langagier des élèves. Ces deux écoles veulent également encourager les parents à continuer à la maison les activités amorcées par l'enseignante responsable de la francisation. Pour ce faire, elle envoie des suggestions à la maison. Pour ces mêmes objectifs, l'école prend l'initiative d'organiser des ateliers pour les prématernelles et des rencontres d'information pour les parents.

4.3.4 *Mesures particulières prises par l'école F*

Cette école a également comme souci premier de préserver le caractère francophone de l'école. Malgré cette préoccupation, le personnel de cette école s'accommode des limites langagières du parent anglophone. Si un parent anglophone vient inscrire son enfant à l'école, le personnel lui parlera en anglais. De plus, si un parent du couple exogame n'a pas compris une note écrite en français envoyée à la maison, il peut communiquer avec l'école et la secrétaire ou un membre du personnel va le traduire en anglais. Il se peut aussi que les messages qui sont dirigés vers le parent anglophone soient rédigés en anglais. De plus, certaines enseignantes qui n'ont pas une connaissance suffisante en anglais oral ou écrit iront chercher de l'aide au besoin.

À cette école, les parents anglophones sont encouragés à participer aux sorties éducatives. Aussi, les enseignantes encouragent le suivi à la maison en donnant du matériel pédagogique aux parents. L'école organise aussi des activités en soirée qui favorisent le cheminement langagier de l'enfant comme le pique-nique des oursons² et des ateliers pour les parents.

4.3.5 *Conclusion (mesures d'accueil et d'accompagnement du district Y)*

En faisant l'analyse des données de ce district scolaire, nous constatons une disparité entre les approches d'accueil et d'accompagnement des familles exogames des écoles D et E et de l'école F. En effet, l'école F semble se démarquer dans l'utilisation mieux ciblée des mesures d'accueil. Toutefois, l'analyse des données ne nous permet pas de déterminer la raison de cette démarcation : est-ce en raison du contexte qui est plus anglo-dominant dans ce cas, du leadership de l'école ou d'une combinaison de facteurs?

Bref, nous constatons que même si ce district a mis sur pied quelques mesures d'accueil et d'accompagnement des parents exogames, celui-ci n'a pas de politique claire sur la question. Ce manque de politique semble causer de l'anxiété et de l'ambivalence quant aux mesures à prendre chez deux des trois écoles participant à l'étude. Elles ont de la difficulté à vivre ce paradoxe : vitalité linguistique francophone forte versus l'accueil des élèves anglo-dominants issus de

² Lors d'un pique-nique des oursons, le personnel donne à chaque élève un ourson en l'informant que ce dernier parle uniquement en français. Il fait ensuite plusieurs activités avec les élèves qui favorisent le cheminement langagier.

familles exogames. Toutefois, le personnel de l'autre école de ce district a pris l'initiative de s'accommoder aux limites langagières du parent anglophone tout en respectant le caractère francophone de son école.

4.3.6 Propos de parents d'enfants inscrits aux trois écoles du district Y

4.3.6.1 École D

(N=4, 1 mère exogame anglophone, 3 mères exogames francophones)

La mère anglophone du couple exogame est satisfaite de l'accueil reçu du personnel de l'école. Lorsqu'elle téléphone à l'école, on lui parle en anglais. En ce qui à trait aux rencontres avec l'enseignante, la mère et l'enseignante ont convenu que la mère parlerait en anglais et que l'enseignante parlerait en français, car la mère veut faire l'effort d'apprendre le français tout comme son enfant. Lorsque la mère participe aux rencontres d'information générale pour tous les parents sans son conjoint francophone, elle se procure les documents qui ont été traduits en anglais par un autre parent francophone. Lorsque son conjoint est présent aux réunions, il traduit l'information par la suite à sa conjointe. En ce qui concerne l'accompagnement de l'enfant dans son parcours scolaire, elle fait les choses simples avec son enfant tandis que le père s'occupe plutôt des tâches langagières.

Les parents francophones des couples exogames (N=3) sont aussi satisfaits des stratégies d'accueil mises en place par le personnel de l'école. C'est la mère francophone qui s'occupe du cheminement langagier de l'enfant et des communications avec l'enseignante et le personnel de l'école. Ces mères francophones affirment que leurs conjoints ne se sentent pas à l'aise à l'école, car ils ont eu des mauvaises expériences. Par exemple, une enseignante ne voulait pas leur parler, les enseignantes se sont plaintes au sujet des enfants anglo-dominants (« ils ne devraient pas faire partie de l'école »). Toutefois, les parents disent qu'ils voient une amélioration dans l'attitude du personnel de l'école depuis quelques années : dans les écoles, il semble y avoir une meilleure compréhension des droits de ces parents et de leurs enfants ainsi que des défis posés par l'accueil des enfants et des parents issus de familles exogames dans les écoles.

4.3.6.2 École E

(N=1, père anglophone)

Le parent est assez satisfait de l'accueil qu'il reçoit du personnel de l'école. Il souhaiterait quand même recevoir plus d'information en anglais, car il dit qu'il n'est pas au courant de ce qui se passe à l'école. En somme, le parent ne sent pas qu'il participe à l'éducation de son enfant puisqu'il n'a pas une connaissance suffisante des habiletés orales et écrites de la langue française.

4.3.6.3 École F

(N=4, 1 endogame francophone, 2 exogames francophones et 1 exogame anglophone)

Les parents se sentent très bien accueillis par le personnel de l'école. La communication entre les parents et tout le personnel de l'école semble excellente. Les réunions d'information se déroulent en français sans aucune traduction pour le parent anglophone. Par contre, le parent anglophone peut demander de la traduction au personnel de l'école ou à d'autres parents. Même si la communication entre les parents et le personnel de l'école semble très efficace à cette école, un parent anglophone spécifie qu'il n'était pas au courant des services de francisation pour son enfant.

En somme, les parents de ce district scolaire ont des opinions assez divergentes vis-à-vis de l'accueil reçu selon l'école d'appartenance de leur enfant. Le parent de l'école E ne participe pas à l'éducation de son enfant parce qu'il ne comprend pas l'information en français qui parvient de l'école. Les parents des deux autres écoles semblent satisfaits de l'accueil et de l'accompagnement qu'ils ont reçus. D'ailleurs, ils voient une nette amélioration quant à l'attitude du personnel depuis quelques années. Toutefois, malgré les efforts du district pour assurer un accueil et un accompagnement adéquats pour les familles exogames, les parents anglophones ne semblent pas être toujours au courant des services de francisation offerts pour leurs enfants.

4.4 District Z

4.4.1 Mesures d'accueil et d'accompagnement du district

Ce district semble avoir un grand souci d'accueillir et d'accompagner les familles exogames dans leur parcours scolaire. Ainsi, on retrouve plusieurs mesures prises par ce district pour favoriser cet accueil et cet accompagnement. Tout d'abord, ce district met l'accent sur le recrutement de ces familles et publie un dépliant bilingue pour informer ces familles de leur droit à l'éducation en français. Ce dépliant est distribué un peu partout sur le territoire du district : dans les garderies, les bureaux de médecins et de dentistes. Par ailleurs, avant les périodes d'inscription à la maternelle, le district installe des stands d'information dans les centres d'achat pour informer les parents de leurs droits. Le district a également préparé une trousse d'accueil qui inclut de l'information sur l'éducation en français, un dictionnaire français-anglais et des suggestions pour l'accompagnement de son enfant à l'école française. Cette trousse est donnée aux parents dès l'inscription. Le district offre également des cours de français de base pour les parents anglophones. De plus, un service de jumelage est offert entre une famille anglophone et une famille francophone afin de recevoir de l'aide pour comprendre les messages et les devoirs. Ce district, comme les autres d'ailleurs, organise un camp de francisation. En outre, pendant l'année scolaire, le district encourage les écoles à organiser des soirées familiales pour les familles exogames. À ces soirées, les enfants sont vêtus de leur pyjama et ils se rendent à l'école avec leurs parents pour participer à des activités de francisation. Ces activités servent à la fois à franciser les élèves et à offrir un modelage au parent qui y verra des suggestions d'activités à faire à la maison avec les enfants. À la fin de cette soirée, des prix de présence (livres, films et disques compacts français) sont offerts en plus d'une collation. Le district travaille donc à rendre la soirée attrayante pour que les parents y participent. Le district Z offre également de nombreux services dont l'accès à des ressources pédagogiques comme le service de club vidéo, des bacs culturels et l'accès à la banque de ressources du district. Les bacs culturels sont remplis d'activités et de jeux à faire en français en famille et ils sont prêtés aux familles pour une durée de deux semaines environ.

4.4.2 Mesures d'accueil et d'accompagnement des écoles, district Z

4.4.2.1 École G

Cette école adhère aux mesures d'accueil et d'accompagnement proposés par le district. C'est ainsi qu'elle distribue des bacs culturels aux parents et qu'elle organise des soirées familiales.

Le directeur de cette école reconnaît que son rôle comprend, entre autres, la conscientisation de son personnel envers l'accueil et l'accompagnement des familles exogames. D'après lui, si les mesures d'accueil et d'accompagnement sont efficaces et mettent l'accent sur la conscientisation des parents et s'il existe un marketing axé sur la sauvegarde de la langue et de la culture francophone, les parents s'impliqueront dans le projet avec une attitude positive et ils feront les efforts nécessaires afin de participer pleinement au développement langagier de leur enfant. Ainsi, l'école travaille fort pour instaurer une culture d'accueil de ces familles dans le but de promouvoir la langue et de la culture françaises.

Dans son fonctionnement quotidien, l'école informe le parent anglophone qu'il peut s'adresser en anglais soit dans sa communication avec l'enseignante soit avec la direction de l'école. Les communications formelles sont en français, mais le parent anglophone peut avoir une traduction orale au besoin. Par contre, l'enfant devra parler en français à l'école.

4.4.2.2 École H

Tout comme l'école G, cette école adhère aux mesures proposées par le district Z. Toutefois, cette école semble surtout promouvoir son caractère francophone. En effet, le personnel de l'école ne parle pas l'anglais sauf en cas d'urgence. La responsabilité de l'éducation de l'enfant est confiée au parent francophone, en ce qui a trait aux communications avec l'école. Néanmoins, l'école nous a indiqué que les parents anglophones participent aux activités de l'école autant que les parents francophones.

4.4.2.3 École I

Comme les écoles G et H, cette école adhère aux mesures d'accueil et d'accompagnement proposées par le district. De plus, cette école a le souci de sécuriser les parents dès l'inscription par des services de francisation qui sont offerts. Le personnel de l'école communique au besoin

en anglais avec le parent anglophone, mais refusera toutefois de communiquer en anglais avec le parent en présence de l'enfant. Par ailleurs, la communication écrite se fait en français. Enfin, l'école organise un système de jumelage entre les parents anglophones et francophones pour aider les parents anglophones à comprendre les communications.

4.4.3 Conclusion (mesures d'accueil et d'accompagnement du district scolaire Z)

Pour résumer, ce district prend plusieurs mesures afin d'encourager l'accueil et l'accompagnement des parents et des enfants issus de mariages exogames. Toutefois, nous constatons une certaine disparité entre les mesures du district et les philosophies qui sous-tendent les pratiques de certaines écoles. Ainsi, les écoles G et I semblent mieux intégrer les parents anglophones et s'adaptent mieux à leurs défis langagiers. Par contre, l'école H semble vouloir confier la responsabilité de la scolarisation en français au parent francophone.

4.4.4 Propos de parents d'enfants inscrits aux trois écoles du district Z

4.4.4.1 École G

(N=9 : 5 mères anglophones exogames; une mère francophone exogame, 3 pères francophones exogames)

Les parents semblent très satisfaits de l'accueil donné par le personnel de l'école et de l'encadrement de leurs enfants. Par exemple, le directeur est toujours disponible pour rencontrer les parents et leur donne son numéro de téléphone personnel. Les parents anglophones ont pu faire l'inscription de leur enfant en anglais et ils disent que le personnel de l'école leur a parlé en anglais au besoin. Toutefois, le personnel a averti les parents que tout se déroule en français à l'école et ceux-ci semblent être d'accord avec ce principe. En général, dans la mesure du possible, les parents participent aux soirées familiales, au camp de francisation et ils font le suivi à la maison en utilisant la valise de jeux.

Ici encore, nous constatons que le parent francophone s'occupe davantage des devoirs à la maison et des communications avec l'école. Par contre, certains parents anglophones font l'effort d'apprendre le français avec leur enfant. Par exemple, l'une des mères anglophones suit des cours de français au Collège Communautaire. Dans une situation particulière, c'est la mère anglophone qui s'occupe du cheminement langagier de son enfant et de toutes les

communications en lien avec l'école. En général, les parents anglophones considèrent que l'accompagnement de leurs enfants est une tâche stressante, car ils se sentent incompetents en compréhension et en communication orale et écrite du français. Toutefois, les parents anglophones participent aux activités parascolaires de leurs enfants afin de faire partie de la communauté d'apprenants de langue française.

Malgré tous les efforts d'accueil et d'accompagnement faits par le personnel de cette école, un parent anglophone dit qu'elle n'était pas au courant des activités organisées pour la francisation (camp, soirées familiales) et qu'elle n'avait pas reçu la valise de jeu pour faire le suivi à la maison.

4.4.4.2 École H

(N=2, 1 mère exogame francophone, 1 mère exogame anglophone)

Les parents se sentent bien accueillis par le personnel de l'école. Les parents anglophones sont souvent accablés par l'information en français qui leur parvient de l'école. Par contre, ils se sentent très à l'aise avec l'enseignante.

4.4.4.3 École I

(N=4 : 1 mère exogame francophone, 1 père exogame francophone; 1 mère exogame anglophone, 1 père exogame anglophone)

Les parents anglophones et francophones des familles exogames sont impressionnés par l'accueil qu'ils ont reçu du personnel de cette école et ils sont très satisfaits des rencontres d'information données par l'école et le district. Par ailleurs, afin de répondre aux questions d'un parent, la responsable du district est allée discuter chez lui du programme de francisation. En général, les parents se sentent bien accueillis à l'école et aiment rencontrer les enseignantes. En dépit de la participation des parents anglophones aux activités de l'école, c'est le parent francophone qui semble s'occuper de la scolarisation en français de son enfant.

Bref, les parents semblent très bien accueillis par le personnel des écoles et ils sont satisfaits de leurs initiatives. Toutefois, nous constatons que la majorité des parents semblent dire que c'est le parent francophone qui s'occupe de la scolarisation de son enfant.

4.5 Modèles de francisation

En général, les interventions en francisation se réalisent par des activités d'apprentissage qui se déroulent soit à l'extérieur soit à l'intérieur de la salle de classe. C'est ainsi que le Conseil des ministres de l'Éducation du Canada, dans sa trousse de formation en francisation (2003), suggère cinq modèles d'intervention, organisés dans un continuum qui cible surtout les lieux de l'intervention et les liens de l'intervention avec ce qui se déroule en salle de classe. Ainsi, selon leur tableau, le modèle un décrit les interventions qui se déroulent entièrement à l'extérieur de la salle de classe et des activités d'apprentissage qui ne sont pas directement en lien avec ce qui se passe dans la salle de classe. À l'autre extrême du continuum, on décrit le modèle cinq, dans lequel les élèves ayant besoin de services de francisation sont complètement intégrés à la salle de classe et reçoivent de l'aide au besoin, alors que d'autres élèves ayant d'autres besoins peuvent également profiter de l'aide. Dans ce dernier modèle, les interventions en francisation sont entièrement reliées aux apprentissages ciblés en classe (voir la section deux de ce rapport pour une description plus détaillée de ces modèles).

Bien que ce tableau du CMEC (2003) fournisse un cadre d'analyse utile, nous avons constaté que les modèles d'intervention des écoles participantes ne s'arriment pas entièrement aux modèles proposés dans ce continuum. C'est ainsi que nous avons choisi de nommer autrement et différemment les modèles observés que nous allons décrire ci-dessous (modèle A, B, C et D, tableau 1).

Avant de procéder à cette description, il est pertinent de souligner que chaque école, peu importe le type d'intervention favorisé, bénéficie des services d'une enseignante de francisation. Il s'agit d'enseignantes certifiées qui sont affectées aux écoles pour offrir les services de francisation aux élèves qui ont besoin d'aide. Par ailleurs, le temps accordé pour ces services semble varier d'une école à l'autre. Ainsi, dans certaines écoles, l'enseignante de francisation a une pleine charge de francisation (100 %) alors que dans d'autres écoles, ce temps est plus restreint (40 % d'une pleine charge, par exemple). Cette variation peut s'expliquer par le nombre d'élèves dans l'école qui bénéficient des services de francisation. Or, nous n'avons pas trouvé, lors de notre collecte de données, de réponse claire pour connaître exactement comment le district détermine le temps accordé à la francisation dans chaque école.

Nous avons constaté que les choix des modèles des écoles peuvent être influencés par la population étudiante de l'école, par le nombre et la proportion d'élèves ayant besoin de services de francisation dans l'école ainsi que par le pourcentage de l'affectation au poste d'enseignante de francisation. Dans la section qui suit, nous décrivons le contexte de chaque école. Au tableau 1 ci-dessous, nous présentons un aperçu global des écoles participantes, avec leurs effectifs scolaires, le nombre de classes de maternelle, le nombre d'élèves en maternelle qui recevaient des services de francisation, le pourcentage de temps d'enseignement accordé à la francisation et le modèle choisi par l'école³.

École	Effectif scolaire de l'école	Nombre de classes de maternelle	Nombre d'élèves de maternelle recevant des services de francisation	Temps d'enseignement accordé à la francisation (ETP)	Modèle de francisation choisi
A	148	2	16	100 %	D
B	538	5	23	100 %	B
C	515	6	23	100 %	B
D	507	3	9	40 %	A
E	321	2	5	40 %	A
F	225	1	6	30 %	A
G	406	4	14	100 %	C
H	76	1	8	50 %	C
I	213	2	5	50 %	A

Tableau 1 : Résumé de la situation particulière de chaque école participante

Parmi les neuf écoles participantes, nous avons identifié quatre modèles différents d'intervention. Nous décrivons donc ci-dessous ces quatre modèles ainsi que le contexte de chaque école pour ensuite évaluer l'efficacité de chaque modèle.

³ Nous décrivons chacun de ces modèles à la prochaine section.

4.5.1 Modèle A : Retrait partiel des élèves de la classe pour faire une intervention

Nous avons constaté que dans quatre des neuf écoles, le modèle d'intervention favorisé était le retrait des élèves de la classe pour faire une intervention en francisation (écoles D, E, F et I).

Nous décrivons brièvement le contexte de chacune de ces écoles.

4.5.1.1 Contexte de l'école D

Cette école est située dans une petite ville d'environ 5 000 habitants, qui est surtout francophone (environ 73 % de la population déclare que le français est leur langue maternelle).

L'école a un effectif de 507 élèves et compte trois classes de maternelle. Le phénomène de l'exogamie semble moyennement présent et le besoin de francisation est moyennement ressenti. Au total, neuf élèves de maternelle profitent de services en francisation. La tâche de l'enseignante de francisation est de 40 %⁴. La plupart des enseignantes de l'école ont plusieurs années d'expérience, sauf une enseignante de maternelle qui commence sa carrière. L'enseignante de francisation en est à sa deuxième année en francisation, mais elle enseigne depuis plusieurs années.

4.5.1.2 Contexte de l'école E

Cette école est située dans une petite ville d'environ 2 000 habitants, dont 64 % sont de langue maternelle française. L'école, avec un effectif scolaire de 321 élèves, compte deux classes de maternelle qui ont chacune 18 élèves. Au total, cinq élèves de la maternelle ont des services de francisation. L'enseignante de francisation est affectée à ce domaine pour 40 % de sa tâche.

4.5.1.3 Contexte de l'école F

L'école F, qui compte 225 élèves, se situe dans une ville d'environ 20 000 habitants dont environ 8 % sont de langue maternelle française. L'école se situe donc dans un contexte très anglo-dominant. Il y a une classe de maternelle avec 21 élèves. De ces 21 familles, 15 sont exogames. Or, seulement 6 élèves de la maternelle ont des services de francisation. L'enseignante de

⁴ Nous rappelons que les enseignantes de francisation, dans la plupart des modèles, travaillent également avec des élèves de première et de deuxième année.

francisation reçoit une équivalence à temps plein de 30 % pour faire la francisation. Cette école profite également des services d'un moniteur de langue pour faire des interventions en francisation.

4.5.1.4 Contexte de l'école I

On retrouve l'école I dans une ville d'environ 3 500 habitants où approximativement 50 % des habitants sont de langue maternelle française. L'effectif scolaire de l'école est de 213 élèves. L'école compte deux classes de maternelle, avec 14 élèves chacune, pour un total de 28 élèves en maternelle. De ceux-ci, sept proviennent de familles exogames et cinq profitent de services de francisation. L'enseignante de francisation travaille à 50 % d'une équivalence à temps plein. Cette dernière s'occupe de la francisation depuis quatre ans et possède un total de 18 ans d'expérience en éducation.

4.5.2 Description du modèle A

Nous décrivons maintenant comment ces quatre écoles gèrent leur programme de francisation. À la lumière des modèles du CMEC (2003), nous remarquons que ce modèle ressemble au modèle un ou deux parce que les élèves vivent l'intervention à l'extérieur de la salle de classe. Nous nommons ce modèle : *retrait partiel des élèves*.

4.5.2.1 Lieu d'intervention

Dans ces quatre écoles, le lieu d'intervention se situe à l'extérieur de la salle de classe, dans un local créé pour l'enseignante de francisation, local dans lequel elle a accès à ses différentes ressources pédagogiques pour effectuer des activités d'apprentissage en vocabulaire et en communication orale. Les enseignantes utilisent surtout des jeux oraux pour leurs interventions. Lorsque c'est possible, l'enseignante de francisation fait des liens avec ce qui est enseigné dans la salle de classe, mais en général, les élèves vivent des expériences langagières différentes de celles de la salle de classe.

4.5.2.2 Modalités d'intervention

Pour le modèle A, l'intervention se fait en petits groupes variant de deux à six élèves selon les écoles. Ces élèves quittent la salle de classe régulière pour aller travailler avec l'enseignante de

francisation. Le temps et la fréquence d'intervention varient dans chacune de ces écoles et ce, pour diverses raisons (voir tableau 2). Il est à noter que dans trois de ces écoles, un moniteur ou une monitrice de français (non certifié en enseignement) fait également des interventions en francisation. Dans tous les cas où l'on profite des services d'un moniteur de langue, les enseignantes de francisation soulignent que la collaboration avec le moniteur est excellente et que cette contribution est essentielle.

École	Temps et fréquence d'intervention	Raisonnement de ces choix
D	3 périodes de 30 minutes par semaine	Les groupes sont déterminés selon les classes. Ainsi, l'enseignante de francisation accorde 3 périodes par semaine à chaque enseignante qui lui envoie les élèves de francisation pour cette période. Les groupes varient entre 2 et 6 élèves.
E	2 périodes de 30 minutes par semaine	L'enseignante de francisation retire les enfants de la classe régulière pendant la période de français.
F	2 à 3 périodes de 15-20 minutes par semaine	Les groupes sont de deux enfants à la fois. L'enseignante de francisation va parfois faire des interventions dans la classe.
I	Variable	Dans cette école, on adapte le temps d'intervention selon les besoins des élèves. Cette école enrichit également ses interventions en francisation en créant des soirées familiales de francisation et en envoyant des bacs culturels aux maisons.

Tableau 2 : Modalités d'intervention pour le modèle A : retrait des élèves de la salle de classe

4.5.2.3 Type de collaboration avec les enseignantes titulaires

À l'école F, les enseignantes nous ont affirmé qu'elles travaillent très bien en équipe. Aux trois autres écoles, il semble y avoir moins de travail en équipe. À ces écoles, deux enseignantes de francisation nous ont dit qu'elle souhaiterait pouvoir travailler plus étroitement avec les enseignantes titulaires.

4.5.2.4 Interactions entre les élèves en francisation et les autres élèves

Pour le modèle A, les élèves en francisation sont presque toujours dans la salle de classe régulière sauf pour leurs temps d'intervention. Ainsi, les interactions doivent être fréquentes entre ces élèves et les autres élèves hormis le temps d'intervention.

4.5.3 *Évaluation de l'efficacité du modèle A*

4.5.3.1 Commentaires du personnel des écoles

À l'école F, les enseignantes se disent satisfaites de leur modèle et sont fières de leurs accomplissements. À l'école I, le personnel affirme qu'il n'y a pas de modèle de francisation idéal, car selon les participants de cette école, c'est l'engagement qui compte plutôt que le modèle. En ce qui a trait aux deux autres écoles, les participants ne se sont pas prononcés sur cette question.

Les enseignantes titulaires mentionnent toutes qu'il y a un défi posé par ce modèle : la présence des élèves de francisation dans leur salle de classe anglicise l'ambiance langagière dans la classe. En contrepartie, elles constatent que le retrait des élèves de la salle de classe les prive des apprentissages qui y sont enseignés. Par ailleurs, les enseignantes mentionnent souvent que les élèves qui reçoivent les services de francisation ont tendance à socialiser entre eux et qu'ils ne s'intègrent donc pas suffisamment avec les autres élèves.

Dans notre analyse thématique des propos des enseignantes, nous percevons un besoin de conscientiser et de sécuriser le personnel envers les réalités des besoins de francisation, dans trois des quatre écoles. En effet, nous avons constaté que les enseignantes ressentent des craintes vis-à-vis du phénomène croissant de la présence d'enfants anglo-dominants dans les écoles. Les enseignantes titulaires nous ont indiqué ne pas posséder de formation en francisation et semblent

un peu dépassées par la situation. Elles nous ont souvent transmis leurs inquiétudes au sujet des manques de ressources humaines et matérielles. Elles nous ont également exprimé un besoin d’avoir une politique ou des lignes directrices précises de la part du district pour les interventions en francisation.

Or, nous avons constaté que ce modèle semble convenir aux enseignantes titulaires. En effet, la gestion de ce modèle est simple, puisque le temps d’intervention est inscrit à l’horaire et que l’enseignante connaît les moments où ses élèves iront travailler avec l’enseignante de francisation.

Le modèle A semble déresponsabiliser les enseignantes titulaires, car c’est l’enseignante de francisation qui exécute les tâches de francisation. La participation de l’enseignante titulaire est donc minime. Est-ce que le manque de conscientisation et de formation influence le choix de ce modèle?

Parmi ces quatre écoles, les inquiétudes et les craintes sont moins présentes à l’école F. Il est intéressant de noter que, dans les quatre écoles, l’école F est située dans un milieu de plus faible vitalité française que les trois autres. Les enseignantes de cette école semblent plus conscientisées aux réalités de la francisation qui pour elles, sont plus évidentes en raison du contexte. Dans cette école, on souligne l’importance de travailler en équipe et de conscientiser les parents. Les enseignantes soulignent également que la prématernelle, offerte à leur école, fournit un excellent point de départ.

4.5.3.2 Commentaires des parents

Dans le tableau 3, nous indiquons le nombre de parents rejoints par téléphone et qui ont accepté de participer aux entrevues.

École	Parents interrogés
École D	N=4, 1 mère exogame anglophone, 3 mères exogames francophones
École E	N=3, 2 exogames francophones et 1 exogame anglophone

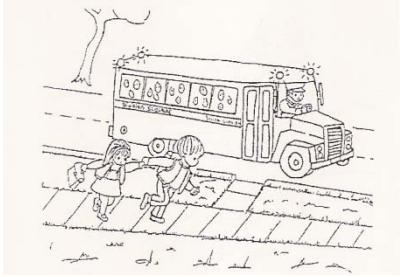
École F	N=3, 2 exogames francophones et 1 exogame anglophone
École I	N=4 : 1 mère exogame francophone, 1 père exogame francophone; 1 mère exogame anglophone, 1 père exogame anglophone

Tableau 3 : Parents interrogés dans les écoles du modèle A

En général, tous les parents interrogés sont satisfaits du cheminement langagier de leur enfant durant l'année scolaire. Ils sont également satisfaits des services de francisation offerts. Quelques parents soulignent cependant que l'école ne transmet pas suffisamment d'information sur la progression de leurs enfants en francisation. En effet, selon nos données, seulement deux de ces quatre écoles transmettent spécifiquement de l'information aux parents quant à la progression de leurs enfants en francisation..

4.5.4 Données qualitatives : cheminement langagier des élèves selon le modèle A

Comme nous l'avons décrit dans la section méthodologique, chaque enseignante de francisation montrait trois images différentes à ses élèves pour leur demander de les décrire. Elle notait alors mot pour mot ce que l'élève disait. Elle montrait la même image aux élèves à différents moments durant l'année. Nous pouvions donc voir la progression des élèves. Nous avons ciblé une de ces images et nous présentons, dans le tableau 4, des exemples d'échantillons de langage des élèves des écoles du modèle A : *retrait partiel des élèves*.

	
DR1 ⁵	<p>10/08 : nautobus pick up some kids at school. Pis les enfants courir for to get in the autobus.</p> <p>03/09 : nautobus attend les personnes. Elle court (pointe la fille) pour rentrer dans nautobus.</p> <p>05/09 : Un tite fille qui court. Des personnes dans nautobus pis un autobus qui courent. Ils courent pour le nautobus.</p>
DR2	<p>10/08 : L'autobus gonna get the enfants. They marchent.</p> <p>03/09 : Le garçon pis le fille is going dans l'autobus. They courri.</p> <p>05/09 : Petit garçon pis petit fille marche à l'autobus pis il y the fille dans le autobus pis le gars dans le autobus.</p>
DR3	<p>10/08 : Autobus... arrête and the lumières (fait le clignotement avec ses doigts). A garçon and a fille going in the autobus.</p> <p>03/09 : Vient dans the autobus. They have dépêche. Ils oublié his autobus. « Espère for moi! »</p> <p>05/09 : The fille oublié the autobus. The fille has dépêche pis l'autobus y s'en va pis they had to prendre naute.</p>
ER4	<p>10/08 : The autobus pass and they run in the bus.</p> <p>01/09 : Sautent à l'autobus.</p> <p>05/09 : Deux amis courent.</p>

⁵ Les lettres et les chiffres de la colonne de gauche constituent un code qui représente un élève. Dans ce cas, DR1 signifie : école D, Répondant 1.

ER5	10/08 : a school bus, a girl. 01/09 : Les amis school bus. 04/09 : Les amis va à l'école.
FR6	11/08 : The boy is dragging her in the bus. 02/09 : autobus et ton frère et l'autobus est là. 06/09 : Les petits amis courir pour aller à l'autobus.

Tableau 4 : Échantillons de langage selon le modèle A.

Au tableau 4, nous avons choisi de présenter les répondants qui utilisent surtout l'anglais pour la description de l'image. La date de la cueillette de l'échantillon précède la transcription mot pour mot de l'enfant (mois/année). Certaines des premières descriptions sont entièrement en anglais (ER5 et FR6), alors que d'autres ont certains mots clés en français comme « autobus » et « enfants » et le reste de la phrase est en anglais. Les articles, les pronoms semblent être utilisés en anglais alors que les noms et les verbes semblent s'utiliser plus souvent en français.

En regardant le dernier échantillon des élèves, il est évident qu'il y a une progression chez tous les élèves. Certains mots anglais perdurent chez deux élèves (the, they, had : voir DR2 et DR) alors que pour les autres l'énoncé est complètement en français. L'échantillon de DR1 comprend une phrase complexe, même si la syntaxe n'est pas correcte. Pour les autres, les phrases sont simples. Les verbes ne sont pas bien employés sauf pour DR1 et ER4. Dans tous les échantillons choisis, un seul adjectif « petit »; « tit »; « petite » est utilisé.

4.5.5 Modèle B : retrait complet (ou presque) des élèves de francisation

Dans deux des neuf écoles (les écoles B et C), nous avons constaté que le modèle d'intervention préconisé était un retrait complet (ou presque) des élèves de francisation afin de les regrouper dans une classe.

Dans ces deux écoles, les interventions ne sont pas complètement semblables, mais nous leur avons trouvé suffisamment de ressemblances pour les regrouper dans un même modèle.

Nous commencerons par présenter le contexte de ces deux écoles.

4.5.5.1 Contexte de l'école B

L'école B compte 538 élèves et compte cinq classes de maternelle. Elle se retrouve dans une ville d'environ 65 000 habitants où la proportion de francophones s'élève à 33 %. Parmi les élèves de maternelle, 38 élèves sont issus de familles exogames et 23 d'entre eux reçoivent des services de francisation. L'enseignante de francisation travaille à temps plein.

4.5.5.2 Contexte de l'école C

L'école C est située dans une ville d'environ 50 000 habitants et dans laquelle les francophones constituent environ 7 % de la population. Il s'agit donc d'un milieu de très faible vitalité pour le français. Dans cette école de 515 élèves, il y a un total de 87 élèves inscrits à la maternelle. Parmi ces derniers, 57 proviennent de familles exogames et 23 d'entre eux reçoivent des services de francisation. L'école a réparti ces 87 élèves en six classes de maternelle (au lieu de cinq) pour que deux d'entre elles soient des classes de francisation et que les quatre autres soient des classes homogènes de franco-parlants. L'école a ainsi décidé de mettre à profit les services de l'enseignante de francisation (pour l'équivalence de 100 % d'une tâche) afin qu'elle devienne titulaire d'une des deux classes de francisation. Une autre enseignante titulaire s'occupe également d'une classe de francisation.

4.5.6 Description du modèle B

Dans le cas de ces deux écoles, de façon légèrement différente, il a été décidé de concevoir des classes de francisation. Nous précisons plus loin les nuances entre chaque école. Ainsi, les élèves qui reçoivent des services de francisation se retrouvent dans la même classe pour la majeure partie de la journée. Nous avons nommé ce modèle : retrait complet (ou presque) des élèves de la classe régulière.

4.5.6.1 Lieu d'intervention

Dans les deux écoles qui adoptent ce modèle, le lieu d'intervention est une salle de classe.

4.5.6.2 Modalités d'intervention

Pour l'école C, puisque le nombre d'élèves ayant des besoins de francisation était suffisant (23 élèves) et qu'une enseignante de francisation a une tâche complète, deux petites classes de francisation ont été créées. Ainsi, l'école a regroupé tous les élèves anglo-dominants dans ces deux classes (11 élèves dans l'une et 12 dans l'autre). Les élèves qui n'ont pas besoin de services de francisation se retrouvent alors dans les autres classes de maternelle de l'école. L'enseignante de francisation et une autre enseignante titulaire ont donc entrepris la réalisation du programme de la maternelle avec ces élèves en francisation. Dans le cas de cette école, il s'agit d'un retrait complet des élèves de francisation. Au départ, les enseignantes ont permis un pont langagier et elles ont accepté le fait que les élèves parlaient en anglais. Les enseignantes nous ont indiqué que ces mesures sécurisent les élèves.

Quant à l'école B, elle utilise le retrait partiel des élèves. Dans cette école, les 14 élèves ayant les plus grands besoins de francisation sont intégrés dans la classe de francisation dès leur arrivée à l'école et ils y passent une grande partie de la matinée. Cette classe se veut temporaire, ce qui crée sa particularité. Ainsi, après quatre ou cinq mois cette classe est dissoute et les élèves sont intégrés dans les autres classes de maternelle de l'école. Pour faciliter la transition entre la classe de francisation et la classe régulière les 14 élèves rejoignent les classes régulières en fin de matinée. Ils dînent ensuite avec les élèves des classes régulières et ils passent l'après-midi complète en classe régulière (jusqu'à leur retour à la maison, vers 2 h). Le personnel éducatif de cette école juge que le maximum d'élèves dans une classe de francisation devrait se limiter à 14. Par conséquent, dans cette école, tous les élèves ayant besoin de francisation ne se retrouvent pas dans la classe de francisation, car il y a plus d'élèves (23) ayant de besoins qu'il y a de places offertes (14) dans la classe de francisation. L'enseignante de francisation utilise les après-midis pour intervenir auprès des élèves qui ont de moins grands besoins que les 14 membres de la classe de francisation.

4.5.6.3 Modalités d'intervention

Dans les deux écoles, les enseignantes dans les classes de francisation enseignent le même programme de maternelle que celui des classes régulières. Étant donné que leurs élèves ont besoin de francisation, l'enseignement se fait à un rythme plus approprié, avec beaucoup

d'attention apportée au développement de la compréhension orale du français et du vocabulaire. Les enseignantes utilisent beaucoup le visuel et la gestuelle pour assurer la compréhension chez l'élève.

4.5.6.4 Type de collaboration avec les enseignantes titulaires

Dans ces deux écoles, les enseignantes qui font les interventions en francisation font preuve d'autonomie et collaborent moins avec leurs collègues. En effet, les enseignantes de francisation enseignent le même programme de maternelle que celui donné aux élèves du programme régulier. La collaboration entre collègues porte sur l'uniformisation des composantes enseignées du programme. .

4.5.6.5 Interactions entre les élèves en francisation et les autres élèves

Pour le modèle B, les interactions entre les élèves en francisation et les autres élèves sont plus limitées. À l'école C, ces interactions se dérouleront uniquement lors des récréations. À l'école B, il y a un peu plus d'interactions, car les élèves de francisation s'intègrent dans les autres classes en après-midi (pour environ une heure). Or, selon l'enseignante de francisation de l'école B, les élèves de francisation continuent de socialiser entre eux dans l'après-midi.

4.5.7 *Évaluation de l'efficacité du modèle B*

4.5.7.1 Commentaires du personnel des écoles

En ce qui a trait au modèle B, l'évaluation qu'en font les membres du personnel de chacune des écoles diverge.

En premier lieu, à l'école C, les enseignantes considèrent qu'elles emploient le modèle idéal. Elles appuient leur évaluation sur le cheminement langagier important des élèves à l'intérieur de ce modèle et sur leur appréciation des groupes homogènes. Elles jugent que ces groupes homogènes sont plus sécurisants pour les élèves puisqu'ils se retrouvent avec d'autres élèves ayant des besoins semblables. Les élèves ont également un meilleur sentiment d'appartenance, car ils se font moins dévaloriser par les élèves des classes régulières, il y a donc moins de ségrégation. Enfin, les enseignantes remarquent une meilleure continuité dans les apprentissages parce que les élèves restent constamment en classe avec l'enseignante.

À l'école B, l'enseignante de francisation n'est pas satisfaite du modèle et veut faire des changements. D'après elle, plusieurs éléments contribuent à son insatisfaction.

Premièrement, dans la classe de francisation, les élèves, tous des anglo-dominants, socialisent en anglais. Donc, leur seul modèle francophone est l'enseignante. En raison de leur présence dans cette classe, ces élèves sont étiquetés « anglophones » et les élèves de la classe régulière leur parlent alors en anglais pendant les classes d'après-midi. Deuxièmement, à cette école, certains élèves ayant des besoins de francisation ne se retrouvent pas dans cette classe le matin et ce, simplement pour des raisons de nombre (rappelons que le personnel de l'école juge que la limite pour la classe de francisation est de 14). Pour compenser, l'enseignante de francisation profite de l'après-midi pour faire des interventions avec les élèves qui ne font pas partie de la classe de francisation. Or, elle remarque que ces élèves cheminent mieux sur le plan langagier que les élèves qui se retrouvent avec elle le matin de façon intensive.

À cette école, les enseignantes titulaires ont des défis à relever envers les élèves de francisation. Tout d'abord, elles constatent leur manque de formation et de ressources pour composer avec cette classe hétérogène. De plus, elles mentionnent que les élèves anglo-dominants qui n'arrivent pas à suivre l'enseignement peuvent manifester des problèmes de motivation qui se répercutent en problèmes de comportements. Par ailleurs, elles soulignent que le temps fourni pour aider ces élèves diminue le temps qu'elles pourraient consacrer aux élèves plus avancés dans leur cheminement.

Dans le discours de l'enseignante de francisation de l'école B, nous remarquons qu'elle souhaite « franciser l'école ». En d'autres mots, elle croit que la francisation est le travail de toute l'école et non seulement la responsabilité de l'enseignante de francisation.

Nous constatons en effet que ce modèle n'encourage pas le travail en équipe avec les autres enseignantes de la maternelle, car les enseignantes se déresponsabilisent et elles délèguent le travail à l'enseignante de francisation. Est-ce parce que les enseignantes sont anxieuses en raison de la présence de ces élèves? Est-ce parce que ces écoles ont plusieurs classes de maternelle (5 et 6) et que le travail en équipe est plus ardu? Est-ce en raison d'un manque de conscientisation par rapport aux responsabilités des enseignantes?

4.5.7.2 Commentaires des parents

Nous présentons maintenant l'avis des parents que nous avons interrogés dans le cadre de cette recherche et dont les enfants fréquentaient une école ayant choisi le modèle B. Le tableau 5 indique les parents interrogés.

École	Parents interrogés
École B	N=6 : 3 parents exogames francophones; 3 parents exogames anglophones
École C	N=2 : parents exogames francophones

Tableau 5 : Parents interrogés dans les écoles du modèle B

En général, nous avons constaté que les parents sont très satisfaits du modèle et du cheminement langagier de leurs enfants. De plus, les parents trouvent la classe homogène sécurisante pour leurs enfants puisque ces derniers font partie d'un groupe d'apprenants de français. Ils affirment alors que leur enfant ne sera pas le seul dans la classe qui ne maîtrise pas la langue.

4.5.8 *Données qualitatives : cheminement langagier des élèves selon le modèle B*

Au tableau 6, nous présenterons des échantillons de langage des élèves. Nous ciblerons ici aussi les élèves qui ont fait leur premier énoncé avec beaucoup d'anglais et nous donnerons les trois échantillons, comprenant la date de la cueillette de l'échantillon.

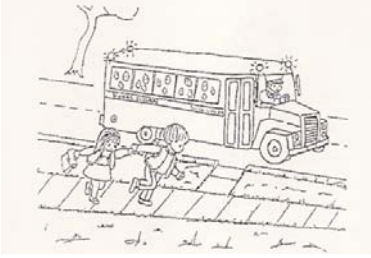
	
BR7	<p>09/08 : They're running and they want to go on the train to go on the bus.</p> <p>11/08 : Le garçon le fille vont courir dans le autobus.</p> <p>03/09 : Les amis va à l'autobus.</p>
BR8	<p>09/08 : L'autobus. They, re running to go on the autobus.</p> <p>12/08 : Y court parce que la n'autobus arrête pour la fille pis le gars va dans la n'autobus.</p> <p>03/09 : Les deux amis va dans le autobus et va à l'école.</p>
BR9	<p>09/08 : At the bus they courses and the bus arrived bip bip and they want the kids to come it.</p> <p>12/08 : They courre, deux mains, un autobus, les amis, the personne courri.</p> <p>06/09 : L'autre personne tient la main, l'autre personne pis courir pour aller dans l'autobus.</p>
CR10	<p>11/08 : autobus, people, sac à dos, a bus driver</p> <p>03/09 : un autobus, ses amis à l'autobus, une fille et garçon.</p>
CR11	<p>11/08 : l'autobus, courir, purse</p> <p>03/09 : Une purse, une autobus, une petite fille et un petit garçon, un arbre. Courir dans l'autobus.</p>
CR12	<p>11/08 : Bus, les amis est marche. Catch the bus.</p> <p>03/09 : La petite fille et le petit garçon y va chercher le autobus.</p>
CR13	<p>11/08 : Little girl is going to miss the bus.</p> <p>03/09 : Il va pour l'autobus parce que l'autobus à la place qu'il va prendre l'autobus.</p>

Tableau 6 : Échantillons de langage selon le modèle B

Au tableau 6, nous voyons lors de la première description de l'image que les élèves n'utilisent pas beaucoup le français. En effet, nous notons que trois élèves ont utilisé le mot *autobus*. Les autres mots français sont « *sac à dos* »; « *courir* » et la petite phrase de CR12 : « *les amis est marche* ». Il n'est pas évident de savoir si le mot « *courses* » prononcé par BR9 est une tentative du français ou non. Les autres énoncés sont en anglais.

Malheureusement, nous n'avons pu recueillir que deux échantillons de langage pour certains élèves⁶. Néanmoins, nous avons tout de même une bonne indication de la progression des élèves. Si nous n'avons pratiquement pas de mots français lors du premier énoncé, le contraire se produit lors du dernier échantillon. En effet, un seul mot anglais (*purse*, CR11) apparaît dans l'ensemble des échantillons. Souvent, le verbe aller est conjugué à la troisième personne du singulier (*va*), alors qu'il serait plus approprié de le conjuguer à la troisième personne du pluriel (*vont*). Le seul adjectif utilisé est encore « *petit* » ou « *petite* » et il n'est utilisé que par deux élèves. Les énoncés sont parfois des phrases simples (BR7, BR8, CR13) parfois un peu plus complexes, sans toutefois être correctes sur le plan syntaxique (BR9 et CR13). Les autres échantillons démontrent une énumération d'éléments dans l'image (CR10 et CR11). Ces énumérations ne signifient pas pour autant que ces élèves ne savent pas créer une phrase. En effet, ils répondent simplement à la question : « Que vois-tu dans l'image ? ». Une énumération est donc acceptable comme réponse à cette question.

4.5.9 Modèle C : intervention directe en classe ET retrait partiel

À deux des neuf écoles (écoles G et H), nous avons constaté un modèle mixte. En effet, dans ces écoles, l'enseignante de francisation fait des interventions directement dans la salle de classe en collaboration avec l'enseignante titulaire. Elle retire seulement les élèves lorsqu'elle veut évaluer leur cheminement langagier. De plus, un ou une monitrice de langue travaille avec les élèves et il ou elle les retire souvent en petits groupes pour faire des interventions directes avec eux. Ces deux écoles consolident leurs interventions en francisation en organisant des soirées familiales et en envoyant des bacs culturels à la maison. Nous commencerons par présenter le contexte de ces deux écoles.

⁶ En effet, nous avons demandé aux enseignantes de francisation de prélever ces échantillons. Certaines enseignantes ont oublié de le faire au milieu de l'année.

4.5.9.1 Contexte de l'école G

Située dans une ville d'environ 12 000 habitants avec une proportion francophone d'environ 50 %, l'école G a quatre classes de maternelle et un effectif scolaire de 406 élèves. Parmi les élèves inscrits à la maternelle, 18 sont issus de familles exogames et 14 parmi ceux-ci reçoivent des services de francisation. L'enseignante de francisation a 18 années d'expérience en enseignement, mais en est seulement à sa deuxième année en francisation. La francisation remplit 100 % de sa tâche.

4.5.9.2 Contexte de l'école H

L'école H se retrouve dans la même ville que l'école G. Or, cette école est plus petite (effectif scolaire de 76) et n'a qu'une seule classe de maternelle. Dans cette classe, 10 élèves sur 13 arrivent de familles exogames et huit de ceux-ci utilisent des services de francisation. L'enseignante de francisation a une équivalence de 50 % d'une tâche à temps plein pour la francisation.

4.5.10 Description du modèle C

Nous décrivons maintenant les modalités de fonctionnement dans le modèle C.

4.5.10.1 Lieu d'intervention

À ces écoles, l'enseignante en francisation fait l'intervention directement dans la salle de classe régulière. Cependant, le lieu d'intervention pour le moniteur ou la monitrice de langue est un petit local assigné à la francisation à l'extérieur de la salle de classe.

4.5.10.2 Modalités d'intervention

L'école H est une petite école avec seulement une classe de maternelle. À cette école, la monitrice de langue travaille directement dans la classe avec les élèves de francisation pendant une heure et demie chaque matin. Elle s'assoit près d'eux et s'assure qu'ils ont bien compris les

questions ou les tâches à accomplir demandées par l'enseignante titulaire. Ensuite, elle retire les élèves à plus grands besoins pour faire des interventions plus directes.

L'enseignante de francisation, l'enseignante de littérature et l'enseignante titulaire créent des groupes dans la classe régulière et travaillent différents aspects du développement langagier avec leurs groupes respectifs. Elles travaillent avec des groupes homogènes et par la suite avec des groupes hétérogènes.

À l'école G, un scénario semblable se déroule. L'enseignante de francisation fait des interventions directement dans la salle de classe. La monitrice de langue quant à elle retire les élèves de la classe et fait des interventions avec ces derniers. Au début de l'année, la monitrice retirait les élèves de la classe selon leur placement. Ainsi, elle aurait travaillé avec tous les élèves ayant des besoins de francisation d'une classe en même temps. Or, à la fin de l'année, cette école a fait un changement. La monitrice de langue sort plutôt les élèves ayant des besoins similaires. Ainsi, il se peut qu'elle travaille avec un élève de maternelle, un élève de première année et un élève de deuxième année qui ont des besoins semblables. L'enseignante de francisation détermine alors les regroupements.

4.5.10.3 Type de collaboration avec les enseignantes titulaires

Pour ce modèle, l'enseignante de francisation et l'enseignante titulaire doivent collaborer pleinement l'une avec l'autre, parce que les interventions se déroulent directement dans la salle de classe. Par ailleurs, à l'école G, toutes doivent se concerter régulièrement sur les besoins spécifiques des élèves afin de créer les regroupements homogènes avec lesquels la monitrice de langue travaillera.

4.5.10.4 Interactions entre les élèves en francisation et les autres élèves

Pour ce modèle, les élèves en francisation sont presque toujours dans la salle de classe régulière, sauf pour les moments d'intervention de la monitrice de langue. Ainsi, les interactions sont fréquentes entre ces élèves et les autres élèves, hormis le temps d'intervention.

4.5.11 Évaluation de l'efficacité du modèle C

4.5.11.1 Commentaires du personnel des écoles

Les enseignantes aiment leur modèle d'intervention. Elles trouvent que les groupes hétérogènes dans la salle de classe fournissent des modèles langagiers aux élèves anglo-dominants. De plus, le regroupement des élèves en groupe homogène leur permet de travailler des besoins ciblés.

Une enseignante de francisation souhaiterait pouvoir étendre les heures de classe pour ces élèves et modifier par conséquent son horaire de travail. Ainsi, elle propose de commencer son travail plus tard et de rester après les heures de classe pour faire des interventions plus directes avec ces élèves sans pour autant leur enlever du temps de classe.

Par ailleurs, nous avons constaté une grande confiance dans le modèle à l'école G, au lieu de l'insécurité généralisée dans toutes les autres écoles de cette recherche : « On y croit, c'est la chose importante » (enseignante de francisation). À l'école G, l'engagement envers la francisation est fort et le directeur en fait sa priorité. Cette priorisation et cet engagement sont ressentis par l'enseignante de francisation qui se sent bien encadrée et qui constate qu'il y a un plan bien défini mis en place. Elle attribue le succès et l'efficacité de la francisation à l'organisation et au leadership de l'école.

4.5.11.2 Commentaires des parents

Nous avons interrogé 11 parents dont les enfants fréquentaient une école qui mettait en œuvre le modèle C. Le tableau 7 identifie les parents interrogés.

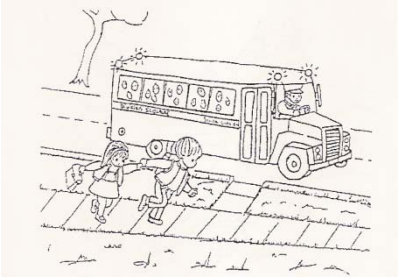
École	Parents interrogés
École G	N=9 : 5 mères anglophones exogames; une mère francophone exogame, 3 pères francophones exogames
École H	N=2, 1 mère exogame francophone, 1 mère exogame anglophone,

Tableau 7 : Parents interrogés dans les écoles du troisième modèle

En général, les parents sont satisfaits du cheminement langagier de leurs enfants. Ils semblent être au courant des progrès de leurs enfants en francisation et trouvent que leurs enfants progressent bien.

4.5.12 Données qualitatives : cheminement langagier des élèves selon le modèle C

Au le tableau 8, nous présentons des échantillons de langage pour les élèves des écoles ayant choisi le modèle C (écoles G et H). Nous ciblons les élèves qui ont fait leur premier énoncé avec beaucoup d'anglais et nous donnons les trois échantillons avec la date de la cueillette de l'échantillon.

	
GR14	<p>11/08 : Bus. It's called « l'autobus ».</p> <p>03/09 : Ça!</p> <p>06/09 : Un autobus, moi je sais pas..</p>
GR15	<p>11/08 : mautobus</p> <p>03/09 : L'autobus, les amis</p> <p>06/09 : Courir à la métobus.</p>
GR16	<p>11/08 : Autobus</p> <p>03/09 : autobus arrivé.</p> <p>06/09 : Plend l'autobus, d'aller à l'école. Marcher à la autobus. Va à la porte. Après va faire du travail à l'école.</p>

HR17	09/08 : Schoolbus 01/09 : Il va dessus l'autobus la fille pis le garçon. On peut pas voir le garçon. 05/09 : Y va dessus l'autobus, l'autobus, la roue le chandail les lumières rouges.
HR18	11/08 : Goer à l'autobus. 01/09 : Fait courir sous la nautobus. I courir à la l'autobus. 06/09 : Y cours à la l'autobus.
GR19	11/08 : <i>(elle ne dit rien)</i> 03/09 : C'est des garçons et filles. 06/09 : Une autobus avec une fille et garçon.

Tableau 8 : Échantillon de langage selon le modèle C

Au tableau 8, nous pouvons observer que, peu importe la langue choisie, les premiers énoncés sont très courts, le plus long étant celui de GR14 : « Bus. It's called « l'autobus ». Parmi les autres énoncés, un élève n'a rien dit et trois n'ont prononcé qu'un seul mot. Ainsi, le seul mot français qui apparaît est « autobus ». Comme nous l'avons indiqué en présentant les exemples des élèves des autres modèles, il s'agit seulement d'un échantillon et nous ne pouvons présumer que cela indique leurs capacités d'expression ni en anglais ni en français.

Dans les derniers énoncés, nous remarquons toutefois que ceux-ci sont plus longs. Nous notons particulièrement la différence pour l'élève GR16. De plus, dans tous les échantillons, nous remarquons que les phrases restent simples. En ce qui a trait aux verbes, nous remarquons que certains verbes utilisés fréquemment sont bien utilisés (je sais, y va...), mais nous observons également qu'il y a peu d'usage de verbes. Enfin, nous relevons un seul adjectif (rouge : HR17).

4.5.13 Modèle D : Modèle intégré

À la neuvième école (école A), nous avons trouvé un modèle unique, que nous appelons le modèle intégré. Il s'agit d'un modèle réactif, décloisonné et flexible. Nous commencerons par présenter le contexte de l'école A.

4.5.13.1 Contexte de l'école A

Il s'agit d'une école avec un effectif scolaire de 148 élèves. Cette école n'a habituellement qu'une classe de maternelle. Or, lors de l'année 2008-2009, année de la collecte des données, il y en avait deux. Cette école est située dans une ville d'environ 65 000 habitants avec une proportion d'environ 33 % de francophones. Cette école se situe toutefois dans une section plus anglophone de la ville. Ainsi, la vitalité de la langue française est moins forte. La tâche de l'enseignante de francisation est de 100 %. L'enseignante enseigne pour la deuxième année. Parmi les élèves de la maternelle, 25 d'entre eux arrivent de familles exogames et 16 reçoivent des services de francisation.

À cette école, les deux enseignantes de maternelle et l'enseignante de francisation travaillent en équipe et font toutes leurs planifications conjointement. Ainsi, les enseignantes titulaires travaillent dans leurs classes avec leurs élèves, alors que l'enseignante de francisation intervient dans chacune des classes pour les appuyer. Toutefois, à certaines occasions, les enseignantes décloisonnent leurs groupes afin de faire des regroupements particuliers selon les besoins des élèves. L'enseignante de francisation travaille également en cliniques intensives avec des petits groupes d'élèves pour régler des problèmes langagiers spécifiques.

4.5.14 Description du modèle D

4.5.14.1 Lieu d'intervention

Souvent, l'intervention se fait dans les salles de classe. Or, pour les cliniques intensives, l'intervention se fait dans un petit local prévu à cet effet.

4.5.14.2 Modalités d'intervention

Typiquement, dans cette école, on fait trois types d'intervention en francisation : les ateliers, les cliniques intensives et les interventions directes en salle de classe.

Ateliers : Le personnel de cette école constate que tout le personnel doit faire de la francisation avec tous les élèves, peu importe leur classification (élève de francisation ou autre). Alors, les deux enseignantes titulaires et l'enseignante de francisation combinent les deux classes de maternelle et divisent ces deux classes en trois groupes d'environ 13 et 14 élèves (groupes hétérogènes) et elles font trois activités (une par enseignante) en portant une attention particulière au développement du vocabulaire et à la communication orale (une activité en sciences, une en mathématique et une en littérature). Ces activités durent environ 20 minutes. Après, il y a rotation, jusqu'à ce que chaque groupe ait participé à chaque activité.

Cliniques intensives : L'enseignante de francisation retire environ 6 élèves (groupes homogènes) pour travailler sur des difficultés ciblées. Les cliniques portent sur un thème étudié en classe et sont d'une durée d'environ 30 minutes à fréquence de 2 à 3 fois par semaine.

En plus, l'enseignante de francisation fait des interventions directes dans la salle classe selon les besoins des enseignantes et des élèves.

À cette école, le personnel remet des certificats aux élèves lorsqu'ils parlent français et il envoie des défis culturels à la maison (ce soir, on lit un livre en français; ce soir, on regarde un film en français, par exemple).

Lors de ses évaluations, l'enseignante de francisation enregistre les élèves à différents moments de l'année et garde ces enregistrements. Plus tard, elle donne aux élèves l'occasion de se réécouter afin qu'eux-mêmes constatent leurs progrès. Elle donne cette même occasion aux parents afin qu'ils puissent écouter les fichiers audio lors des rencontres.

4.5.14.3

4.5.14.4 Type de collaboration avec les enseignantes titulaires

Pour la mise en pratique de ce modèle, l'enseignante de francisation et les enseignantes titulaires doivent collaborer pleinement parce que les planifications et les interventions se font uniquement en équipe.

4.5.14.5 Interactions entre les élèves en francisation et les autres élèves

Pour l'application de ce modèle, les élèves en francisation doivent presque toujours être dans la salle de classe régulière sauf lors des cliniques intensives. Ainsi, les interactions sont fréquentes entre ces élèves et les autres élèves, hormis pour le temps accordé aux cliniques intensives.

4.5.15 *Évaluation de l'efficacité du modèle D*

4.5.15.1 Commentaires du personnel des écoles

À cette école, on aime beaucoup le modèle choisi. Le personnel affirme que les groupes hétérogènes permettent aux élèves de francisation de communiquer avec des élèves franco-dominants et d'avoir par conséquent des modèles langagiers plus nombreux.

Les enseignantes sont contentes du travail en équipe et des innovations apportées dans les interventions en francisation. L'engagement en francisation dans cette école est notable. Est-ce parce qu'il s'agit d'une équipe de seulement trois personnes et que les liens et le sentiment d'appartenance sont plus faciles à construire?

Le modèle est très holistique : les enseignantes profitent des possibilités offertes par ce modèle. En organisant des ateliers avec tous les élèves, l'enseignante de francisation connaît le cheminement langagier de chacun. Ainsi, elle peut regrouper les élèves pour des cliniques intensives selon leurs besoins.

L'enseignante de francisation souligne que la direction de l'école lui fait confiance et lui permet d'essayer différentes choses.

À cette école, située dans un milieu de faible vitalité française, les limites langagières des élèves sont évidentes. Ainsi, toutes les enseignantes ont convenu que la francisation était un besoin pour tous les élèves. Alors, elles ont décidé de travailler en équipe.

Le personnel soulève tout de même quelques problèmes occasionnés par le phénomène de faible vitalité française. Il se demande si le temps consacré à la francisation ralentit l'atteinte des résultats d'apprentissage des programmes d'étude. Par ailleurs, il se questionne au sujet des enfants à besoins spéciaux qui ne parlent pas la langue. Les enseignantes se demandent si elles rendent service aux élèves en leur imposant l'apprentissage d'une langue en plus de répondre à leurs besoins particuliers.

En général, le personnel souhaiterait créer plus de liens avec la communauté. Par ailleurs, on s'inquiète à savoir si les parents ont les ressources langagières pour accompagner leur enfant à l'école française.

4.5.15.2 Commentaires des parents

(N=11 : 5 parents exogames francophones; 6 parents exogames anglophones)

Tel que nous l'avons précisé dans la discussion des modèles A, B et C, les parents dont les enfants participent au modèle D sont très satisfaits du modèle en place et trouvent remarquable le cheminement langagier de leurs enfants.

4.5.16 Données qualitatives : cheminement langagier des élèves selon le modèle D

Le tableau 9 nous permet d'observer les échantillons de langage pour les élèves de l'école A qui met à profit le modèle intégré. Nous procédons de la même manière que pour les autres modèles pour présenter ces échantillons


	
AR20	<p>11/08 : The boy is dragging her in the bus.</p> <p>02/09 : autobus et ton frère et l'autobus est là.</p> <p>06/09 : Les petits amis courir pour aller à l'autobus.</p>
AR21	<p>11/08 : autobus...I forget how to say...courir</p> <p>02/09 : Une fille et un garçon, un autobus et il va sur</p> <p>06/09 : Les amis, la autobus va trop vite, ils courent.</p>
AR22	<p>11/08: mmm... a bus...</p> <p>02/09 : C'est une fille et un garçon go dans un autobus.</p> <p>06/09 : C'est une fille et un garçon ah... vont au l'autobus à l'école.</p>
AR23	<p>11/08 : un autobus</p> <p>02/09 : Un garçon et une fille vont à l'école.</p> <p>06/09 : Un garçon et une fille va dans un autobus pour aller à l'école.</p>
AR24	<p>11/08 : The autobus vient, the tite-fille run.</p> <p>02/09 : À l'autobus et une fille et un garçon.</p> <p>06/09 : Le fille et le garçon hum... courent à la l'autobus pour aller à l'école.</p>
AR25	<p>11/08 : autobus</p> <p>02/09 : Une fille et un garçon vont dans l'autobus.</p> <p>06/09 : Voici une fille et un garçon qui courent pour prendre l'autobus.</p>

Tableau 9 : Échantillon de langage selon le modèle intégré

Au tableau 9, nous observons un total de quatre mots en français lors du premier échantillon. Il s'agit des mots : *autobus* (AR21, AR23, AR24 et AR25), *courir* (AR21), *vient* et *tite-fille* (AR24). Nous notons aussi que ces énoncés sont relativement courts, le plus long étant celui de l'élève AR20, complètement en anglais, d'une longueur de huit mots.

Lors du dernier échantillon, nous ne notons aucun mot anglais. Les énoncés sont plus longs que lors du premier échantillon (entre 9 et 15 mots). Ainsi, l'énoncé le plus court pour cette date d'observation est plus long que l'énoncé le plus long lors de la première collecte. La plupart des verbes sont bien utilisés, sauf pour *courir* (AR20) qui reste à l'indicatif et « *va* » (AR23) qui est conjugué au singulier alors qu'il devrait être conjugué au pluriel. Les phrases sont simples, sauf pour AR25 qui utilise une phrase complexe. Nous ne relevons pas d'adjectif, mais nous notons l'usage d'adverbes dans le cas de AR21 « *trop vite* ».

4.5.17 Conclusion pour la description des modèles

Nous remarquons ainsi que divers choix ont été faits pour gérer la francisation dans les écoles. Certaines écoles optent pour le retrait des élèves de la classe, alors que d'autres intègrent l'enseignante de francisation dans la classe pour travailler avec les élèves. Deux écoles ont choisi de créer des classes homogènes de francisation, tandis qu'une autre fait ses interventions de façon variée et flexible. Les commentaires des parents semblent nous indiquer que ces derniers sont très satisfaits du modèle de francisation dans l'école de leur enfant et du cheminement langagier de leur enfant. Cette évaluation est positive pour tous les modèles analysés lors de cette recherche. En ce qui a trait aux commentaires du personnel des écoles, il semble que chaque modèle présente des avantages et des difficultés. Nous commenterons ces éléments dans la conclusion de ce rapport. Par ailleurs, chaque enseignante de francisation était très satisfaite des progrès de ses élèves durant l'année scolaire.

Nous avons choisi d'analyser les données obtenues avec *l'outil d'observation pour la compréhension et l'expression orales des élèves en francisation* (CMEC, 2003) en effectuant une analyse de covariance (ANCOVA) afin de comparer le cheminement langagier des élèves selon le modèle de francisation. Nous présentons ces données dans la section suivante.

4.6 Analyse quantitative du cheminement langagier selon le modèle de francisation⁷

Pour effectuer cette analyse, nous avons fait une analyse de covariance (ANCOVA) afin de vérifier la démarcation entre les modèles. Pour ce faire, la variable indépendante est le modèle de francisation, alors que les variables dépendantes sont les scores de juin, obtenus avec la mesure de *l'outil d'observation pour la compréhension et l'expression orales des élèves en francisation* (CMEC, 2003). Le score obtenu en septembre vient agir comme covariable. Tel que nous l'avons précisé dans la section méthodologique, l'outil du CMEC donne la possibilité d'obtenir un score entre 1 à 6 sur cinq rubriques (compréhension orale, aisance, participation et engagement, vocabulaire et structure de phrases). Afin de faciliter l'analyse et d'obtenir un seul score pour septembre et pour juin, nous avons totalisé les scores obtenus sur six pour les cinq rubriques et nous les avons transformés en pourcentage. Le tableau 10 donne un exemple de cette transformation pour un élève.

Francisation 2008-2009 Portrait de l'élève École C Élève X	Compréhension orale	Aisance	Participation et engagement	Vocabulaire	Structure de phrase	%
septembre	1	1	1	1	1	17
juin	3	4	3	3	3	53

Tableau 10 : Exemple de calcul des scores des élèves, en septembre et en juin.

4.6.1 Analyses préliminaires

⁷ Nous remercions Jimmy Bourque et Manon Jolicoeur pour cette analyse et la rédaction de cette section.

L'analyse des tableaux de fréquence ne révèle aucune erreur de saisie ou de donnée manquante pour la variable indépendante. Le score en début d'année compte huit données manquantes (5,7 %) contre cinq (3,5 %) pour le score obtenu en juin. Ces valeurs demeurant relativement faibles, les données manquantes seront traitées par simple élimination. Pour la variable indépendante (modèle), chaque modalité regroupe au moins 10 % des répondants (minimum = 13,5 %). L'analyse des scores Z permet de constater l'absence de données déviantes au seuil de 0,01 ($|Z| < 2,56$) pour le résultat en début d'année. Pour le résultat en juin, la valeur 17 ($Z = -2,44$) a été recodée à 35 et la valeur 20 ($Z = -2,38$), à 36, soit une unité de moins que la valeur non déviante minimale.

La distribution des résultats en début d'année (figure 1) démontre une asymétrie positive significative ($Z = 3,73$, $p < 0,001$) et s'avère légèrement platycurtique ($Z = -1,49$, $p > 0,05$). La distribution des résultats en juin (figure 2), quant à elle, est négativement asymétrique ($Z = -2,63$, $0,01 > p > 0,001$) et platycurtique ($Z = -0,98$, $p > 0,05$), mais ne dévie pas de façon importante de la distribution normale malgré la présence d'un « effet plafond ».

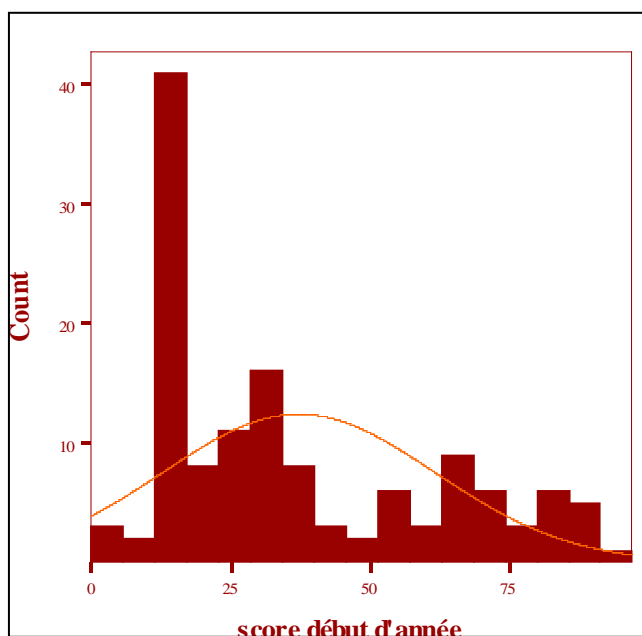


Figure 1 : Résultats en début d'année

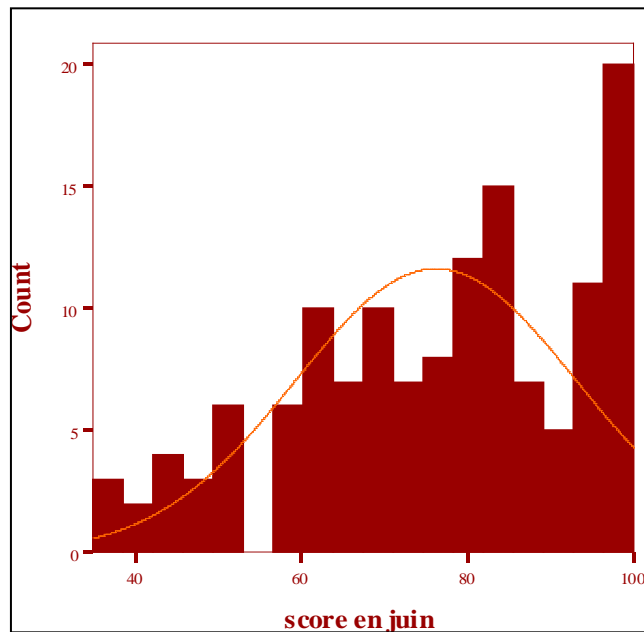


Figure 2 : Résultats en juin

Les scores aux deux temps de mesure démontrent une corrélation moyenne et positive ($r = 0,443$, $p = 0,000$). Par ailleurs, le test de Levene révèle une légère violation significative du postulat d'homoscédasticité ($F[3, 127] = 2,771$, $p = 0,044$). Enfin, le postulat d'homogénéité des droites de régression s'avère également violé, comme le démontre le test de l'effet d'interaction entre la variable indépendante (modèle) et la covariable (résultat en début d'année) ($F[3, 123] = 8,221$, $p = 0,000$, $\omega^2 = 0,096$).

Tabachnick et Fidell (2007) affirment que l'analyse de covariance (ANCOVA) est raisonnablement robuste à des violations modérées du postulat de normalité. Toutefois, cette procédure serait plus sensible à l'hétéroscédasticité, surtout lorsque les groupes comparés sont inégaux. La situation serait similaire quant à la violation de l'homogénéité des droites de régression : si l'ANCOVA se révèle robuste à des violations modérées en présence de groupes égaux, les résultats présentent des biais non négligeables lorsque les groupes sont inégaux (Hamilton, 1977; Hollingsworth, 1980; Wu, 1984).

4.6.2 Analyses descriptives

Cette étude comparait quatre modèles de francisation. Des élèves testés, 51 (36,2 %) avaient été exposés au modèle A (retrait partiel), 46 (32,6 %) au modèle B (retrait complet ou presque), 19 (13,5 %) au modèle C (intervention directe et retrait partiel) et 25 (17,7 %) au modèle D (intégré).

Le tableau 11 démontre l'hétérogénéité des groupes en début d'année, les moyennes s'étalant de 24,02 % (s = 10,92) pour le modèle 2 à 51,51 % (s = 26,53) pour le modèle 1. Dans tous les cas, les résultats s'améliorent en juin, la progression la plus notable allant au modèle D, dont la moyenne passe de 24,79 % (s = 10,79) en début d'année à 85,61 % (s = 9,42) en juin, un saut de l'avant-dernière à la première position.

Modèle	n	Score en début d'année		Score en juin	
		m	s	m	s
A	51	51,51	26,53	79,23	17,42
B	46	24,02	10,92	70,68	15,11
C	19	43,79	29,62	70,89	20,49
D	25	24,79	10,79	85,61	9,42
Total	141	37,11	24,42	76,47	16,91

Tableau 11 : Statistiques descriptives pour chaque modèle

4.6.3 Comparaison des modèles

Les modèles ont été comparés à l'aide d'une ANCOVA (Tabachnick et Fidell, 2007) où la variable dépendante était le score obtenu en juin et la variable indépendante était le modèle de francisation. Le résultat en début d'année a été contrôlé comme covariable pour pallier l'hétérogénéité des groupes lors de cette première mesure. À la lumière des analyses descriptives, nous avons contrasté le modèle D avec les autres modèles. Étant donné les limites exposées lors

des analyses préliminaires, nous avons aussi appliqué l'alternative à l'ANCOVA, la procédure de Johnson-Neyman (D'Alonzo, 2004) afin de valider et de préciser nos résultats.

L'effet principal du modèle de francisation s'avère statistiquement significatif ($F [3, 126] = 9,478, p = 0,000$) et expliquerait 13,2 % ($\omega^2 = 0,132$) de la variance du résultat obtenu en juin (le modèle corrigé incluant la covariable explique 32,3 % de la variance). Les moyennes obtenues en juin, corrigées pour refléter l'effet de la covariable, sont présentées au tableau 12.

Modèle	m	ε	Intervalle de confiance (95 %)	
			m - ε	m + ε
A	73,780	2,169	69,487	78,072
B	75,718	2,301	71,165	80,271
C	68,224	3,216	61,859	74,589
D	90,212	2,982	84,311	96,114

Tableau 12 : Résultats obtenus en juin (moyennes corrigées)

Les comparaisons simples, avec correction de Sidak, démontrent que le modèle D serait significativement supérieur aux modèles A ($\Delta m = 16,433, \varepsilon = 3,839, p = 0,000$), B ($\Delta m = 14,495, \varepsilon = 3,624, p = 0,001$) et C ($\Delta m = 21,988, \varepsilon = 4,449, p = 0,000$). Pour mettre ces résultats en perspective et illustrer l'ampleur de la supériorité du modèle D, notons que les différences (Δm) entre les autres modèles varient seulement entre 1,938 et 7,494 et aucune n'est statistiquement significative.

La procédure de Johnson-Neyman confirme l'effet principal du modèle ($F [3, 127] = 14,022, p = 0,000$). Toutefois, l'effet du modèle ne serait significatif que chez les élèves dont le résultat en début d'année se situe de 17,70 % à 73,08 %.

4.6.4 *Sommaire*

Le modèle de francisation intégré (modèle D) produirait donc des résultats significativement supérieurs aux trois autres modèles testés en termes de progression des élèves entre septembre et juin. Toutefois, cet effet ne serait pas statistiquement significatif chez les élèves très faibles (résultat inférieur à 17,70 % en septembre) ou très forts (résultat supérieur à 73,08 % en septembre). Il demeure que le modèle de francisation aurait un impact significatif pour environ 54 % des élèves ayant participé à cette étude et dont le résultat en septembre se situe entre ces deux bornes.

5. Discussion

Cette étude avait deux thématiques : les mesures d'accueil et d'accompagnement et les modèles de francisation. Rappelons d'abord les grands objectifs du thème des mesures d'accueil et d'accompagnement :

- Décrire les stratégies d'accueil et d'accompagnement mis en œuvre par chaque école.
- Explorer le vécu du personnel enseignant quant à l'accueil et l'accompagnement de parents de couples exogames.
- Explorer le vécu du parent anglophone et du parent francophone ayant un enfant inscrit en maternelle dans une école française quant à l'accueil et à l'accompagnement reçus.

Nous présenterons donc une synthèse des données pour chacun de ces objectifs ainsi que nos observations et recommandations.

5.1 Mesures d'accueil et d'accompagnement

En ce qui a trait au premier objectif, nous avons constaté qu'en général les districts et les écoles font de nombreux efforts pour accueillir et accompagner les familles exogames dans leurs écoles. En effet, nous avons relevé de nombreux exemples positifs de ces mesures que nous énumérons ci-dessous en guise de synthèse. Cette énumération peut également servir d'idées pour quiconque voudrait obtenir des exemples de mesures à créer pour les familles exogames.

5.1.1 Mesures de conscientisation aux droits à l'école francophone

- a. Vidéo informatif des droits à l'éducation francophone placé sur le site Internet du district;
- b. Dépliant informatif des droits à l'éducation francophone distribué dans la communauté;
- c. Affiches promotionnelles pour l'école francophone placées stratégiquement dans la communauté;
- d. Annonces promotionnelles bilingues dans les médias anglophones;
- e. Stands d'information au sujet de l'école francophone dans les centres d'achat.

5.1.2 Mesures d'accueil pour la famille exogame lors de l'inscription;

- a. Rencontres d'information;
- b. Trousses d'accueil.

5.1.3 Mesures d'accompagnement pour aider la famille

- a. Camps de francisation;
- b. Cours de français pour le parent anglophone;
- c. Soirées familiales ou activités semblables (modelage d'activités de francisation en guise d'information pour les parents);
- d. Ateliers pour les parents;
- e. Partenariats entre parents francophones et anglophones pour la traduction de messages ou directives pour les devoirs (système d'ange gardien);
- f. Diverses mesures et suggestions pour faire des activités de francisation en famille;

- i. Bacs culturels (jeux, musique, livres et vidéos en français);
- ii. Listes de vocabulaire;
- iii. Suggestions d'activités culturelles à faire en famille.

Cette liste, divisée en trois catégories, nous donne donc une idée générale de l'ampleur des activités entreprises par les districts et les écoles pour aider à l'intégration des familles exogames à l'école francophone. La première série de mesures semble plutôt avoir pour but de conscientiser les parents à leurs droits et de les emmener à inscrire leurs enfants à l'école francophone. Selon nous, ces mesures sont très positives et doivent se poursuivre. Nous rappelons, tel que nous l'avons indiqué dans la première section de ce rapport, qu'environ 20 % des enfants admissibles à l'école francophone au Nouveau-Brunswick n'y sont pas inscrits. Il nous semble donc urgent de poursuivre et de multiplier ces mesures.

En ce qui concerne les deux autres catégories, elles touchent les mesures d'accueil et d'accompagnement pour le parent à la suite de l'inscription de son enfant à l'école. Ces mesures nous semblent également d'une importance critique. En effet, lorsque nous avons interrogé les parents, nous leur avons demandé pourquoi ils avaient inscrit leur enfant à l'école francophone. Nous n'avons pas rapporté les données obtenues à cette question dans ce rapport de recherche de façon explicite, car celles-ci ne permettaient pas de répondre aux objectifs de cette recherche. Toutefois, nous avons constaté que pour certains parents, la réflexion et le choix avaient été longs et ardu. Par exemple, une mère anglophone a changé d'idée une semaine avant le début de l'année scolaire. D'autres parents nous ont avoué avoir choisi de faire prendre l'autobus à leur enfant pour une demi-heure matin et soir plutôt que de l'inscrire à l'école anglophone du voisinage. Un père doit faire prendre l'autobus à sa fille à 6 h 50 le matin. Ensemble, ces parents ont indiqué qu'ils ont été déchirés dans leur décision. Toutefois, pour la plupart, dès l'inscription, les mesures d'accueil et d'accompagnement les ont rassurés et leur ont démontré qu'ils ont pris la bonne décision comme nous l'a indiqué un père francophone exogame de l'école A : « Nous autres, on a pensé un bon six, sept mois avant qu'on fasse le choix, pis on n'était pas sûr de notre décision, mais après notre première semaine à l'école, on était convaincu qu'on avait fait la bonne décision ». Ainsi, un accueil positif dès l'inscription nous semble critique.

Tel que nous l'avons vu dans la section 2 de ce rapport, la francisation est un long processus qui s'effectue plus efficacement si la famille y participe. Nous considérons donc que les mesures d'accompagnement sont positives pour les familles qui accompagnent leur enfant dans le parcours scolaire. Nous spéculons que si les familles n'ont pas francisé leurs enfants avant l'inscription à l'école, elles ont probablement besoin d'information et d'aide pour s'engager dans ce processus. Ainsi, nous considérons que les mesures telles que les bacs culturels et les soirées familiales aident ces familles dans le projet éducatif proposé par l'école. Nous avons constaté, lors des entrevues avec les parents, qu'ils veulent tous aider leur enfant à réussir à l'école et à bien cheminer en français. Cependant, les parents trouvent difficile de favoriser la francité familiale dans le contexte anglo-dominant. Les divers appuis obtenus à l'accueil et durant l'accompagnement viennent donc les conforter dans leurs efforts.

5.1.4 Vécu du personnel éducatif vis-à-vis de l'accueil et de l'accompagnement

Par le biais d'une analyse thématique, nous avons ensuite exploré le vécu du personnel éducatif vis-à-vis de l'accueil et de l'accompagnement des familles exogames. Deux différents thèmes ont émergé. Nous présenterons donc les thèmes les plus récurrents lors des discussions de groupe.

5.1.4.1 Communication avec les parents

Concernant nos questionnements en ce qui a trait aux communications avec les parents, le personnel éducatif réagissait souvent avec une certaine tension et une certaine ambivalence. Tout d'abord, il affirmait fermement que tout ce qui avait trait aux communications formelles (notes générales envoyées à la maison, bulletins, etc.) devait être transmis en français. Il s'appuyait sur l'argument de l'école française. Cette francité dans les communications formelles était constante dans toutes les écoles. Un dilemme entre un désir d'accueil et d'ouverture envers le parent anglophone et un désir d'affirmer la francité de l'école était présent lors des entrevues. En particulier, ce dilemme se manifestait plus fortement lorsque nous demandions si des mesures étaient prises pour aider les parents qui ne comprenaient pas les messages en français et lorsque nous avons abordé le sujet de conversations informelles avec les parents anglophones.

En effet, certains participants nous ont indiqué qu'ils étaient toujours prêts à converser en anglais avec le parent anglophone afin de l'aider à comprendre la vie à l'école. D'autres participants nous ont

dit qu'ils acceptaient de parler en anglais avec les parents, mais, qu'ils ne le faisaient pas en présence de l'enfant. Enfin, d'autres nous ont indiqué qu'ils refusaient de parler en anglais à l'école. Ces derniers ont affirmé que le parent devait se présenter à l'école soit avec l'autre parent francophone soit avec un interprète. Ces participants sont d'avis que l'école est francophone et que le parent doit accepter cette condition. En effet, une enseignante nous partageait qu'elle ne connaissait pas le jargon mathématique en anglais (des dizaines, des centaines) et qu'elle ne se sentait pas compétente pour expliquer le travail de l'enfant au parent anglophone.

Nous percevons que cette tension a eu un impact sur la place qu'occupe le parent dans le parcours scolaire de l'enfant. En effet, si l'école accepte de communiquer avec le parent anglophone, celui-ci peut accompagner son enfant dans le parcours scolaire à l'égal de sa conjointe ou de son conjoint. Au contraire, si le parent anglophone n'a pas accès directement à l'information, il devient passif dans le parcours scolaire de son enfant. Nous avons relevé, en effet, dans certains commentaires, que l'école demandait au parent francophone d'être responsable de l'accompagnement scolaire de l'enfant.

5.1.4.2 Est-ce qu'accueil signifie anglicisation de l'école?

Nous notons souvent que, de façon erronée, le personnel éducatif fait allusion aux enfants anglo-dominants comme étant des « ayants droit ». Cette catégorisation est erronée. Premièrement, il s'agit bien des parents, et non des enfants, qui sont les détenteurs de droits selon l'article 23. Deuxièmement, si un parent possède le français comme première langue apprise et encore comprise (ou répond aux deux autres critères de l'article 23) il est un ayant droit, peu importe s'il forme un couple exogame ou endogame. Autrement dit, tous les parents qui ont des enfants inscrits à l'école francophone sont des ayants droit.

Néanmoins, cette catégorisation erronée perdure et nos données nous indiquent une certaine tension envers la présence de cette catégorie erronée d'élèves à l'école. En effet, bien que la présence de ces enfants soit reconnue dans les écoles comme un droit constitutionnel, l'anglicisation de l'ambiance langagière dans l'école en raison de leur présence inquiète le personnel. Certaines enseignantes nous ont indiqué que les élèves franco-parlants ont tendance à utiliser l'anglais en présence de ces enfants.

Selon nous, ces deux tensions reflètent à la fois un souhait d'accueillir les familles exogames et leurs enfants dans l'école et également une crainte de perdre l'identité francophone de l'école : identité déjà fragile dans un contexte anglo-dominant.

5.1.5 Vécu des parents exogames

En général, les parents ont mentionné qu'ils étaient bien accueillis à l'école française et qu'ils étaient très contents des efforts fournis par l'école afin d'encourager un sentiment d'appartenance à la communauté éducative. Les parents interrogés semblent comprendre la mission de l'école et les buts de la francisation et ils participent à ceux-ci.

Malgré ce regard généralement positif, certains parents ont exprimé des insatisfactions envers l'accueil qu'ils ont reçu. Dans l'ensemble des parents interrogés, quatre parents francophones nous ont partagé le fait que leur conjoint n'accompagnait plus leur enfant dans le parcours scolaire, car il se sentait exclu de l'école en raison de son ignorance de la langue française. D'autres parents nous ont exprimé une certaine frustration envers la documentation transmise en français, qu'ils ne comprenaient pas. Des informations essentielles leur étaient donc difficilement accessibles, ayant comme conséquence un sentiment d'exclusion envers l'école. Par exemple, une mère anglophone a choisi de ne pas travailler afin d'être présente à la maison pour ses enfants. Or, dès qu'ils arrivent de l'école, elle consulte leur agenda scolaire ainsi que les notes de l'école et elle n'est pas certaine de comprendre. Elle doit attendre l'arrivée de son mari afin qu'il traduise les documents. Le temps prévu pour accompagner ses enfants à leur arrivée de l'école n'est donc pas optimisé selon elle.

Certains parents anglophones sont convaincus que l'école francophone est le bon choix pour leur enfant, mais ce choix a engendré pour eux un certain stress. En effet, la tâche leur semblait accablante, car ils doutaient de leur capacité d'accompagner correctement leurs enfants. Ils avaient parfois l'impression qu'ils devaient laisser tomber un peu leur rôle d'accompagnateur dans le parcours scolaire de leur enfant pour le déléguer surtout au parent francophone.

Du côté des parents francophones, ils ont indiqué qu'ils étaient responsables de la communication avec l'école. Certains parents francophones ont avoué trouver lourde la responsabilité d'accompagner seul leur enfant dans son cheminement scolaire.

5.2 Analyse des modèles de francisation

Dans la section précédente, nous avons rappelé les objectifs de la première thématique touchant l'accueil et l'accompagnement. Nous rappelons maintenant les objectifs de la deuxième thématique de l'étude, c'est-à-dire les modèles de francisation :

- Décrire le contexte de chaque école et le modèle d'intervention choisi et mis en place par le personnel.
- Explorer la perception du personnel (enseignante en francisation, enseignantes titulaires, monitrices en francisation et direction) concernant l'efficacité du modèle d'intervention en francisation implanté dans leur école.
- Explorer la perception de parents d'enfants recevant des services en francisation du modèle d'intervention implanté dans leur école.
- Documenter le cheminement langagier d'élèves recevant des services de francisation selon un modèle spécifique.

Puisque dans la section 4 de ce rapport nous avons déjà répondu à ces objectifs, nous ferons ici une comparaison et une évaluation plus générale des quatre modèles que nous avons documentés en soulignant leurs avantages et leurs inconvénients. Nous voulons également commenter le cheminement langagier des enfants et les approches didactiques de la francisation.

5.2.1 Analyse des modèles

D'après les commentaires du personnel des écoles, de l'enseignante de francisation et de nos observations, nous avons remarqué que chacun des modèles mis en place présente des avantages et des inconvénients que nous présentons dans le tableau 13.

Modèle	Avantages	Inconvénients
A : Retrait partiel	<ul style="list-style-type: none"> - ce modèle est facile à gérer - l'intervention en petits groupes est intensive et ciblée - la présence des élèves dans la classe régulière pour la majorité de la journée permet une meilleure intégration à l'école - les élèves de francisation côtoient divers locuteurs du français 	<ul style="list-style-type: none"> - le fait de sortir les élèves occasionne une interruption dans la journée scolaire - les élèves manquent du temps de classe - ce modèle ne favorise pas le travail d'équipe entre l'enseignante de francisation et l'enseignante titulaire. - l'intervention est de courte durée (environ 30 minutes par jour)
B : Retrait complet	<ul style="list-style-type: none"> - ce modèle est facile à gérer - les groupes homogènes sont sécurisants pour les enfants, les parents et les enseignants - le modèle permet une progression graduelle - l'intervention est intensive et continue 	<ul style="list-style-type: none"> - les élèves côtoient surtout des locuteurs de l'anglais (groupe homogène), ce qui pourrait limiter leur cheminement langagier et restreindre leur construction identitaire francophone - ce modèle mobilise les ressources de francisation presque entièrement à la maternelle - la classe risque d'être stigmatisée

<p>C : Intervention directe en classe et retrait partiel</p>	<ul style="list-style-type: none"> - L'intervention de l'enseignante de francisation en salle de classe favorise la participation des élèves de francisation aux activités de la classe. - le modèle favorise le travail d'équipe : monitrice, enseignante titulaire et enseignante de francisation - les interventions sont nombreuses. - la présence des élèves dans la classe régulière pour la majorité de la journée permet une meilleure intégration à l'école - les élèves de francisation côtoient divers locuteurs du français 	<ul style="list-style-type: none"> - ce modèle est complexe à gérer - le fait de sortir les élèves occasionne une interruption dans la journée scolaire - les élèves manquent du temps de classe
<p>D : Intégré</p>	<ul style="list-style-type: none"> - la présence des élèves dans la classe régulière pour la majorité de la journée permet une meilleure intégration à l'école - les élèves de francisation côtoient divers locuteurs du français - les interventions sont nombreuses et variées - ce modèle favorise un travail d'équipe constant - ce modèle est flexible et peut s'adapter aux besoins particuliers des élèves 	<ul style="list-style-type: none"> - ce modèle est complexe à gérer - ce modèle exige beaucoup de flexibilité de la part du personnel de l'école

Tableau 13 : Avantages et inconvénients des différents modèles

Tous les modèles offrent des avantages et présentent des inconvénients. Souvent, pour profiter d'un avantage, il faut en céder un autre, car certains sont inconciliables. En effet, au tableau 13, nous remarquons que le modèle B est sécurisant pour tous les acteurs, car les groupes sont homogènes. Or, en formant des groupes homogènes, les élèves côtoient surtout des locuteurs de l'anglais. Ainsi, l'aspect sécurisant entraîne la perte d'occasions pour les élèves de francisation de travailler avec des élèves locuteurs du français. Toutefois, dans les autres modèles, qui offrent l'accès à ces locuteurs, l'élément de sécurité est absent. De même, les modèles qui sont faciles à gérer entraînent moins de coopération et de travail en équipe pour le personnel éducatif.

Il est difficile de cibler un modèle comme étant « le modèle à prescrire ». Dans notre étude restreinte (9 écoles), nous avons évalué le cheminement langagier des élèves selon les modèles en place. Notre analyse statistique a révélé que le modèle 4 a favorisé un meilleur cheminement langagier. Toutefois, nos données ne nous permettent pas de préciser explicitement pourquoi ce modèle est plus performant. En examinant les avantages que nous avons notés de ce modèle, nous pouvons nous demander si l'accès à une variété de locuteurs francophones facilite le cheminement langagier. Néanmoins, deux autres modèles offrent également cet avantage. S'agit-il alors de sa flexibilité et de la variété de ses types d'intervention?

Selon nous, certains éléments non reliés au modèle de gestion du programme de francisation pourraient avoir un impact sur le cheminement langagier des élèves. Par exemple, si le contexte de vitalité ethnolinguistique est très faible, il semblerait que la francisation pourrait être plus complexe que si le contexte est moyen ou fort. Cet élément nous semble logique. En effet, le travail sera plus facile s'il n'y a qu'un élève à franciser plutôt que la moitié des élèves de la classe. Par ailleurs, l'influence de l'enseignante nous semble importante. A-t-elle une formation en francisation? Se sent-elle à l'aise avec cette tâche? A-t-elle beaucoup d'expérience? Enfin, le leadership et l'engagement envers la francisation par la direction de l'école compose un troisième élément. Est-ce que la direction donne la priorité à la francisation et fournit à son personnel les moyens nécessaires pour mettre en œuvre un programme complet? En fait-il un projet d'école?

Par ailleurs, l'école ne fonctionne pas en vase clos. Les élèves continueront leur francisation dans leur famille et dans leur communauté si des occasions leur sont offertes. À ce moment, la conscientisation et l'engagement du parent deviennent également des facteurs importants. L'école doit donc, peu importe le choix du modèle, intégrer les parents dans leur projet de francisation.

Ainsi, une école qui concrétise ses mesures d'accueil et d'accompagnement peut maximiser le cheminement langagier de ses élèves. Ces mesures peuvent donc influencer les résultats de cheminement langagier des élèves, peu importe le modèle choisi. Enfin, le type de modèle ne concerne pas les interventions didactiques en francisation. Nos données ne nous permettent pas d'évaluer les interventions des enseignantes de francisation ni de déterminer quelles interventions s'avèrent les plus efficaces.

Étant donné le grand nombre d'éléments pouvant influencer le cheminement langagier des élèves, il nous est impossible de cibler le modèle le plus performant. Néanmoins, le cas particulier de l'école A attire notre attention. En effet, en examinant le contexte de cette école, nous nous apercevons que le contexte de vitalité ethnolinguistique n'était pas favorable et que plusieurs élèves de cette école provenaient de familles exogames. De plus, l'enseignante de francisation en était seulement à sa deuxième année d'enseignement sans formation particulière en francisation. De façon anecdotique, ce qui nous a frappées le plus dans cette école était l'engagement de l'équipe envers la francisation et la culture particulière de l'école. L'enseignante de francisation nous a indiqué qu'elle appréciait beaucoup la direction de l'école, qui la soutenait.

5.2.2 *Observations au sujet des interventions didactiques*

Tel que nous l'avons déjà mentionné, le but de notre étude n'était pas d'analyser les approches didactiques en francisation. Malgré tout, certaines données ont émergé en ce sens et nous les partagerons ici. Nous allons d'abord commenter la période silencieuse et nous discuterons ensuite des interventions qui se limitent souvent au développement de l'oral.

5.2.2.1 Période silencieuse

Beaucoup de parents et d'enseignantes de francisation constatent la période silencieuse au début de la francisation d'un enfant. Cette période silencieuse est bien documentée par la recherche en apprentissage d'une L2 à travers une démarche d'immersion (Lightbown et Spada, 2006). Or, nous nous demandons si les parents et les enseignantes connaissent cette période normale du développement de la langue seconde de leur enfant. Cette information, selon nous, diminuerait beaucoup les craintes et les frustrations de tous.

5.2.2.2 Se limiter à l'oral

Dans sa trousse de francisation, le CMEC (2003) fournit *l'outil d'observation pour la compréhension et l'expression orales des élèves en francisation*. Le ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick mandate les enseignantes de francisation de documenter le cheminement langagier des élèves à partir de cet outil. Tel que précisé dans la section 3.3.3, cet outil fournit des rubriques pour l'expression orale. Nous nous demandons si l'usage de cet outil limite les interventions des enseignantes de francisation à l'aspect oral de la langue. En effet, une enseignante de francisation nous a affirmé que ses interventions devaient se limiter à l'oral. Dans la section 2 de ce rapport, nous avons expliqué que l'apprentissage d'une langue seconde prend du temps et que les élèves doivent être exposés à ces éléments littératiés de la langue pour s'approprier ses aspects cognitivo-académiques (Cummins, 2000). Il serait peut-être pertinent d'inclure des activités d'éveil à l'écrit dans les interventions de francisation.

Tel que nous l'avons déjà signalé, nos données ne nous permettent pas de cerner les interventions des enseignantes de francisation. Or, nous savons que dans le modèle intégré, l'approche des stations implique un apprentissage littératié. Lors des stations, les enseignantes utilisent la langue pour modeler des stratégies et elles intègrent des stratégies langagières au contenu des matières (on fait à la fois de la francisation et des sciences). Est-ce que cet élément de ce programme de francisation pourrait expliquer les résultats plus favorables? Il s'agit d'une piste intéressante pour de futures recherches.

6. Conclusion et recommandations

Les francophones minoritaires ont lutté et continuent de lutter pour obtenir leurs droits et détenir une place équitable dans la société néo-brunswickoise. Le droit à l'éducation dans sa langue est un droit acquis depuis 1982 et il est inscrit dans la *Charte canadienne des droits et libertés*. Or, il reste des enjeux. Il s'avère qu'une plus grande participation à ce droit est nécessaire pour assurer la pérennité des communautés francophones. Cette plus grande participation apporte d'autres enjeux, notamment ceux de l'accueil et de l'accompagnement des familles exogames et ceux de la francisation des anglo-dominants.

Cet accueil s'avère complexe. Après avoir lutté pour son espace francophone, le groupe minoritaire voit arriver chez lui des membres du groupe majoritaire. La crainte d'angliciser l'ambiance langagière est légitime et l'accueil du groupe majoritaire peut sembler comme une négation des droits acquis. En effet, dans un contexte si anglo-dominant, l'école française peut-elle faire une place aux anglo-dominants et rester fidèle à sa mission? Peut-elle se permettre de ne pas les accueillir? C'est ainsi que semble se créer des tensions envers le phénomène grandissant de l'exogamie : nous voulons nous ouvrir à l'autre, mais nous ne voulons pas perdre notre identité.

Nos données semblent nous indiquer qu'un accueil et un accompagnement efficace se traduisent par des parents satisfaits qui deviennent partenaires de la mission particulière de l'école francophone. Par ailleurs, nos données nous indiquent que ces mêmes parents souhaitent vraiment accompagner leurs enfants dans leurs parcours scolaires. Ces parents acceptent plusieurs inconvénients et ils cèdent parfois des éléments importants de leur rôle de parent afin que leurs enfants profitent des deux héritages culturels et linguistiques. Nous savons que lorsque les parents participent entièrement au projet éducatif de l'école, le travail de l'école est moins ardu. Ainsi, il nous semble que si les parents sont bien accompagnés et qu'ils participent au projet de l'école, la francisation s'effectuera plus facilement. En effet, certains parents interrogés participent au projet de l'école et qu'ils y sont intégrés. Toutefois, certains parents souhaiteraient participer davantage dans le cheminement scolaire francophone de leurs enfants.

Nous reconnaissons que la francisation des élèves anglo-dominants crée des inquiétudes chez les enseignantes et les enseignants qui se sentent souvent peu outillés pour gérer cette réalité. Or, nos données nous indiquent que la francisation est un projet de réussite. En effet, tous les élèves ont bien cheminé sur le plan langagier. Toutes les enseignantes de francisation et tous les parents interrogés, sans exception, sont satisfaits du progrès des élèves.

En somme, les modèles de francisation décrits offrent différents avantages et il faut parfois céder un avantage pour en obtenir un autre. Les écoles qui doivent faire des choix quant au modèle de francisation à adopter pourront se baser sur les descriptions de ce rapport et effectuer le choix selon leur contexte particulier. Nous croyons toutefois que l'engagement de toute l'école envers la francisation et, surtout, le leadership de la direction, fournissent un impact non négligeable à tout modèle de francisation.

À la suite de ces constats, nous formulons les recommandations suivantes :

L'accueil et l'accompagnement :

- Conscientiser les directions d'école des droits des familles exogames, selon l'article 23 de la charte.
- Conscientiser tous les enseignants et toutes les enseignantes des droits de ces familles selon l'article 23 de la charte.
- Conscientiser les directions d'école et tous les enseignants et toutes les enseignantes à l'importance de l'accueil et de l'accompagnement de ces familles pour en faire des partenaires à part entière dans la communauté éducative de l'école.
- Poursuivre les mesures d'accueil et d'accompagnement, très positives et très appréciées des parents et les multiplier (soirées familiales, bacs culturels, camps de francisation, etc.).
- Inclure les familles endogames dans les activités d'accueil et d'accompagnement de l'école et du district. Ces familles, faisant aussi partie de la grande communauté d'apprentissage, pourraient également bénéficier de ces activités.
- Offrir les formules d'accompagnement sous différents formats. Plusieurs parents nous ont indiqué ne pas pouvoir y prendre part, car ils travaillaient lors de l'offre de ces activités.
- Continuer de donner priorité à ce dossier et se doter de politiques d'accueil et d'accompagnement pour les familles exogames. Le ministère de l'Éducation de l'Ontario, par exemple, s'est doté d'une telle politique et mandate les districts et les écoles d'en établir également⁸.

Francisation

- Développer un guide de francisation pour les écoles et les enseignantes de francisation (MENB). Ce guide pourrait inclure des critères spécifiques pour identifier les élèves nécessitant des services de francisation.

⁸ Vous pouvez consulter ce guide à l'adresse Internet :
<http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/policy/admissions.pdf>

- Offrir un cours en francisation pour la formation initiale et continue (UdeM).
- Offrir des formations régulièrement en francisation pour les enseignantes de francisation et pour les enseignants et les enseignantes titulaires. En ce qui a trait aux enseignantes de francisation, il semble y avoir un roulement fréquent de personnel. Ainsi, des formations régulières sont nécessaires.
- Trouver un moyen de communication avec les parents, car, souvent, les parents semblaient peu informés du cheminement langagier de leurs enfants (sauf dans quelques écoles).
- Développer une approche de francisation qui inclut le développement des aspects littéraires de la langue.
- Augmenter les ressources humaines et matérielles pour les programmes de francisation.
- Utiliser les technologies de l'information et de communication pour faire des activités en francisation. Nous avons remarqué qu'aucune enseignante de francisation dans les écoles ciblées n'utilise les technologies de l'information pour faire des activités en francisation. Ces technologies offrent d'innombrables possibilités et mériteraient d'être exploitées. Par exemple, il serait intéressant de communiquer oralement avec des élèves d'autres écoles en exploitant les TIC.

Références

- Arsenault-Cameron c. Île-du-Prince-Edouard [2000] 1 R.C.S. 3 (CSC).
- Association des enseignantes et des enseignants francophones du Nouveau-Brunswick (AEFNB). (2008). *Mémoire présenté à la commission sur l'école francophone du Nouveau-Brunswick*. Fredericton, NB : AEFNB.
- Berger, M.J. (2007). Interventions pédagogiques favorisant l'apprentissage de la lecture en contexte d'actualisation linguistique. In A. M. Dionne et M.J. Berger (Éd.). *Les littératies : perspectives linguistiques, familiale et culturelle*. (p. 187-207). Ottawa, ON : Presses de l'Université d'Ottawa.
- Berger, M. J. (2003). Mise à jour des pratiques pédagogiques du personnel enseignant en actualisation linguistique (ALF). In H. Duchesnes (Éd.). *Recherche en éducation francophone en milieu minoritaire, regards croisés sur une réalité mouvante*. (p. 79-97). Winnipeg, MB : Presses universitaires de Saint-Boniface.
- CMEC. (2002). *La francisation : pour un état des lieux*. Toronto. Auteur. En ligne : <http://204.225.6.243/else/francisation/francisation.fr.pdf> (consulté le 14 avril, 2007).
- CMEC. (2003). *La francisation : parcours de formation*. Projet pancanadien de français langue première à l'intention du personnel enseignant de la maternelle à la 2e année. Toronto : Auteur. En ligne : <http://204.225.6.243/else/francisation/cd-rom/> (consulté le 14 avril, 2007).
- Corbeil, J.P., Grenier, C. & Lafrenière, S. (2007). *Les minorités prennent la parole : résultats de l'enquête sur la vitalité des minorités de langue officielle*. Statistique Canada.
- Cormier, M. et Turnbull, M. (2009). Une approche littératiée : apprendre les sciences et la langue en immersion tardive. *Revue canadienne des langues vivantes*. 65, (5), p. 817-840.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon, England : Multilingual Matters.
- D'Alonzo, K. T. (2004). The Johnson-Neyman procedure as an alternative to ANCOVA. *Western Journal of Nursing Research*, 26 (7), 804-812.
- Hamilton, B. (1977). An empirical investigation of the effects of heterogeneous regression slopes in analysis of covariance. *Educational and Psychological Measurement*, 37, 701-712.
- Hollingsworth, H. H. (1980). An analytical investigation of the effects of heterogeneous regression slopes in analysis of covariance. *Educational and Psychological Measurement*, 40, 611-618.

- Landry, R. (2010). *Petite enfance et autonomie culturelle. (Là où le nombre le justifie...V)*. Moncton, NB : Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques.
- Landry, R. (2003). *Libérer le potentiel caché de l'exogamie : Profil démolinquistique des enfants des ayants droit francophones selon la structure familiale (Là où le nombre le justifie...IV)*. Moncton, NB : Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques.
- Landry, R. et Allard, R. (1997). L'exogamie et le maintien de deux langues et de deux cultures : le rôle de la francité familioscolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 13, 561-592.
- Landry, R., Deveau, K. et Allard, R. (2006). Au-delà de la résistance : principes de la revitalisation ethnolangagière. *Francophonies d'Amérique*, 22, 37-56.
- Landry, R. et Rousselle, S. (2003). *Éducation et droits collectifs. Au-delà de l'article 23 de la Charte*. Moncton, NB : Éditions de la francophonie.
- LeBlanc, G. (2009). *L'éducation en Acadie de Nouveau-Brunswick : une voie vers l'autosuffisance linguistique et culturelle, Rapport du président de la Commission sur l'école francophone*. Fredericton : Gouvernement du Nouveau-Brunswick. En ligne : <http://www.gnb.ca/0000/cef.asp> (consulté le 2 juillet, 2009).
- Lightbown, P. et Spada, N. (2006). *How languages are learned. Third edition*. Oxford: Oxford University Press.
- Martel, A. (2001). *Droits, écoles et communautés en milieu minoritaire : 1986-2002, Analyse pour un aménagement du français par l'éducation*. Ottawa, ON : Commissariat aux langues officielles.
- Ministère de l'éducation de la Saskatchewan. (2000). *Francisation scolaire : Document d'orientation portant sur les mesures spéciales de francisation dans les écoles fransaskoises*. Ministère de l'éducation de la Saskatchewan.
- Ministère de l'éducation du Nouveau-Brunswick (2009). *Statistiques sommaires, année scolaire 2008-2009*. La division des politiques et de la planification, Ministère de l'éducation du Nouveau-Brunswick. Disponible en ligne : <http://www.gnb.ca/0000/publications/polplan/stat/Statistiquessommaires2008-2009.pdf> (consulté le 1^e mars 2010).
- Réseau CIRCUM, (1999). Motivations en ce qui a trait aux choix scolaires chez les parents ayants droit hors Québec. Pour le Commissariat aux langues officielles. Disponible en ligne : www.ocol-clo.gc.ca/archives/sst_es/1999/motiv/motiv_1999_f.htm (consulté le 15 mars 2010).

- Rocque, J. (2006). Vers l'élaboration d'une politique de l'exogamie dans le cadre de la gestion scolaire francophone en milieu minoritaire. *Revue de la Common Law en français*, 8, 121-153.
- Rocque, J. (2008). *Sondage auprès des directions d'école de langue française de l'Ouest canadien et du Yukon au sujet des couples mixtes et de la gestion scolaire francophone en milieu minoritaire*. Rapport de recherche présenté aux partenaires scolaires et communautaires. En ligne : <http://www.ustboniface.mb.ca/cusb/jrocque/> (consulté le 6 septembre 2009).
- Simbal et Sondages Ad Valorem (2005). Rapport de consultation. Étude de marché auprès des ayants droit. Soumis à la Fédération nationale des conseils scolaires francophones.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistics (5th ed.)*. Boston, MA : Allyn and Bacon.
- Taylor, G. (2003). Rapport sur les besoins des familles exogames canadiennes. Soumis à la Commission nationale des parents francophones. Disponible en ligne : http://cnpf.ca/documents/Rapport_10_novembre_2003.pdf (consulté le 27 mars, 2010).
- Wu, Y.-W. B. (1984). The effects of heterogeneous regression slopes on the robustness of two test statistics in the analysis of covariance. *Educational and Psychological Measurement*, 44, 647-663.

Annexe A

Guide de discussion

Responsable du District

(Souhaiter la bienvenue, se présenter et remercier de la présence)

La discussion porte donc sur deux grands thèmes : le modèle d'intervention en francisation adopté par votre équipe et l'accueil et l'accompagnement des familles anglophone-francophone. Notre discussion sera enregistrée pour nous permettre de bien capter vos propos. Je tiens à vous assurer que vos propos seront traités de manière confidentielle et anonyme. Tous les noms qui seront mentionnés seront remplacés par des noms fictifs ou des codes, advenant le cas où on publierait un extrait de vos propos.

Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses à nos questions. Nous ne sommes pas là pour évaluer ou juger, mais plutôt pour connaître votre opinion, votre expérience et vos suggestions. Les informations que vous nous donnerez seront conservées au Centre de recherche en éducation (CRDE) et ne seront accessibles que par l'équipe de chercheurs.

Avez-vous des questions?

I. Modèle d'intervention en francisation

1. Quel est votre positionnement concernant la francisation?
2. Combien d'écoles dans votre district offrent des services de francisation?
3. Combien d'élèves ont besoin de ces services?
4. Combien d'ETP (enseignants à temps plein) consacrez-vous dans le district pour la francisation?
5. Parlez-moi de la formation que vous offrez aux enseignantes et aux enseignants de francisation. Offrez-vous aussi de la formation pour les enseignants et enseignantes titulaires? Quels soutiens le district offre-t-il aux enseignantes et enseignants? Quel matériel pédagogique est disponible?
6. Parlez-moi des enseignantes et des enseignants de francisation. Quelles sont leurs forces, leurs frustrations, leurs défis?
7. Quel (s) modèle (s) d'intervention en francisation favorisez-vous?
 - a) Pour quelles raisons?

8. Parlez-moi des résultats que vous obtenez avec vos interventions en francisation? Comment déterminez-vous si un enfant a besoin des services, pour combien de temps, etc.?
9. Quel est votre taux de rétention des élèves ayant besoin des services de francisation dans votre district?

II. L'accueil et l'accompagnement des familles anglophone-francophone

10. Est-ce que le district recrute stratégiquement des élèves de familles anglophone-francophones? Pouvez-vous me parler des stratégies de recrutement?
11. Avez-vous une politique du district pour l'accueil des familles? Avez-vous des documents (dépliants, politiques, guides) pour informer ces familles? Le district offre-t-il des sessions d'information pour ces familles?
12. Avez-vous des services de francisation avant l'entrée en maternelle?
13. Discutez-vous des stratégies d'accueil de ces familles avec les directions d'école lors de vos réunions de direction? Avez-vous des politiques disponibles pour les directions d'école? Les directions d'école ont-elles l'occasion de partager leurs succès et leurs stratégies?

Question de fin de discussion

1. Ceci met fin à notre discussion. Avez-vous d'autres commentaires concernant les thèmes que nous avons discutés jusqu'à présent ou concernant d'autres thèmes que vous aimeriez ajouter?

Je vous remercie de votre temps et de votre collaboration.

Annexe B

Guide de discussion

Direction, enseignante et enseignant titulaire d'une classe de maternelle, enseignante en francisation, etc.

(Souhaiter la bienvenue, se présenter et remercier de la présence)

La discussion porte donc sur deux grands thèmes : le modèle d'intervention en francisation adopté par votre équipe et l'accueil et l'accompagnement des familles anglophone-francophone. Notre discussion sera enregistrée pour nous permettre de bien capter vos propos. Je tiens à vous assurer que vos propos seront traités de manière confidentielle et anonyme. Tous les noms qui seront mentionnés seront remplacés par des noms fictifs ou des codes, advenant le cas où on publierait un extrait de vos propos.

Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses à nos questions. Nous ne sommes pas là pour évaluer ou juger, mais plutôt pour connaître votre opinion, votre expérience et vos suggestions. Les informations que vous nous donnerez seront conservées au Centre de recherche en éducation (CRDE) et ne seront accessibles que par l'équipe de chercheurs.

Avez-vous des questions?

I. Modèle d'intervention en francisation

2. Parlez-moi de votre modèle d'intervention en francisation.

2.1 Quels sont vos buts et objectifs pour cette année?

2.2 Comment est structuré votre modèle?

Décrire une journée typique.

Expliquer qui y participe en termes de personnel ainsi que leur rôle ou leurs fonctions/tâches.

Inventorier brièvement les outils ou les ressources utilisés.

Décrire les méthodes ou les stratégies d'enseignement planifiées.

Décrire la gestion de classe.

2.3 Quel est le rôle des parents, de la famille dans votre modèle d'intervention?

3. Quelles caractéristiques de votre école ou de votre population vous poussent à choisir ce modèle? / Qu'est-ce qui vous a amené à adopter ce modèle d'intervention? (facteurs aussi comme les ressources humaines et financières)

4. Comment cette approche diffère-t-elle de ce que vous faisiez avant? / Comparé aux années passées, qu'est-ce qui est nouveau? Qu'est-ce qui est pareil?
5. Quelles sont vos principales préoccupations quant à son implantation? / Quels obstacles entrevoyez-vous?
 - 5.1 Avez-vous déjà réfléchi à des moyens de surmonter ces difficultés?
 - 5.2 Comment allez-vous savoir que ça va bien? / Comment procéderez-vous sur le plan de l'évaluation des apprentissages des élèves? (*évaluation formative et évaluation sommative*)
6. Selon vous, quel impact ce modèle d'intervention aura-t-il sur votre travail (*votre motivation dans votre emploi, vos pratiques pédagogiques, le temps requis pour faire votre travail, votre charge de travail; aspects positifs et négatifs*) ?
7. Selon vous, quel impact ce modèle d'intervention aura-t-il sur vos élèves (*leur cheminement langagier, motivation, sens d'appartenance*)?
8. Quels sont vos besoins pour faciliter l'implantation de ce modèle d'intervention en francisation (*formation, technique, leadership, ressources, etc.*) ?

<h2>II. L'accueil et l'accompagnement des familles anglophone-francophone</h2>

9. Avez-vous des stratégies particulières lors des annonces pour l'inscription à la maternelle qui visent spécifiquement des familles anglophone-francophone? Pouvez-vous m'en parler?
10. Quand un parent qui parle seulement anglais arrive à l'école pour l'inscription de son enfant, comment cela se passe-t-il?
11. Prenez-vous des mesures quelconques pour répondre aux besoins des parents anglophones? (autant avant l'entrée qu'au long de l'année scolaire)
12. Parlez-moi des stratégies (tels que la correspondance, les activités scolaires et parascolaires, les devoirs et les bulletins) que vous mettez en place pour assurer l'accueil et l'accompagnement des familles anglophone-francophone.
 - 12.1 Quelles préoccupations avez-vous face à l'accueil et l'accompagnement des familles? Comment allez-vous surmonter ces difficultés?
 - 12.2 Comment assurez-vous la participation du parent anglophone?
 - 12.3 Quelles réactions prévoyez-vous avoir des parents de familles francophones? Comment allez-vous y réagir?
13. Êtes-vous familiers avec les principes directeurs adoptés par les districts scolaires en termes d'accueil et d'accompagnement des familles exogames? Si oui qu'en pensez-vous?

Question de fin de discussion

14. Ceci met fin à notre discussion. Avez-vous d'autres commentaires concernant les thèmes que nous avons discutés jusqu'à présent ou concernant d'autres thèmes que vous aimeriez ajouter?

Je vous remercie de votre temps et de votre collaboration

Annexe C

Guide de discussion

Parents francophones dont le conjoint est anglophone

[Souhaiter la bienvenue, se présenter, remercier de la présence] Nous vous remercions d'avoir accepté notre invitation de partager avec nous votre expérience en tant que parents d'un enfant inscrit à une école française. Vous êtes ici parce que votre conjoint(e) et vous formez un couple anglophone-francophone.

Notre discussion porte sur l'accueil et l'accompagnement offert par l'école à votre enfant et vous durant l'année. Nous explorerons trois thèmes : le choix de la langue d'éducation, le vécu à l'école française, celui de votre enfant et le vôtre et l'accueil et l'accompagnement offert par l'école.

Pour nous permettre de bien capter et représenter vos propos, notre discussion sera enregistrée. D'ailleurs, je vous demande de parler clairement et fort et de prendre la parole à tour de rôle. Le point de vue de chacun de vous est important.

Je tiens à vous assurer que vos propos seront traités de manière confidentielle et anonyme. Tous les noms qui seront mentionnés seront remplacés par des noms fictifs ou des codes, advenant le cas où on publierait un extrait de vos propos.

Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Je ne suis pas là pour évaluer ou juger, mais plutôt pour connaître votre opinion, votre expérience et vos suggestions. Les informations que vous nous donnerez seront conservées au Centre de recherche en éducation (CRDE) et ne seront accessibles que par l'équipe de chercheurs.

Avez-vous des questions?

Question d'introduction (Individuel)

1. Dites-nous votre nom et combien d'enfants vous avez ainsi que leur âge.

Choix de la langue d'éducation

2. En tant que famille anglophone-francophone, votre conjoint (e) et vous avez sans doute réfléchi et peut-être fait des choix concernant la langue d'éducation de votre enfant. Qu'est-ce qui vous a amené à inscrire votre enfant à l'école française?

- Comment vous sentez-vous face à ce choix? Comment se sent votre conjoint (e) face à ce choix? Quelles étaient vos préoccupations? Qu'est-ce qui vous a aidé à faire votre choix?
- En avez-vous parlé avec votre enfant? Si oui, qu'est-ce que vous lui avez dit? Comment a-t-il réagi? Est-ce qu'il avait des questions, des inquiétudes ou des hésitations?

Vécu à l'école

3. Quel est votre bilan de l'année que vient de vivre votre enfant dans une école française?
 - Qu'est-ce qui a bien été? Qu'est-ce qui fait que ça a bien été? Qu'est-ce qui a aidé? Qu'est-ce qui a moins bien été? Qu'est-ce qui fait que ça a moins bien été? Qu'est-ce qui l'aurait aidé?
 - Comment évaluez-vous la préparation de votre enfant à l'école en général? À l'école française? Qu'est-ce qui lui aurait été utile pour mieux se préparer? Pour se préparer à l'école française? Qu'est-ce qui vous aurait été utile pour vous aider à préparer votre enfant à l'école française? Qu'est-ce que vous auriez aimé avoir ou savoir? Est-ce que vous avez eu accès à des services en français au préscolaire (services de garde, groupes de jeux etc.)? Si oui, lesquels et lesquels avez-vous utilisés? Comment en avez-vous entendu parler? Est-ce que c'était suffisant? Sinon, quels services vous auraient été utiles? Qu'est-ce qui vous fait dire ça?
4. Parlez-moi des activités vécues en français par votre enfant cette année. Est-ce qu'il/elle s'est fait des amis (francophones)? Est-ce qu'il/elle a participé à des activités parascolaires? Des jeux? Comment se sent-elle/il à l'école? Qu'est-ce qui vous fait dire ça? Qu'est-ce qui aurait aidé?
5. Une stratégie employée pour aider les enfants est la mise en place d'un programme ayant pour but d'aider votre enfant à apprendre le français pour qu'elle/il puisse apprendre et communiquer en français et être un membre de la communauté francophone. Qu'est-ce que vous savez de comment ça se passe pour lui/elle en classe à l'école? Quelle est sa routine d'une journée?
 - On nomme ce programme, programme de francisation. Êtes-vous familier avec ce terme? Qu'est-ce que le mot francisation signifie pour vous?
6. Selon vous, quel a été l'impact de ce programme sur :
 - a) les habiletés en français de votre enfant? Qu'est-ce qui vous fait dire ça?
 - b) les apprentissages en général de votre enfant? Qu'est-ce qui vous fait dire ça?
 - c) l'intérêt [ou la motivation] de votre enfant envers l'école? Qu'est-ce qui vous fait dire ça?
 - d) le sentiment d'appartenance de votre enfant à son groupe? À l'école? Qu'est-ce qui vous fait dire ça?
7. Quel est votre niveau de satisfaction envers l'appui et l'encadrement donnés à votre enfant?
8. Maintenant que l'année scolaire tire à sa fin, quelles sont vos attentes pour l'année prochaine? [sa préparation, vos inquiétudes/préoccupations]
9. D'autres enfants vont participer à des programmes similaires soit ici ou dans une autre école. Avez-vous des suggestions ou des recommandations pour améliorer ce genre de programme? Qu'est-ce qu'on devrait faire de pareil? De différent?

Accueil et accompagnement

Les districts scolaires et les écoles misent sur différentes stratégies pour accueillir et accompagner les familles anglophones-francophones et leur enfant. Parlez-moi des différents éléments que l'école a mis en place pour vous accueillir et vous soutenir. Y a-t-il eu des actions spécifiques pour aider votre partenaire anglophone à comprendre? Comment décririez-vous l'accueil et le soutien reçu de l'école? Quels étaient vos rapports avec l'école? Comment communiquiez-vous avec l'école? Quel genre/nombre de rencontre avez-vous eu avec le personnel de l'école? Quelle était l'utilité de ces rencontres? Dans quelle langue se déroulaient ces rencontres? Dans vos rapports avec l'école et son personnel, comment vous sentiez-vous? Comment se sentait votre conjoint (e)? Est-ce qu'il/elle a pu participer dans la vie scolaire de votre enfant autant qu'elle/il le souhaitait? Selon vous, quelle place devrait être faite à l'anglais à l'école [communications orales et écrites]?

10. Maintenant, en tant que parent d'un enfant inscrit dans une école française, quel est votre bilan de l'année que vous venez de vivre?
 - Qu'est-ce qui a bien été? Qu'est-ce qui fait que ça a bien été? Qu'est-ce qui vous a aidé? Qu'est-ce qui a moins bien été? Qu'est-ce qui fait que ça a moins bien été? Qu'est-ce qui vous aurait aidé?
 - Comment vous sentiez-vous? Comment se sentait votre conjoint (e)? Est-ce qu'il a pu participer aux devoirs? Aux activités à l'école? Aux rencontres avec l'enseignant (e) ou le personnel de l'école? Est-ce qu'il a pu rencontrer d'autres parents?
11. D'autres stratégies mises en place par les districts scolaires et les écoles comprennent...[à déterminer]. Que pensez-vous de ces stratégies?
 - Est-ce qu'elles ont contribué à bien vous accueillir? À vous appuyer dans l'accompagnement de votre enfant?
 - Qu'est-ce qui vous a particulièrement aidé? Qu'est-ce qu'on aurait pu faire d'autre?
 - Quelles étaient vos attentes envers l'école?
 - Selon vous, quel est le rôle des parents dans l'apprentissage du français de leur enfant? Dans leur intégration à la communauté francophone?
 - Quels étaient vos rapports avec les autres parents francophones?
12. D'autres familles francophones-anglophones vont choisir d'inscrire leur enfant à l'école française. Avez-vous des suggestions ou des recommandations pour mieux les accueillir et les appuyer? Qu'est-ce qu'on devrait faire de pareille? De différent?

Conclusion

13. Ceci met fin à notre discussion. Avez-vous d'autres commentaires concernant les thèmes que nous avons discutés jusqu'à présent ou concernant d'autres thèmes que vous aimeriez ajouter?

Je vous remercie de votre temps et de votre collaboration.