

**Enseigner en immersion française et en milieu francophone minoritaire canadien:
synthèse des connaissances sur les défis et leurs implications
pour la formation des enseignants**

Rapport soumis au Conseil de recherches en sciences humaines (CRSH)

Martine Cavanagh, Faculté Saint-Jean (Université de l'Alberta)
Laurent Cammarata, Faculté Saint-Jean (Université de l'Alberta)

Le 31 octobre 2015

Remerciements

- Cette étude a été réalisée grâce au soutien financier du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH). Numéro de subvention : 421-2014-2018.
- Les auteurs tiennent aussi à remercier Milane Pridmore-Franz pour le travail remarquable qu'elle a effectué en tant qu'assistante de recherche.

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION	1
Contexte, problématique explorée, & Répercussions.....	1
Méthodologie.....	1
RÉSULTATS	1
Défi 1 : Redéfinir la mission de l'école d'IF et FMM à la lumière de nouvelles réalités sociales.....	1
Le contexte spécifique de l'école d'IF.....	2
Le contexte spécifique de l'école FMM.....	4
Défi 2 : Développer une pédagogie adaptée au contexte des écoles d'IF et FMM.....	5
Le contexte spécifique de l'école d'IF.....	6
Le contexte spécifique de l'école FMM.....	10
Défi 3 : Préparer les futurs enseignants à œuvrer dans les écoles d'IF ou FMM.....	13
Le contexte spécifique de l'école d'IF.....	14
Le contexte spécifique de l'école FMM.....	17
DISCUSSION	20
CONCLUSION	22
MOBILISATION DES CONNAISSANCES	23
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	24
ANNEXE	37

INTRODUCTION

Contexte, problématique explorée, & Répercussions:

La promotion du bilinguisme au Canada a mené, au fil des années, à la création de deux modèles éducatifs distincts: les programmes d’immersion française (IF) soutenant le développement du bilinguisme des membres de la communauté anglophone dans des régions où celle-ci est linguistiquement majoritaire (p. ex., l’Ouest du Canada) et les écoles francophones en milieu minoritaire (FMM) dont les programmes eux visent à protéger le patrimoine linguistique et culturel des communautés francophones lorsque celles-ci se trouvent dans un contexte où elles sont minoritaires (p. ex., l’Ouest canadien). Bien que ces programmes soient essentiels à la survie de la langue et de la culture française et à la promotion du bilinguisme au Canada et bien qu’ils soient de plus en plus populaires (en Alberta 40 000 élèves sont inscrits dans les programmes d’immersion et 7000 le sont dans les écoles francophones), ils sont complexes à mettre en œuvre et ne parviennent pas toujours à atteindre les résultats escomptés. Sachant que la formation des enseignants joue un rôle clé dans la réussite des élèves inscrits à ces programmes, nous nous sommes penchés sur les travaux concernant cette thématique. Notre analyse initiale a révélé qu’il existe très peu de synthèse de connaissances ciblant la thématique de la formation des maîtres si importante dans le contexte de l’amélioration des programmes dans ces contextes éducatifs respectifs. Nous argumentons que l’absence de synthèses sur cette thématique représente un obstacle majeur pour la recherche dans le domaine visant à améliorer la qualité de ces programmes. L’objectif principal de ce projet est donc de répondre directement à notre manque de connaissances sur la formation des enseignants dans ces deux contextes par le biais d’une synthèse des connaissances encore inédite incluant des travaux de recherche portant non seulement sur la formation elle-même, mais aussi sur les défis liés à l’enseignement en milieu immersif et francophone minoritaire, travaux dont les résultats et les conclusions ont des implications importantes pour la formation. Cette synthèse de connaissances a pour but ultime 1) d’identifier des défis majeurs liés à l’enseignement en IF et FMM et 2) de dégager des thèmes essentiels pour les recherches futures. La poursuite de ce double objectif vise à améliorer la qualité de l’éducation offerte dans ces deux contextes dont la mission est étroitement liée à la promotion du bilinguisme et à la défense des droits linguistiques des minorités de langue officielle protégés depuis 1982 par l’article 23 de la charte des droits et libertés (Faucher, 1999).

Méthodologie:

Pour compléter notre synthèse des connaissances, nous avons eu recours à plusieurs stratégies de recherche. D’abord, nous avons effectué une recherche de type documentaire (Karsenti et Savoie-Zajc, 2000; Piolat, 2002) qui s’est déroulée selon les 2 étapes suivantes : *Etape 1*: L’Assistant à la Recherche (AR) en collaboration avec les chercheurs a procédé à une première sélection de la documentation pertinente dans des bases de données telles que ERIC, FRANCIS, Repère et DAF à partir de mots clés et de critères établis au préalable; *Etape 2*: pour faciliter l’analyse des ouvrages consultés, nous avons créé deux types de gabarit que nous avons testés et ensuite modifiés en vue de se donner un cadre d’analyse commun (voir gabarits Annexe A et B). Afin d’accroître l’efficacité et la rigueur de notre travail de synthèse, nous avons utilisé le logiciel d’analyse qualitative NVivo pour développer la structure hiérarchique thématique qui constitue le cœur de la section réservée aux résultats. Parallèlement, durant tout le processus nous avons tenu un journal en utilisant des outils pour travailler à distance tels que Google Drive afin de conserver une trace du fruit de nos échanges dialogiques (Bakhtin, 1981).

RÉSULTATS

Dans cette section nous rapporterons les résultats de notre analyse. Dans un premier temps, pour chacun des trois défis identifiés, nous présenterons nos résultats dans les contextes respectifs de manière séparée afin de bien cerner les problématiques spécifiques à chacun des contextes. Ensuite, dans la section intitulée “Discussion & Conclusion” qui suivra notre analyse, nous établirons des parallèles entre les deux contextes et discuterons des implications pour les recherches futures.

Défi 1 : Redéfinir la mission de l’école d’IF et FMM à la lumière de nouvelles réalités sociales

La promotion du bilinguisme au Canada, formalisée dans la politique langagière du pays qui garantit le droit à l’éducation dans la langue de la communauté linguistique minoritaire à travers le pays, est soutenue par l’existence de deux modèles éducatifs distincts: les écoles d’IF et FMM. A l’origine, ces programmes avaient une responsabilité et une mission bien définies. L’analyse qui suit illustrera dans quelle mesure les changements démographiques majeurs, qui ont eu lieu surtout durant ces dix dernières années, ont eu un impact sur la nature même de la mission des écoles francophones en milieu minoritaire et d’immersion, et ont suscité de nouvelles réflexions théoriques et de nouvelles recherches.

Le contexte spécifique de l'école d'IF:

Dans le cas spécifique des programmes d'IF, ceux-ci avaient, jusqu'à très récemment, comme objectif premier de soutenir le développement du bilinguisme chez les membres de la communauté majoritaire située dans un contexte où elle est linguistiquement et culturellement majoritaire (p. ex., la communauté anglophone à l'ouest du Canada) en lui permettant d'acquérir une bonne compétence dans l'autre langue officielle minoritaire dans ce contexte (p. ex., le français à l'ouest du Canada) (Swain & Lapkin, 2005).

Il est clair qu'aujourd'hui les programmes d'IF doivent concerner des apprenants de diverses origines dont la majorité provient de foyers où la langue maternelle parlée à la maison n'est aucune des deux langues officielles. Par exemple, on constate que dans plusieurs provinces du Canada des familles provenant de l'immigration désirent que leurs enfants deviennent bilingues dans les deux langues officielles (Carr, 2013; Mady, 2010, 2012a; Mady & Turnbull, 2007) et, pour cette raison, font le choix de l'immersion, car elles perçoivent cette option éducative comme un avantage certain pour leurs enfants lorsqu'ils entreront sur le marché de l'emploi et pour leur avancement professionnel (p. ex., Dagenais, 2003; Moore, 2010). Ces familles considèrent aussi que le développement du bilinguisme dans les deux langues officielles permet de développer un sentiment d'appartenance ou une identité canadienne (voir recension des écrits par Mady & Turnbull, 2012). Par conséquent, les salles de classe actuelles des écoles d'IF au Canada sont de plus en plus hétérogènes tant au niveau linguistique que culturel (voir p. ex., Kristmanson & Dicks, 2014; Swain & Lapkin, 2005).

La diversité grandissante au sein du milieu éducatif de l'IF a stimulé des réflexions nouvelles en ce qui concerne la mission de l'éducation en milieu immersif ainsi qu'un questionnement critique des hypothèses pédagogiques dominantes comme nous le verrons dans la prochaine section concernant les défis liés à la pédagogie dans ce contexte. Le besoin de remettre en question les objectifs primordiaux de l'éducation en immersion a été clairement mis en évidence par deux réflexions sur le thème de la nature de l'éducation en immersion, connectées entre elles, mais conduites avec pratiquement dix ans d'écart. La première réflexion par Swain et Johnson (1997) s'est attelée à définir les critères principaux pouvant définir les programmes d'immersion type. À cette époque, les auteurs avaient identifié huit critères essentiels qui pouvaient caractériser les programmes prototypiques en immersion ainsi que six autres critères de type variables qui pouvaient aider à différencier les programmes d'immersion entre eux. Les principales caractéristiques des programmes d'immersion telles que définies par les auteurs sont les suivantes (Swain & Johnson, 1997, pp. 6-8, trad. Laurent Cammarata) (notez que les numéros ne représentent pas une séquence chronologique, mais servent de référence pour la comparaison entre les deux articles):

1. La langue seconde (L2) est le moyen/outil d'instruction;
2. Le programme d'immersion s'aligne de manière parallèle sur le programme local dédié à la communauté linguistiquement majoritaire;
3. Un soutien manifeste pour la langue maternelle existe;
4. Le programme cible le bilinguisme additif;
5. L'exposition à la langue seconde ou langue d'immersion est majoritairement confinée à la salle de classe;
6. Les élèves démarrent avec des niveaux similaires (et limités) de compétence dans la langue seconde;
7. Les enseignants sont bilingues;
8. La culture de la classe est celle de la communauté locale linguistiquement majoritaire.

Swain et Lapkin (2005) ont revisité la liste des composantes essentielles qui définissent l'immersion développée par Swain et Johnson en 1997 afin de voir si celle-ci était toujours pertinente en 2005. Malgré le fait que moins de 10 ans ne séparent ces deux analyses, ils ont découvert que certaines de ces caractéristiques, 5 sur les 8 pour être précis, avaient besoin d'être repensées et modifiées afin de mieux refléter la réalité actuelle. Les changements les plus notables qu'ils ont constatés se situent au niveau de la langue d'instruction qui n'est plus toujours la L2 (un changement par rapport au critère 1 d'origine). Pour beaucoup de jeunes immigrants dont les familles font aujourd'hui le choix de l'immersion, la seconde langue (le français dans le cas de l'immersion française qui nous intéresse ici) est en fait la troisième langue d'apprentissage (ou plus, dépendamment de leur bagage linguistique particulier).

Les autres modifications qu'il faudrait apporter et qui ont un impact sur la vision de la mission de l'éducation en milieu immersif en général sont toutes connectées aux tendances démographiques actuelles et se traduisent par une diversification linguistique et culturelle exponentielle des communautés canadiennes à travers le pays. Ceci se traduit, par exemple, par le fait que le support pour la langue maternelle considérée comme essentielle en IF (voir critère 3) pour s'assurer du développement d'un bilinguisme additif et non soustractif (critère 4) devient une problématique difficile à résoudre au vu de la diversité linguistique qui caractérise les salles de classe actuelles. En effet, pour beaucoup d'enfants d'immigrant dont la langue maternelle n'est aucune des deux langues officielles au Canada, le support dans leur langue maternelle n'est pas disponible au travers des programmes d'immersion en place tels qu'ils sont pensés et opérationnalisés.

de nos jours. Comme le montrent les résultats d'une étude récente menée par Mady (2012b) sur la perception des jeunes adultes immigrants vis-à-vis de leur expérience avec le français comme seconde langue officielle, la promotion des deux langues officielles Anglais et Français au Canada représente un frein au multilinguisme et tend à résulter à un bilinguisme soustractif pour les communautés d'apprenants allophones (c.-à-d., n'ayant ni le français ni l'anglais comme langue maternelle). En effet, les résultats de l'étude semblent indiquer que le manque d'opportunités de pouvoir étudier leur langue d'origine compromet leur capacité à maintenir celle-ci à long terme.

De plus et dans la même lignée, Swain et Lapkin (2005) notent aussi que malgré le fait que les enseignants.es soient bilingues anglais/français (critère 7), il n'en reste pas moins qu'ils ne sont pas forcément aptes à répondre aux besoins d'une population d'étudiants multilingues dont la langue maternelle n'est ni l'anglais ni le français. Finalement, et toujours en rapport avec le thème de la diversité des apprenants dans les salles de classe d'immersion aujourd'hui, les auteurs soulignent l'on ne peut plus considérer que la culture de la salle de classe en immersion (voir critère 8) est celle de la langue de la majorité linguistique locale (par ex. l'anglais dans l'Ouest canadien).

Un ouvrage récent de Moore et Sabatier (2012) vient soutenir l'analyse de Swain et Lapkin. Même si l'étude ethnographique proposée, menée dans trois classes d'IF en Colombie-Britannique, n'apporte aucune information vraiment nouvelle, elle permet toutefois de mettre en évidence le plurilinguisme des élèves et des enseignants.es que les programmes actuels doivent prendre en compte. Leur analyse argumentée se conclue par une liste de 10 principes qui fondent la culture éducative de l'immersion au Canada. Cette analyse fait aussi référence au besoin de prise en compte de la diversité dans l'apprentissage (pédagogie différenciée) qui est aujourd'hui un élément incontournable dans ce contexte éducatif particulier et qui, comme nous le verrons dans l'analyse des défis liés aux pratiques éducatives, est devenu un thème de recherche majeur au cours de ces 10 dernières années.

Comme Kristmanson et Dicks (2014) l'expliquent clairement, les changements démographiques drastiques de ces dernières années et l'hétérogénéité grandissante des salles de classe D'IF ont un impact sur la nature même des programmes en immersion. Ceux-ci ont stimulé toute une nouvelle vague de recherche ciblant des thématiques pertinentes liées à des éléments culturels tels que le développement identitaire, les multilittératies et la promotion d'une conscience interculturelle chez les apprenants (p. ex., Dagenais, Day & Toohey, 2006; Kristmanson, Lafargue & Culligan, 2013; Lyster, Quiroga, & BalliNger, 2013; Moore, 2010). Ces thématiques seront développées plus longuement durant notre analyse du défi #2 lié aux approches pédagogiques adaptées.

Ces changements majeurs qui ont impacté le milieu éducatif de l'IF ces dernières années ont aussi amené la recherche à se concentrer sur des problématiques liées à l'accessibilité des programmes d'éducation bilingue existants tels que les programmes d'immersion française à une population d'étudiants allophone culturellement, linguistiquement et ethniquement de plus en plus diversifiée. Une des questions centrales posées est celle de la possibilité pour les nouveaux immigrants désireux de voir leurs enfants développer un bilinguisme dans les deux langues officielles, une motivation qui a été révélée par de nombreuses études ces dernières années (p. ex., Carr, 2009; Mady, 2007, 2012b; Mady & Turnbull, 2007), d'avoir accès aux programmes intensifs de Français comme seconde langue officielle (FSLO) au même titre que les autres communautés d'apprenants. Les recherches menées en particulier par Mady ces 10 dernières années (p. ex., Mady, 2007, 2012a, 2012b) ainsi que les recensions des écrits sur la recherche explorant cette thématique produite par Mady et Turnbull (Mady & Turnbull, 2007, 2012) ont révélées clairement des problèmes importants au niveau de l'accès des immigrants aux programmes d'éducation bilingues spécifiquement ceux de type FLSO.

Une étude récente menée par Mady (2012b) est représentative de cette vague de recherche qui a pris énormément d'importance depuis ces dix dernières années. Utilisant une méthode mixte à base de questionnaire (n=125) suivi de quelques entrevues (n=4), cette étude, dont le but était d'examiner la perception des jeunes adultes immigrants vis-à-vis de leur expérience avec le FSLO dans la partie anglo-dominante du Canada, a clairement mis en évidence des problèmes importants liés à la limitation d'accès à des programmes bilingues de type intensif comme l'immersion pour cette communauté d'apprenants. Bien que les programmes d'immersion soient considérés par beaucoup de ces familles d'immigrants comme les plus souhaitables, les résultats de l'étude révèlent, entre autres, que leur accès en a été refusé à deux des quatre participants interviewés en raison de leur manque de compétence en anglais et/ou français alors que la recherche sur les performances ces 30 dernières années a clairement démontrée que 1) les étudiants allophones ont des résultats comparables aux autres apprenants anglophones et réussissent dans les programmes d'immersion (p. ex., Turnbull, Lakin, & Hart, 2001), 2) ils ont tendance à souvent dépasser les résultats de ce groupe (voir description de ces études dans Mady & Turnbull, 2012, pp. 137-138) et 3) que ce modèle éducatif est le plus performant pour leur développement dans la seconde langue officielle (Genesee, 2007).

Les pratiques d'exclusion de ce type sont mises en évidence par d'autres travaux ces dix dernières années. Leur teneur est succinctement résumée par Maddy (2012c) lorsqu'elle note qu'il existe des obstacles systémiques qui « entravent

l'accès à ces programmes, tant sur le plan national et provincial qu'à l'échelon des conseils scolaires. Des administrateurs, des enseignants et des programmes d'enseignement font aussi obstacle à des programmes d'immersion française qui visent l'inclusivité » (p. 11). Le rapport met l'accent sur des problèmes et des causes variées telles que des croyances erronées causées par le manque de connaissances des enseignants ainsi que le manque de soutien qui leur permettrait d'aider les élèves ayant des difficultés d'apprentissage à réussir. Ce rapport souligne aussi la nécessité de continuer à explorer cette problématique ainsi que les besoins au niveau des pédagogies et de la formation - thèmes que les prochaines sections de notre analyse couvriront.

Le contexte spécifique de l'école FMM:

Avant 2004, des écrits abondants sur la mission de l'école FMM témoignent d'une certaine difficulté à saisir cette même mission. D'une part, elle paraît assez évidente, puisqu'elle repose sur la conception d'une école francophone plutôt homogène au service d'une clientèle de souche canadienne française dont la culture et l'identité sont de l'ordre d'un ensemble d'éléments préétabli qui se transmet d'une génération à l'autre. L'école francophone minoritaire est donc un « outil de survivance », de « production identitaire » et de « reproduction sociale » des communautés francophones minoritaires, elle contribue à la sauvegarde de la langue et de la culture française et la dimension essentiellement ethnique de sa mission transparait clairement dans le langage qui est utilisé pour la décrire (Tardif, 1993; Gérin-Lajoie, 1993, 1995, 1997; Patrimoine canadien, 2000). D'autre part, on sent bien la complexité de la mission de l'école francophone minoritaire, et on présente des raisons différentes pour en rendre compte. On insiste sur le fait qu'elle est plus large et plus complexe que la mission de l'école anglaise, car elle englobe non seulement les objectifs scolaires du curriculum, mais aussi le développement des communautés francophones pour contrer l'assimilation. On documente les multiples rôles du personnel enseignant qui découlent de cette mission élargie. En effet, l'enseignant se doit d'être un modèle linguistique pour les élèves, un agent de reproduction linguistique et culturelle spécialisé en pédagogie adaptée au contexte minoritaire et un leader dans la promotion de la francophonie (Bordeleau, 1995; Laplante 2001; Gérin-Lajoie, 2002), même s'il se sent peu outillé pour assumer tous ces rôles que lui imposent les dimensions linguistique et identitaire de la mission de son école (Gérin-Lajoie, 2001 et 2002). Enfin, malgré tous ces constats, les notions clés d'identité et de culture qui sont au cœur de la mission présumée de l'école francophone minoritaire demeurent assez floues.

Les écrits publiés à partir de 2004 représentent un effort fait sous l'impulsion de nouvelles réalités sociales et à la lumière de nouveaux constats issus des recherches pour mieux comprendre la mission de l'école francophone. De façon générale, faisant état notamment des effets à la fois de l'exogamie et de l'immigration, ils remettent en cause le concept de la transmission linguistique et culturelle qui semblait jadis aller de soi pour prétendre que désormais, pour assurer la survivance du groupe, l'école doit miser sur chaque élève un à la fois.

Certaines des recherches menées depuis 2014 révèlent les effets sur l'école francophone minoritaire de la présence très significative des familles exogames au sein de la population que l'école doit servir. Comme le français se parle peu dans de tels foyers en situation minoritaire, la famille n'est plus un lieu de socialisation en français et les enfants apprennent moins cette langue à la maison. En effet, la moitié des enfants d'ayants droit qui s'inscrivent à l'école maîtrisent peu ou pas le français à leur arrivée à l'école (Landry, 2010). Et ce qui s'observe à l'entrée se constate aussi à la sortie. Par exemple, des recherches récentes portant sur l'expérience vécu d'élèves de 11e année qui fréquentent les écoles de langue française (Landry, Allard et Deveau, 2010 ; FCE 2009) ont montré que l'école ne réussit pas tout à fait sa mission de revitalisation langagière puisque, une fois la scolarité terminée, seulement un élève sur cinq aurait l'intention de vivre en français et d'intégrer la communauté francophone. Face à de tels constats, certains chercheurs se demandent même si les minorités francophones sont vouées à disparaître.

À cette réalité s'ajoute celle de l'augmentation du nombre des élèves allophones, c'est-à-dire de ceux qui n'ont ni le français ni l'anglais comme langue première, dans les écoles francophones. Cette tendance n'est que le reflet du changement démographique qui se produit dans la population en général sous l'effet surtout de l'immigration. En effet, dans l'ensemble du Canada, une personne sur cinq s'est déclarée allophone, et en Colombie-Britannique, plus de 22 % de la population a déclaré une autre langue que les deux langues officielles (Statistique Canada, 2012). Du fait de faire partie intégrante de cette réalité, l'école francophone ne peut plus être considérée comme une école homogène. En effet, depuis quelques années, surtout dans les grands centres urbains, le rythme d'arrivée des immigrants s'est accéléré et leur diversité a grandi. La clientèle francophone comprend maintenant les francophones, les ayants droits, les élèves plurilingues provenant de cultures différentes et parlant des langues différentes et, souvent, ayant vécu des expériences scolaires et sociales des plus difficiles dans leur pays d'origine (Farmer, 2008; Gérin-Lajoie et Jacquet, 2008; Pilote, 2007 ; Jacquet; Moore; Sabatier et Masinda ; 2008). Cette nouvelle donne démographique soulève de grandes questions au niveau de l'accueil et de l'intégration d'élèves provenant de divers horizons et ayant un bagage linguistique et culturel très diversifié

(Gérin-Lajoie, 2006, 2008). Elle s'ajoute ainsi aux effets de l'exogamie répandue pour faire en sorte que la mission de l'école francophone en situation minoritaire ne soit plus axée sur la transmission d'une seule identité ou d'une culture unique.

Les écrits recensés pour cette synthèse sont cependant loin de ne contenir que des constats négatifs. Au contraire, tout en exposant certaines conceptions intenable autrefois associées à l'école francophone minoritaire, certains des auteurs de ces écrits s'efforcent de reconnaître dans les données de leurs recherches des nouveautés à la fois de l'ordre des objectifs et de l'ordre des moyens.

Du côté des objectifs, ils reconnaissent qu'étant donné la nouvelle diversité, l'élément clé de la transmission est désormais le choix d'identité de chaque élève. Des notions identitaires sont examinées selon des perspectives diverses (personnelle, psychologique, sociale, sociologique, etc.), mais un consensus semble émerger à l'effet que, contrairement à ce qu'on pensait dans les années précédant cette synthèse, la culture et l'identité ne se transmettent pas -- ou ne se transmettent plus comme avant --, mais qu'elles se construisent en interaction avec les autres et dans un environnement en constante évolution (Gauvin, 2010; ACELF, 2006). Cela étant, le modèle de l'autodétermination du comportement langagier en milieu minoritaire (Landry, Allard, Deveau et Bourgeois, 2005) permet d'envisager l'avenir de façon positive puisqu'il montre que l'individu peut faire preuve d'autodétermination en décidant d'adopter un comportement engagé envers son groupe. Ce constat optimiste n'est cependant pas sans imposer aux écoles et aux éducateurs certaines exigences.

D'abord, la motivation de l'élève dans le projet de se construire sa propre identité francophone devra être taillée sur mesure pour chaque individu, et pour qu'elle le soit, l'école devra présenter aux élèves une culture pluraliste et contemporaine pour les motiver à s'engager dans le projet sociétal francophone (CMEC, 2012). Voilà l'importance de baser cette construction personnelle sur une définition de l'identité au pluriel (Pilote, 2006).

Ensuite, si l'école doit engager l'élève dans un processus dynamique de construction identitaire, l'identité francophone ne sera pas dictée par l'école, mais construite par l'élève. Pour cette raison, il faut cesser de percevoir l'école comme un agent de « reproduction » de la langue et de la culture et la voir plutôt comme un agent de « production » linguistique et culturelle (Gérin Lajoie, 2008).

Du côté des moyens, les écrits depuis 2004 indiquent que la création de la motivation nécessaire dépendra de l'action du personnel, ce qui suggère trois nouveaux rôles pour l'enseignant. Le premier est celui d'entraîneur à la prise de décision indépendante, et ainsi le modèle de l'autodétermination du comportement langagier en milieu minoritaire (Landry, Allard, Deveau et Bourgeois, 2005) attribue aux enseignants la tâche de faire vivre aux élèves des expériences « autonomisantes » qui les rendent autonomes et intrinsèquement motivés. Une deuxième responsabilité qui reviendrait désormais à l'école et à l'enseignant est celle de conscientiser les élèves aux enjeux de la réalité minoritaire en leur faisant vivre des expériences « conscientisantes », dans la mesure où l'individu ne peut faire preuve d'autodétermination en décidant d'adopter un comportement engagé envers son groupe qu'à condition de développer une conscience de sa réalité de minoritaire. Un dernier rôle qui s'imposerait maintenant aux éducateurs est celui de faire vivre aux élèves des expériences « enculturantes » qui leur permettent de s'approprier la langue et la culture. L'enseignant devient ainsi « passeur culturel », amené à stimuler le développement d'une identité francophone positive chez l'élève en l'accompagnant et en créant des occasions de découverte de la culture francophone tout en étant ouvert aux autres cultures (Landry, Allard et Deveau, 2010; Dalley, 2008; CMEC, 2012).

Ainsi, le premier défi posé dans les écrits depuis 2004 est celui du renouvellement de la mission de l'école francophone minoritaire en prônant la survie non plus de l'ethnie, mais de la francophonie locale diverse, et non plus grâce à une simple transmission du haut en bas, mais plutôt en se mettant au service de chaque élève choisissant librement de s'engager (ou pas) en faveur de la survie espérée.

Défi 2 : Développer une pédagogie adaptée au contexte des écoles d'IF et FMM

De toute évidence, la réalisation de la mission renouvelée de l'école IF et FMM dont nous venons de présenter l'évolution et les caractéristiques, passe par le développement de pédagogies qui tiennent compte des particularités propres à ces deux contextes et qui peuvent répondre aux besoins spécifiques des élèves. Dans ce qui suit, nous expliquerons l'apport de la recherche en relation avec cette thématique centrale.

Contexte spécifique de l'IF:

Le défi lié à l'élaboration de pédagogies adaptées au contexte immersif est un thème central qui a donné lieu à de multiples débats théoriques depuis l'apparition de la première école d'immersion au Canada vers la fin des années soixante à St Lambert (Lambert, 1972) et a conditionné l'agenda de recherche dans ce domaine depuis lors.

L'apparition de programmes d'immersion sur la scène éducative canadienne – et maintenant sur la scène internationale – a été accompagnée, depuis lors par le besoin d'élaborer une approche pédagogique innovante permettant de faire face aux besoins spécifiques des apprenants dans ce contexte. L'approche pédagogique immersive a comme originalité de devoir répondre à un défi éducatif unique en son genre, c'est à dire de faciliter l'apprentissage de contenus disciplinaires (les mêmes que ceux étudiés dans les programmes traditionnels, p. ex., programmes anglophones monolingues) enseignés dans une langue qui n'est pas la langue maternelle des apprenants, c'est à dire dans une langue seconde (par ex. le français dans l'Ouest canadien) ou langue d'immersion (LI) comme celle-ci est souvent qualifiée pour mieux refléter la réalité des apprenants allophones pour lesquels le français est une langue troisième ou plus. Il existe une grande variété de modèles de programmes au niveau national et international visant le même objectif d'intégration de l'apprentissage de la langue et des matières, une variété qui a été clairement décrite dans un travail d'analyse d'envergure réalisé par Tedick et Cammarata (2012).

Les débats théoriques et recherches sur le défi de l'enseignement en immersion depuis 2004 peuvent être divisés en deux grands volets ou thématiques : 1) défis liés à l'intégration de la langue et du contenu ; 2) promotion du développement de la multilittératie et du multiculturalisme afin de faciliter l'inclusion et bénéficier des avantages liés au multilinguisme et à la multilittératie (par ex. identification de pratiques facilitant le développement de la bilittératie et des connections cross-linguistiques). La section suivante propose une synthèse de ces travaux.

Pédagogie liée à l'intégration de la langue et du contenu

Afin de pouvoir s'assurer que les apprenants puissent progresser de manière optimale dans le contexte du milieu immersif, il a fallu identifier des stratégies d'instruction efficaces comme l'utilisation d'échafaudages pédagogiques pour permettre aux apprenants dont la langue maternelle est autre que la LI (p. ex., le Français dans le cas de l'immersion française) et dont le contexte linguistique communautaire est aussi autre que la LI (p. ex., contexte anglophone qui limite l'exposition à la langue d'instruction) de pouvoir accomplir les tâches académiques nécessaires pour progresser dans les programmes à un rythme acceptable, c'est à dire au même rythme que celui des programmes non immersifs (programmes traditionnels de type monolingue en place). Ceci répond à une des promesses faites par les programmes d'IF aux communautés impliquées (par ex. les parents) qui peut être succinctement résumée par le "deux pour le prix d'un": offrir le même apprentissage que dans les programmes officiels pour la communauté majoritaire, mais ceci dans une langue autre que celle parlée par la majorité en place permettant le développement d'un bilinguisme fonctionnel dans la LI et ceci sans que cela ait un impact/coût négatif ni sur le développement langagier des apprenants dans leur L1 ni sur leur développement cognitif.

Il est important de noter que la performance académique des apprenants et leur développement langagier dans la langue maternelle a naturellement toujours été un sujet d'inquiétudes pour les parents et les enseignants depuis le début de l'expérimentation de ce modèle éducatif ce qui explique la profusion d'études qui ont exploré cette thématique ces 40 dernières années. Nous avons des données très précises à l'heure actuelle qui démontrent que les apprenants inscrits dans les programmes d'immersion française au Canada réussissent aussi bien sinon mieux que leurs pairs inscrits dans les programmes non immersifs (programmes monolingues conventionnels) sur des tests de rendement standardisés administrés en Anglais que ce soit dans le domaine de la lecture ou des mathématiques (p. ex., Allen, 2004a, 2004b; Bournot-Trites & Reeder, 2001; ; Genesee, 1987; Turnbull, Lapkin, & Hart, 2001). Les résultats des tests en mathématiques montrent qu'à partir de la 6e année, les élèves dans tous les types de programmes d'IF dépassent ceux des élèves en programmes non immersifs (Turnbull et al., 2001). Des résultats similaires à des études menées dans des contextes d'immersion variés à travers le monde ces 15 dernières années ont corroboré les conclusions émises par les études canadiennes en ce qui concerne le côté non dommageable de ce type de modèle éducatif et des bénéfices du bilinguisme sur le développement cognitif (p. ex., plus grande flexibilité cognitive) lorsque qu'un certain niveau de bilinguisme est atteint (pour une synthèse de ces études voir par ex.: Baker, 2011; Bialystok, 2011).

Néanmoins, si les recherches mentionnées ci-dessus sur les performances académiques et le développement de la L1 (lorsque celle-ci est l'anglais) démontrent que les programmes d'immersion ne sont 1) pas dommageables pour les apprenants dont la L1 est celle de la communauté linguistique majoritaire et que 2) les performances académiques de ces apprenants ont tendance à dépasser celles de leur pairs dans des programmes non immersifs, les résultats ne sont pas aussi

brillants qu'on pourrait l'espérer quand il s'agit du développement de la L2 ou langue d'immersion. Beaucoup d'études ces 40 dernières années ont révélé des lacunes importantes au niveau du développement langagier des apprenants en immersion dans la langue d'immersion. Cammarata et Tedick (2012) proposent une synthèse de ces problématiques connues qui peut être résumée comme suit: bien que les avantages des programmes d'IF aient été établis empiriquement depuis longtemps et que nous ayons la certitude que les apprenants en IF développent un contrôle fonctionnel de la L2 bien supérieur à celui de leurs pairs dans les programmes non immersifs (p. ex., Genesee, 2004; Lyster, 2007), en d'autres mots que ces programmes sont bien supérieurs aux autres types de programme d'apprentissage de langue seconde, de nombreuses études ont aussi identifiées des défis au niveau de l'apprentissage de la L2/LI qui mettent en évidence la complexité pédagogique de l'éducation dans ce contexte. Les études menées depuis le début des années 1970 ont clairement démontré les lacunes linguistiques en ce qui concerne les compétences en langue seconde (L2) des élèves en immersion (voir par exemple : Harley, Cummins, Swain et Allen, 1990; Harley, 1992; Mougeon, Nadasdi & Rehner, 2010). Lorsque l'on compare le langage produit par les locuteurs natifs avec celui des étudiants anglophones en immersion on remarque que leur production orale est 1) moins précise au niveau de la grammaire, 2) moins spécifique au niveau du lexique, 3) moins complexe au niveau de la syntaxe et 4) sociolinguistiquement moins appropriée (voir p. ex., Harley, 1984, 1992; Harley, Cummins, Swain & Allen, 1990; Lyster, 2007; Mougeon, Nadasdi et Rehner, 2010; Ó Duibhir, 2009; Pawley, 1985; Salomone et Palma, 1995).

Ces études ont mis en évidence des problématiques au niveau de la pédagogie utilisée qui, jusqu'à récemment, mettait l'accent sur le bain linguistique et la croyance dans l'apprentissage par osmose (Cammarata & Tedick, 2012). Grâce aux données empiriques confirmées par des études multiples, nous savons aujourd'hui que ni l'approche communicative dominante dans les programmes d'immersion ni l'enseignement des contenus n'offrent un contexte suffisant pour que les compétences langagières des apprenants se développent de manière optimale et que le traitement de la forme langagière (c.-à-d. grammaire, syntaxe, lexique) dans le contexte de l'enseignement des matières est nécessaire (Lyster & Tedick, 2014). La plupart des études conduites durant ces dix dernières années reflètent cette nouvelle prise de conscience de la complexité liée à la pédagogie immersive surtout au sujet de l'équilibrage de l'enseignement de la langue et des contenus et de la maîtrise de la LI.

La recherche sur les pratiques des enseignants représente un volet important dans l'évolution des programmes d'immersion. Comme l'ont souligné pertinemment Tedick et Fortune (2013), il y a toujours un manque de clarté et de cohérence concernant les connaissances et compétences requises pour l'enseignement dans le contexte immersif et, par conséquent, un besoin certain de continuer la recherche susceptible de nous éclairer plus amplement sur les pratiques prometteuses ainsi que les connaissances nécessaires à l'optimisation de programmes intégrant de manière simultanée l'enseignement de la langue et du contenu. Parmi les recherches importantes menées ces dix dernières années à l'échelle internationale sur le thème de la pédagogie en immersion et tout particulièrement concernant la capacité d'optimiser l'apprentissage simultané des connaissances disciplinaires et de la langue d'immersion (voir synthèse proposée par Tedick & Cammarata, 2012), on peut noter une nette progression de recherches explorant les pratiques des enseignants sachant que celles-ci sont déterminantes pour le succès de l'apprentissage en immersion. Au Canada, les recherches depuis 2004, comme l'étude de Lyster (2004a) qui explore le potentiel d'une pédagogie ciblant la forme dans le contexte particulier de la maîtrise grammaticale du genre ainsi que celle qu'il a conduite avec son collègue Mori (2006, 2008) portant sur l'impact de pratiques de rétroactions utilisées par les enseignants, ont permis – entre autres - de mettre en évidence des problématiques pédagogiques importantes et ont eu un impact significatif sur notre compréhension des défis liés à l'enseignement en milieu immersif. Plus précisément, ces travaux ont révélé l'importance de l'instruction ciblant la forme dans le contexte de l'enseignement des matières dans les programmes d'IF, c'est-à-dire l'importance des « efforts pédagogiques visant à attirer l'attention des apprenants sur la forme de manière implicite ou explicite » (Spada, 1997, p. 73, traduction Cammarata, citée dans Lyster & Tedick, 2014, p. 214). Les résultats de la recherche menée par Lyster et Mori (2006, 2008) ont permis de révéler que les rétroactions correctives offertes aux apprenants, par exemple l'utilisation de stratégies de reformulation de type « refonte, » étaient plus efficaces lorsque elles s'inscrivaient dans un contexte où les apprenants avaient été préalablement préparés à répondre à des types de rétroaction visant à améliorer la précision de la production orale. Les résultats de leur recherche les ont menés à émettre l'hypothèse de la pédagogie qui fait contrepoids (Lyster & Mori, 2006, 2008; Lyster, 2007, 2010c) qui prédit que des interventions pédagogiques ciblées sur la forme peuvent orienter les apprenants dans la direction opposée à celle à laquelle ils sont généralement habitués leur permettant ainsi de corriger des erreurs langagières de type « récalcitrantes » (Lyster, 2010b). Dans un ouvrage d'envergure, Lyster a par la suite élaboré sur la pédagogie qui fait contrepoids proposant une série de stratégies de type proactives (planification ciblée en amont) ainsi que des stratégies de type réactives (par ex. des techniques de rétroaction utilisées durant la phase d'exécution des leçons) visant à opérationnaliser un équilibre pédagogique désirable entre le ciblage du sens et de la forme dans le contexte de la classe d'immersion.

D'autres études comme celles de Cormier et Turnbull (2009) ont aussi exploré des pratiques au potentiel pédagogique prometteur dans le contexte de l'intégration de la langue et du contenu. L'étude quasi expérimentale explorant la question de l'enseignement intégré des sciences et de la langue cible dans le contexte de programmes d'immersion tardive proposée par Cormier et Turnbull (2009) a tenté de mesurer l'effet d'une approche pédagogique de type littératie consistant à intégrer explicitement l'apprentissage de la langue et du contenu sur le développement des habiletés langagières et scientifiques des apprenants. Les résultats de cette étude montrent un net bénéfice pour le groupe expérimental ayant été exposé à l'intervention pédagogique au niveau des habiletés à l'écrit et au niveau de la compréhension des concepts scientifiques ciblés. Cette étude semble donc confirmer le potentiel d'une telle approche pédagogique similaire à celle proposée par Lyster mettant, toutefois, plus l'accent sur une "démarche explicite de modelage et d'étayage des stratégies cognitives langagières pour la lecture, l'écriture et la communication orale" (Turnbull & Cormier, 2009, p. 20) lorsqu'il s'agit de remédier aux défis de l'apprentissage de la L2 dans le contexte immersif révélés par les études passées.

Finalement, on peut aussi noter un intérêt grandissant pour les approches et pratiques pédagogiques ciblant le développement de la littératie dans le contexte de l'IF. Deux études menées ces 10 dernières années, l'étude ethnographique de Moore et Sabatier (2010) qui porte sur les pratiques de littératies dans trois écoles d'IF précoce en Colombie-Britannique et qui en propose une description approfondie ainsi que l'étude de type recherche-action dans une école élémentaire du Nouveau-Brunswick de Kristmanson, Dicks, Bouthillier et Bourgoïn (2008) expérimentant avec ÉCRI (Écriture Cohérente et Raisonnée en Immersion), un modèle conçu pour guider le processus d'écriture basé sur des pratiques reconnues et utilisé avec succès par les enseignants d'IF, sont représentatives de cette vague de recherches qui s'intéressent aux pratiques des enseignants dans ce domaine et qui, elles aussi, ont une incidence sur le développement langagier des apprenants que ce soit dans la L1 ou la L2. Aussi à noter, la présence de quelques études récentes explorant le potentiel des technologies comme support à la littératie, telles celles menées par Pellerin, qui se sont penchées principalement sur le potentiel des technologies mobiles (iPods et tablettes) dans la classe d'IF pour appuyer le développement de la littératie à travers le curriculum (Pellerin, 2014) et plus particulièrement la production orale chez les jeunes apprenants (Pellerin, 2015) pour faciliter les pratiques d'inclusion (Pellerin, 2013). Il est important toutefois de noter que cette thématique liée au potentiel pédagogique des nouvelles technologies n'est que très peu exploitée à ce jour.

Pédagogies liées au développement de multilittératie et à l'inclusion

Comme mentionnée lors de l'analyse du défi#1, l'hétérogénéité grandissante du milieu éducatif de l'IF a un impact non seulement sur la mission elle-même du cadre éducatif, mais aussi sur les modèles pédagogiques en place. La métamorphose des classes d'immersion en entités de plus en plus multilingues et multiculturelles a stimulé de nouvelles questions concernant la capacité des programmes en place à pouvoir répondre aux besoins divers et variés d'une communauté d'apprenants qui n'est plus aussi linguistiquement et/ou culturellement homogène qu'autrefois.

Parmi ces grandes questions liées au thème pédagogique qui ont suscité un grand intérêt ces dix dernières années on trouve les suivantes (pour n'en citer que quelques-unes): Quel devrait être le rôle de la L1 dans la classe d'immersion? Quelles théories sont les plus crédibles et devraient ainsi guider nos choix pédagogiques? Nos définitions quant à la littératie et à la bilittératie devraient-elles être repensées à la lumière de nos connaissances actuelles? Comment promouvoir le développement de multilittératie dans un contexte éducatif immersif de plus en plus culturellement et linguistiquement hétérogène? Comment répondre aux besoins d'apprenants allophones pour qui la langue d'immersion n'est aucune des langues officielles? Quelles sont les approches les plus prometteuses pour atteindre le but ciblé qui est le bilinguisme fonctionnel et la bilittératie?

Ce questionnement a tout d'abord été initié par des critiques ciblant le statu quo pédagogique qui perdure depuis la création de ce modèle éducatif et qui définit la nature même des programmes d'immersion. Ce statu quo pédagogique est basé sur des croyances éducatives que Cummins (2014) appelle pertinemment les *hypothèses d'instruction monolingues*: la croyance

- que l'instruction devrait toujours être dans la langue d'immersion sans avoir recours à la langue maternelle;
- qu'aucune traduction entre la langue maternelle et la langue d'immersion n'est appropriée dans le cadre de l'enseignement en immersion;
- qu'à l'intérieur des programmes d'immersion ou programmes bilingues les deux langues devraient être maintenues complètement séparées (les "deux solitudes" comme le caractérise Cummins, 2007) (p. 10, trad. Cammarata)

Comme le note Lyster et Tedick (2014), Cummins est l'un des premiers à avoir argumenté que l'apprentissage en immersion peut être optimisé si les enseignants attirent l'attention des étudiants de manière explicite sur les similarités et différences entre les langues et renforcent les stratégies d'apprentissage de manière coordonnée entre les langues (voir Lyster & Tedick,

2014, p. 229). Selon Cummins, l'utilisation exclusive de la L2 telle que prônée par les programmes d'immersion va à l'encontre des théories actuelles liées au développement de la bilittératie dans le contexte immersif (pour une description voir: Hopewell & Escamilla, 2014). Ceci l'a amené à argumenter que les stratégies d'instruction de type cross-linguistiques au lieu de représenter un frein peuvent au contraire venir appuyer de manière efficace le développement de la bilittératie (Cummins, 2005), une des missions centrale des programmes d'IF. Cette nouvelle façon d'aborder les stratégies d'instruction a donné lieu à une nouvelle vague de recherche et de théorisation explorant le potentiel de pédagogies translinguistiques et des stratégies cross-linguistiques (Cummins, 2007) qui ont été mises en pratique et testées récemment par plusieurs études (p. ex., Ballinger, 2013; Lyster, R., Collins, L., & Ballinger, S., 2009; Lyster, R., Quiroga, J., & Ballinger, S., 2013). Ces études dont les résultats sont positifs remettent ainsi en question la séparation des langues telle qu'elle est traditionnellement prescrite dans le cadre des programmes d'IF. Se basant sur les travaux de Cummins (2005), les résultats de l'étude menée par Macmillan et Turnbull (2009) ont montré que l'utilisation bien ciblée de la L1 n'accroît pas forcément l'utilisation de la L1 par les apprenants et que, au contraire, cela peut faciliter la compréhension ainsi qu'accroître et améliorer la production langagière des élèves dans la L2 (p. 34). Cette observation les a ainsi menés à argumenter pour une utilisation *judicieuse* de la L1 comme support au développement de la L2, une pédagogie plus en phase avec les théories et données de recherches actuelles.

Ces recherches sont particulièrement bien adaptées pour répondre aux besoins actuels d'inclusion que l'hétérogénéité linguistique et culturelle grandissante des classes d'immersion impose (voir défis 1). En effet, de nombreuses études menées ces dernières années ont mis en évidence des pratiques d'exclusion souvent en place qui représentent des barrières à l'accès équitable de l'IF à toutes les populations d'étudiants. Des pratiques d'exclusion ont été identifiées qui constituent un frein à l'inclusion des élèves Allophones (p. ex., Canadian Parents of French, 2012 ; Mady, 2007, 2010, 2012c; Mady & Turnbull, 2012) malgré le fait que la recherche a démontré de manière constante ces dernières années que les élèves allophones réussissent très bien dans les programmes d'immersion (p. ex., Mady, 2008; Mady & Turnbull, 2007) et que l'exposition intensive au Français a aussi un impact positif sur leurs habiletés langagières en Anglais (Carr, 2009). Dans ce contexte de nouvelles questions ont vu le jour concernant les nouvelles responsabilités pédagogiques associées à ces changements et les pratiques pédagogiques les plus aptes à répondre aux besoins de ces nouvelles communautés d'apprenants (par exemple les besoins de pratiques différenciées et inclusives). En plus des recherches explorant l'interaction de la L1 et L2 ainsi que l'impact de pédagogies favorisant le développement de la bilittéracie telles que mentionnées ci-dessus qui ont permis d'identifier des stratégies pouvant répondre à certains des besoins d'une population d'apprenants linguistiquement et/ou culturellement diverse, ces dix dernières années ont aussi vu apparaître une réflexion approfondie sur la nature même de la bilittératie parce que, comme l'expliquent Hopewell et Escamilla (2014), les études sur le sujet démontrent qu'elle diffère de manière significative de la monolittératie. Ce processus de refonte théorique s'est traduit par une nouvelle vague de recherches explorant des thèmes liés au soutien et au développement de multilittératies dans le contexte de l'IF particulièrement au travers de pratiques visant le soutien et développement culturel et identitaire parallèle des apprenants (p. ex., Dagenais, Day & Toohey, 2008; Kristmanson, P., Lafargue, C., & Culligan, K., 2013; Moore, 2010).

Finalement, le thème de l'inclusion et des pratiques pédagogiques adaptées concerne une population très large d'apprenants dit "à risque." Comme l'expliquent Genesee et Fortune (2014), le terme "à risque" englobe un éventail très large de difficultés potentielles d'apprentissage pouvant avoir des origines multiples et peut servir à décrire des élèves issus de contextes socio-économiques désavantagés ou ayant de faibles niveaux de capacité intellectuelle ou académique, de faibles compétences dans leur propre langue maternelle, des besoins éducatifs spéciaux (ayant par exemple des retards au niveau de la lecture ou du langage). Ce terme est aussi associé aux minorités ethniques qui viennent de milieux culturellement très différents et dont la langue maternelle ne correspond parfois pas aux standards linguistiques en place dans leur pays d'origine (Genesee et Fortune, 2014).

Depuis le début de leur apparition au Canada vers le milieu des années soixante, les programmes d'IF ont dû répondre à la question de savoir si ce cadre éducatif était approprié pour tous et non pas seulement pour une minorité d'élèves surdoués ou simplement issus de milieux socio-économiques favorisés pouvant offrir un soutien plus important au développement académique des élèves. Les changements au niveau de la composition des classes de plus en plus culturellement et linguistiquement hétérogènes, surtout dans certaines régions du Canada comme la Colombie-Britannique, ont ajouté une question supplémentaire à la question de la compatibilité des programmes avec tous les types d'apprenants. En effet, cette compatibilité est une condition nécessaire si l'on veut justifier des investissements majeurs dans ce type de modèle éducatif et convaincre un nombre suffisant de familles que ce modèle représente une option valide pour leurs enfants quelles que soient leurs caractéristiques linguistiques et culturelles et quels que soient leurs niveaux d'aptitudes et leur capacité d'apprentissage. Cette question de la compatibilité du modèle avec des apprenants aux aptitudes diverses a stimulé la recherche depuis 40 ans couvrant ainsi un champ très vaste de thématiques explorant la capacité d'élèves dits à risque de

réussir dans le cadre de ce contexte éducatif. Les résultats de ces études et de leurs implications pédagogiques ont été résumés à multiples reprises ces dernières années (p. ex., Fortune & Menke, 2010; Genesee, 2007; Genesee & Jared, 2008; Genesee & Lindholm-Leary, 2013; Genesee & Fortune, 2014). Les données des recherches concernant la thématique des élèves à risque dans le cadre de l'éducation en milieu immersif suggèrent que ces programmes sont bénéfiques pour le plus grand nombre d'entre eux contrairement à l'opinion populaire qui a tendance à exclure ces élèves sous prétexte que ces programmes seront nuisibles à leur développement académique et linguistique surtout en Anglais dans le cas de l'IF. Genesee et Lindholm-Leary (2013) synthétisent les connaissances actuelles à ce sujet en expliquant que les résultats des études tendent à démontrer qu'en réalité ces étudiants sont mieux servis que dans les programmes traditionnels monolingues.

Ces dix dernières années, de nombreuses études ont continué à approfondir nos connaissances dans des domaines spécifiques tels que le développement de la littératie chez les apprenants inscrits dans des programmes d'IF souffrant de troubles du spectre de l'autisme comme le syndrome d'Asperger (p. ex., Le Bouthillier, 2013). De nombreuses études se sont aussi penchées sur la problématique de l'identification précoce de problèmes d'apprentissage que ce soit à l'oral ou à l'écrit chez les apprenants à risque (p. ex., Erdos, Genesee, Savage & Haigh, 2014; MacCoubrey, Wade-Woolley, Klinger & Kirby, 2004 ; Wise & Chen, 2010), ainsi que sur la clarification de la nature des stratégies que ces élèves déploient en comparaison avec ceux qui ont un développement pouvant être caractérisé de typique (Bourgoin, 2014; Bourgoin & Dicks, 2013, pour n'en citer que quelques-unes). Des appels à continuer la recherche dans ce domaine sont fréquents et soulignent l'importance de cette thématique pour le contexte immersif.

Le contexte spécifique de l'école FMM:

L'analyse des travaux des dix dernières années témoignent d'une volonté de préciser et de concrétiser les pédagogies propres au milieu francophone minoritaire. Avant 2004, les travaux recensés montrent qu'on s'intéresse davantage à l'élaboration de principes de la pédagogie en milieu minoritaire qu'aux moyens de mettre ces principes en pratique en contexte scolaire. D'une part, on affirme qu'en raison du milieu fortement anglicisé, il faut enseigner de sorte à bâtir l'identité francophone. On précise que, pour ce faire, la pédagogie doit être à la fois « actualisante » en visant le développement optimal de l'élève et « communautarisante » en favorisant l'implication de l'élève dans la communauté et la participation des membres de la communauté à la vie scolaire (Landry, 2003). D'autre part, face aux difficultés langagières des élèves, on stipule qu'il faut enseigner de sorte à renforcer leurs compétences linguistiques et on précise des principes pour encadrer cet enseignement qui tiennent compte des raisons de ces difficultés telles que le manque de continuité entre l'école et la maison dans l'emploi du français et une pédagogie du langage normative (Cazabon, 1996) qui renforce le sentiment d'insécurité linguistique (Boudreau et Dubois, 1992) des élèves. Parmi les principes énoncés pour pallier ces difficultés, on souligne l'adoption d'un modèle holistique communicatif intégrant les quatre habiletés langagières et axé sur l'utilisation de la langue dans une variété de situations authentiques (Cazabon, 1996 et Duquette, 1997), la valorisation de la langue vernaculaire des élèves (Dalley, 2003) et une meilleure collaboration entre l'école et la famille pour sensibiliser les parents à leur rôle quant au développement des compétences langagières de leur enfant (Landry, 1998; Gérin-Lajoie, 2001). Si ces principes sont intéressants, il est clair qu'en l'absence de moyens concrets pour les opérationnaliser prenant la forme d'interventions ou de stratégies pédagogiques, la pédagogie en milieu minoritaire demeure très abstraite.

À partir de 2004, les écrits montrent que l'on est en quête de moyens concrets pour faire face à la réalité actuelle des écoles (Gilbert, LeTouzé, Thériault et Landry, 2004 ; Cormier, 2005). Ainsi, on cherche d'abord, à concrétiser les pédagogies franco-minoritaires pour construire l'identité francophone et renforcer les compétences langagières préconisées avant 2004 et, ensuite, on s'intéresse à concrétiser une pédagogie franco-minoritaire inclusive de la diversité.

Concrétisation des pédagogies franco-minoritaires préconisées avant 2004

Des moyens concrets pour construire l'identité francophone

Dans les écrits recensés, les moyens concrets pour stimuler l'identité prennent surtout la forme de deux approches pédagogiques : une pédagogie culturelle et une pédagogie critique. La pédagogie culturelle (CMEC, 2012) vise à maximiser les occasions d'enculturation francophone dans un climat d'ouverture à la diversité en planifiant d'intégrer la culture francophone dans les programmes d'études, les interventions pédagogiques et les disciplines tout en accordant une place plus importante à la production culturelle qu'à la consommation culturelle puisque, selon une recherche portant sur les processus d'appropriation culturelle des adolescents (Boudreau, Dallaire et Deveau, 2009), celle-ci contribuerait davantage à la construction identitaire en raison du niveau d'engagement plus élevé qu'elle exige de la part de l'élève. La pédagogie critique (Freire, 1983), quant à elle, a pour objectif de contrer l'assimilation en planifiant des interventions pour conscientiser les élèves aux enjeux politiques et sociaux inhérents à la situation de minoritaire afin de les amener à valoriser leur langue

et leur culture et, ultimement, à décider de s'engager dans la lutte pour faire valoir leurs droits. Ce choix de la pédagogie critique s'appuie sur des études empiriques qui ont montré la relation entre vécu conscientisant et comportement engagé (Allard, Landry et Kenneth, 2005 et 2009 ; Deveau, Réal et Landry, 2008). Ces deux pédagogies se rejoignent dans le sens où elles s'inscrivent toutes les deux dans le nouveau paradigme de la « socialisation de l'intérieur », qui place l'élève au cœur de son apprentissage (Cazabon, 2009; Landry, Allard et Deveau, 2010) et privilégient des interventions portant sur des éléments culturels et de conscientisation bien ciblés.

Or, si ces approches permettent d'envisager de manière plus concrète l'enseignement en milieu minoritaire, il serait néanmoins important de les opérationnaliser en développant des interventions pédagogiques dans le cadre de disciplines particulières et en étudiant, par exemple, leurs effets sur le sens d'appartenance des élèves. Les seules recherches appliquées de cette nature que nous avons relevées sont celles de Théberge (2006 et 2007) et de Cormier (2010) qui ont montré la contribution du théâtre et de la chanson française au processus de construction identitaire d'adolescents. En lien avec la pédagogie critique, nous n'avons identifié aucune recherche portant spécifiquement sur la mise en place de stratégies de conscientisation. Un constat semblable s'applique au principe de la collaboration école-famille-communauté pour le développement identitaire énoncé avant 2004. Si le rôle central de cette collaboration pour le développement identitaire est bien mis en évidence, il n'existe, à notre connaissance, aucune recherche sur la mise en œuvre de stratégies de collaboration en contexte scolaire.

Des moyens concrets pour renforcer les compétences linguistiques

À partir de 2004, le développement des habiletés langagières demeure toujours une préoccupation majeure pour les enseignants. Cependant, contrairement à la période qui précède notre synthèse, on note un nombre plus important de recherches empiriques portant sur des interventions susceptibles de soutenir ce développement. Ces recherches peuvent se regrouper en trois catégories : celles axées sur des interventions visant à outiller les élèves au niveau des stratégies d'écriture, celles orientées vers l'intégration de la langue et du contenu, celles axées sur des pratiques intégrant les arts au français pour accroître simultanément les compétences langagières et le sentiment identitaire.

Recherches portant sur des interventions axées sur les stratégies d'écriture

Un premier besoin que certaines recherches ont tenté de combler se situe au niveau des stratégies cognitives en écriture et du langage académique. En effet, l'analyse des résultats aux tests pancanadiens en lecture, écriture et sciences (CMEC, 2008, 2011, 2014; Cavanagh, 2007) a mis en évidence le fait que les difficultés des élèves minoritaires dans ces trois domaines d'apprentissage étaient en partie dû à des lacunes au niveau des stratégies cognitives et du langage scientifique combiné à un sentiment d'insécurité linguistique quant à leurs capacités langagières.

Pour pallier les lacunes au niveau des stratégies, certains chercheurs ont développé, dans le contexte de divers types de texte (argumentatif, explicatif et narratif), des séquences didactiques axées sur l'enseignement explicite de stratégies d'écriture (Cavanagh, 2006, 2008, 2009, 2010, 2012a et b; 2014; Cavanagh et Langevin, 2010; Blain et Cavanagh, 2015). Ces séquences ont été expérimentées auprès d'élèves franco-albertains du primaire et du secondaire afin de vérifier, à l'aide d'une méthodologie mixte de type quantitatif et qualitatif, leurs effets sur la cohérence des textes produits et sur la gestion de leur démarche rédactionnelle. Les résultats montrent que les élèves ont fait des progrès significatifs dans plusieurs dimensions de la cohérence textuelle et qu'ils ont davantage eu recours à des stratégies de planification et de révision. De plus, même si cette dimension n'a pas été évaluée de manière formelle, les enseignantes ont pu observer une augmentation de la confiance en eux par rapport à leur capacité de rédaction.

Recherches portant sur des interventions axées sur l'intégration de la langue et du contenu

Pour remédier aux limites langagières des élèves en ce qui concerne le langage académique en science (Pruneau et Langis, 2003) limites en partie dues aux pratiques traditionnelles des enseignants (Rivard et Levesque, 2011), des chercheurs (Cormier, Pruneau, Rivard et Blain, 2004; Cormier, Pruneau et Rivard, 2010) ont élaboré un modèle pédagogique pour enseigner les sciences qui, tout en tenant compte de l'insécurité linguistique en permettant l'emploi du langage vernaculaire, intègre des activités d'appropriation du langage scientifique à une démarche expérientielle de changement conceptuel. Ce modèle a été expérimenté dans le contexte d'une étude de cas de type exploratoire menée dans une classe de 5^e année du primaire. Les résultats ont révélé que les élèves ont développé une attitude positive envers l'approche et qu'ils ont fortement progressé dans leur apprentissage des concepts scientifiques et du lexique tant à l'oral qu'à l'écrit.

Recherches portant sur des interventions axées sur l'intégration des arts au français

Un autre besoin ou défi auquel certaines recherches ont tenté de répondre est celui d'identifier des interventions pédagogiques favorisant à la fois l'accroissement des compétences langagières des élèves et l'augmentation du sentiment identitaire. Ainsi, Lowe (2004), par une recherche collaborative combinant des méthodes de type qualitatif et quantitatif, a vérifié l'effet d'une intervention pédagogique intégrant les arts et le français sur les compétences langagières des élèves et

sur leur sentiment identitaire. L'intervention pédagogique, qui a consisté en dix-huit plans de cours intégrant la musique, la danse et les arts visuels et dramatique à la langue, a été expérimentée auprès de vingt six élèves durant une période de six semaines. Les résultats montrent que l'intervention a eu un effet très positif sur l'estime de soi des élèves, leur motivation à apprendre le français, et le développement de leurs habiletés en lecture, en écriture et en compréhension en français. La chercheuse souligne que d'autres projets de recherche de cette nature devraient être pilotés afin de convaincre les enseignants du bien fondé d'une approche culturelle pour développer chez les élèves un attachement à la langue et à la culture francophone.

Plus tard, Blain et Lowe (2009), se sont intéressées à cette même problématique du développement conjoint des compétences langagières et de l'identité francophone en sondant des enseignants et des élèves néo-brunswickois pour savoir quelles pratiques pédagogiques en classe de français favorisent l'apprentissage de l'oral tout en stimulant des sentiments d'appartenance. Dans le cadre d'une recherche exploratoire de type qualitatif, les chercheuses ont mené des entrevues auprès de deux enseignantes de français de douzième année et de douze de leurs élèves à qui elles ont demandé de décrire les pratiques motivantes en français. Les résultats montrent que faire vivre aux élèves des activités authentiques et significatives, les laisser faire des choix et travailler en équipe, en plus d'intégrer les arts dans l'enseignement de la langue maternelle semblent faire partie des vécus langagiers pouvant susciter un comportement autodéterminé. Dans le même ordre d'idées, Cormier (2010) a montré que l'écoute de la chanson francophone par des adolescents a eu un effet positif sur la motivation des élèves à s'exprimer en français et améliorerait la qualité de leurs productions.

Depuis 2004, s'il ressort clairement des écrits qu'on cherche à concrétiser les pédagogies franco-minoritaires préconisées avant 2004, c'est-à-dire celle pour construire l'identité francophone et renforcer les compétences langagières, face à la réalité croissante de la diversité linguistique et culturelle des élèves fréquentant les écoles de langue française, il devient également évident qu'on vise à concrétiser une pédagogie franco-minoritaire inclusive de la diversité.

Concrétisation d'une pédagogie franco-minoritaire inclusive de la diversité

Selon les recherches, la concrétisation d'une pédagogie inclusive de la diversité pour les écoles francophones minoritaire vise à répondre aux besoins d'élèves linguistiquement, culturellement et cognitivement très divers, à savoir les allophones dont la langue maternelle n'est ni le français ni l'anglais, les élèves issus de foyers exogames ou de foyers immigrants qui maîtrisent peu ou pas le français à leur entrée à l'école et ceux qui sont surdoués. Dans les deux premiers cas, les moyens concrets proposés visent à atteindre les deux buts identifiés avant 2004, à savoir le développement des compétences langagières et la construction de l'identité. Dans le troisième cas, le moyen proposé vise à atteindre un nouveau but, celui de répondre aux besoins des élèves surdoués.

Une pédagogie inclusive pour atteindre les buts identifiés avant 2004 relativement au développement langagier et identitaire

La pédagogie inclusive concernant le développement langagier et identitaire des élèves passe par la mise en place d'approches plurielles et de programmes de francisation pour répondre aux besoins d'une nouvelle clientèle.

Développement de compétences plurilittératiées chez les élèves allophones par la mise en place d'approches plurielles

Pour répondre aux besoins des allophones, les écrits montrent qu'il est nécessaire de mettre en place des approches plurielles et interculturelles qui s'appuient sur les pratiques langagières des apprenants dans le but de faire apprendre le français (Forget et Sabatier, 2014). L'étude de Moore et Sabatier (2014) qui a étudié comment certains enseignants œuvrant dans des écoles francophone et d'immersion en Colombie-Britannique développent un rapport au monde de l'écrit chez leurs élèves à partir de livres bi-/plurilingues, est la seule étude empirique que nous avons identifiée qui apporte un éclairage sur cette nouvelle réalité. Dans cette étude, les chercheurs montrent comment les séquences didactiques élaborées par les enseignants dans une perspective plurielles, permettent aux élèves de développer des compétences plurilittératiées en production et en compréhension orale et écrite tout en favorisant une collaboration entre l'école, la famille et le milieu. Dans la même veine, dans le cadre d'études de cas menées auprès d'enseignants du primaire titulaires de classes multiculturelles, Prasad (2009; 2012) étudie la façon dont ces enseignants mettent en place des stratégies d'adaptation et d'inclusion de la diversité dans leurs pratiques pédagogiques des littératies multiples en cours de français et d'anglais et met ainsi en valeur le potentiel transformateur des méthodes qui reconnaissent un troisième espace [linguistique] en ce qui concerne le soutien aux enfants culturellement et linguistiquement distincts dans les écoles francophones. Il s'agit là d'un domaine de recherche en didactique du français encore très peu exploré en milieu francophone minoritaire et qui gagnerait à l'être davantage afin de mieux répondre aux besoins d'élèves linguistiquement et culturellement très hétérogènes.

Développement conjoint des compétences langagières et de l'identité francophone dans le contexte de la francisation

Selon l'article 23, comme ce sont les parents qui détiennent le droit à l'école de la minorité, la compétence en français ne constitue pas un critère d'admission à l'école. Par conséquent, une forte proportion d'élèves issus de foyers exogames ou immigrés qui sont inscrits à l'école ne maîtrisent pas le français et doivent bénéficier de services en francisation (Bouchamma, 2009; Kamano, 2014). La francisation se définit comme un « processus qui comprend un ensemble de mesures prises aux niveaux préscolaire ou scolaire pour aider les élèves dont les habiletés langagières en français sont très peu développées ou inexistantes » (CMEC, 2002, p. 9). Or, même si les besoins en francisation ne cessent de croître, il semble exister très peu de recherche pour explorer cette problématique. Les seules études que nous avons répertoriées sont celle de Berger (2007) et de Cormier et Lowe (2010). Berger (2007) recommande que l'enseignement de la lecture et de l'écriture dans ce contexte particulier accorde une place privilégiée aux interactions culturelles et sociales entre l'élève et l'enseignante afin d'aider non seulement à l'appropriation de la langue, mais aussi à l'affirmation de la francité. Quant à Cormier et Lowe (2010), la comparaison de quatre modèles d'accompagnement des élèves sur le plan langagier utilisés dans les neuf écoles qui ont participé à leur étude, leur permet de conclure en faveur d'un modèle hybride et holistique alliant des cliniques intensives pour travailler une forme langagière particulière à un enseignement en petits groupes hétérogènes afin de s'attarder à des compétences langagières. À part ces études, Cormier (2013) souligne dans une revue de la littérature que, puisque l'apprentissage du français dans ce contexte s'apparente à celui d'une langue seconde en immersion, l'école française devrait davantage se tourner du côté des recherches en immersion pour identifier des approches et des stratégies pédagogiques pouvant répondre aux besoins particuliers de ces élèves. Parmi ces stratégies, elle cite, en s'inspirant des travaux de Cummins (2000), le respect d'une période silencieuse en début d'apprentissage, un soutien pour favoriser le développement des compétences cognitivo-scolaires, le recours à une approche qui intègre tous les aspects langagiers plutôt que de se concentrer uniquement sur l'oral.

Une pédagogie inclusive pour atteindre le nouveau but de l'intégration des élèves surdoués

Une des problématiques récentes qui a été soulevée en contexte FM concerne l'intégration réussie des élèves surdoués c'est-à-dire d'élèves ayant « un potentiel ou un rendement exceptionnel rendu possible en raison d'un vaste éventail d'habiletés dans au moins un des domaines suivants : les capacités cognitives; le rendement scolaire; la pensée créatrice; le domaine social; la musique; l'art » (Alberta Education). Or, vu qu'il existe très peu de recherche sur ce sujet en milieu francophone minoritaire, une enquête fut menée par Bajard (2009) auprès de personnes clés dans les ministères de l'Éducation et les conseils scolaires francophones de toutes les provinces et des territoires pour explorer cette question. L'analyse des entretiens a mis en évidence des problèmes de dépistage des étudiants surdoués et talentueux dans les milieux francophones minoritaires au Canada puisque les taux de dépistage en MFM vont de 0,06 % à 1 % comparativement à 5 % pour l'ensemble de la population. Plusieurs hypothèses sont émises quant aux raisons qui pourraient sous-tendre ces problèmes de dépistage. Par exemple, on se demande si la dualité linguistique et culturelle, si l'insécurité linguistique et culturelle des élèves et le fait d'administrer les tests en anglais ne sont pas des facteurs qui viendrait fausser les résultats aux tests verbaux masquant ainsi la douance. Autant d'hypothèses qui devraient être confirmées par des recherches futures. Par ailleurs, la chercheure présente plusieurs modèles d'intégration des élèves surdoués qui eux aussi devraient faire l'objet d'expérimentation afin de déterminer si un modèle serait plus efficace qu'un autre. Bref, d'après les personnes interviewées, il est urgent de se pencher sur ce problème de dépistage, car le manque de stimulation intellectuelle des élèves surdoués peut mener à la dépression et au décrochage scolaire. Une fois les élèves surdoués identifiés, il sera possible de conceptualiser une pédagogie pour répondre à leurs besoins.

On le voit, les travaux en pédagogie inclusive pour le contexte francophone minoritaire sont peu nombreux et fragmentaires, ce qui souligne le besoin de recherche pour faire avancer les connaissances dans ce domaine.

Défi 3 : Préparer les futurs enseignants à œuvrer dans les écoles d'IF ou FMM

Quand il s'agit de la préparation des enseignants, on peut différencier deux types de formation majeurs: 1) la formation universitaire formelle de type initiale et continue tels que celles offertes dans des grands centre de formation universitaires comme la Faculté Saint-Jean de l'Université de l'Alberta, le Collège Universitaire de Saint-Boniface et l'Université Simon Fraser, pour n'en citer que quelques uns de représentatifs et 2) la formation non-universitaire formelle qui est celle que les enseignants en exercice peuvent recevoir par l'entremise d'échanges entre collègues et mentors ou lors de participation à des activités pertinentes à la professions tels que des colloques, ateliers, etc. L'analyse qui suit va décrire les travaux qui ont été menés sous cette thématique dans les deux contextes ciblés au cours des dix dernières années.

Le contexte spécifique de l'IF:

Le but de cette phase de notre analyse était d'identifier comment la thématique de la formation (qu'elle soit initiale ou continue) était abordée et traitée dans les travaux de recherche et les réflexions de nature théorique actuelles ayant attrait à l'immersion. Notre analyse s'est basée sur le fait déjà établi que les programmes de formation spécifiquement spécialisés dans la préparation des enseignants pour le contexte de l'immersion sont rares (Erben, 2004 ; Muhling, 2004 ; Tedick & Fortune, 2013). Nous avons aussi comme but d'explorer en profondeur l'argument émis par Tedick et Fortune (2013) dans leur travail de synthèse pour un ouvrage encyclopédique stipulant que 1) il y a un manque au niveau de la formation que les enseignants reçoivent pour œuvrer dans ce contexte éducatif, 2) il y a un manque de clarté et de cohérence concernant les connaissances et compétences requises pour l'enseignement dans ce contexte, 3) il y a un manque de recherches sur la formation des enseignants pour ce contexte. Sachant que la formation est au cœur de tout changement et évolution en éducation et que le futur de tout contexte éducatif tel que celui de l'IF dépend en grande partie de la capacité des enseignants à pouvoir être préparés à faire face aux défis actuels ainsi que de pouvoir revisiter constamment leurs pratiques pour les faire évoluer au rythme des nouveaux besoins et des nouvelles connaissances qui sont le fruit de la recherche dans ce contexte, il nous paraissait primordial de cerner comment la thématique de la formation était représentée et d'identifier des problématiques insuffisamment explorées dans ce contexte pouvant souligner des besoins pour la recherche future en IF.

Le compte rendu ci-dessous est divisé en deux sections: l'une présentant les mentions faites dans les travaux de ces dix dernières années que nous avons consultés concernant les besoins au niveau de la formation et l'autre soulignant les manques identifiés au niveau des travaux de recherche et élaborations théoriques sur cette thématique.

Besoins au niveau de la formation soulignés dans les travaux consultés

Le fruit de notre analyse a révélé une série de thèmes majeurs liés à la formation en IF que nous allons décrire en détail dans cette section. Ces thèmes reflètent les besoins qui sont la plupart du temps identifiés même si ce n'est souvent que de manière superficielle dans les travaux de recherches et réflexions théoriques associés au contexte de l'immersion.

Un des besoins révélés par notre analyse concerne la nécessité de *mieux comprendre les perceptions, les croyances, les représentations et expériences vécues des principaux intervenants*. De nombreuses études récentes se sont concentrées sur cette thématique qui est un élément essentiel pouvant informer la formation professionnelle. Parmi les exemples d'études explorant les perceptions des enseignants on trouve une étude de type recherche action menée par Kristmanson, Dicks, Bouthillier et Bourgoin (2008) explorant la perception des enseignants ayant été exposés à un modèle d'écriture et ayant participé à une communauté professionnelle d'apprentissage (CPA) dans ce contexte et qui met en évidence le potentiel de cette approche pour la formation continue. Une autre étude qualitative menée par Piccardo (2013) visait aussi à explorer la perception des enseignants en se penchant sur l'utilisation du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) comme outil pouvant potentiellement répondre à leurs besoins en matière d'évaluation. Cette étude se conclut sur une discussion liée aux modèles de formation continue les plus appropriés pour ce genre d'intervention.

On trouve aussi des recherches de type enquêtes-sondages telles que le sondage national d'envergure mené par Lapkin, Macfarlane, Vandergrift et Hart (2006) sur les défis auxquels font face les enseignants de langue seconde. Ce sondage a révélé que les enseignants d'immersion perçoivent leurs plus gros défis comme étant de gérer la diversité des élèves dans leurs classes citant par exemple la présence d'élèves francophones dans les classes d'IF. Une autre étude de ce type, une enquête pancanadienne menée par Karsenti, Collin, Villeneuve, Dumouchel et Roy (2008) explorant les raisons pour lesquelles de nombreux nouveaux enseignants d'immersion ou de français langue seconde choisissent de quitter la profession (phénomène de "décrochage") a mis en évidence un décalage entre les perceptions initiales des enseignants décrocheurs souvent idéalisés du milieu éducatif IF et la réalité d'une profession qu'ils jugent trop "chronophage" (p. 29). Parmi les pistes identifiées comme pouvant potentiellement enrayer le phénomène de décrochage les auteurs évoquent le besoin de fournir une formation universitaire plus "qualifiante," même s'ils ne précisent pas la nature de celle-ci, et d'un besoin de soutien continu de type mentorat.

D'autres études récentes se sont penchées sur les attitudes et perceptions liées aux pratiques d'inclusion et d'exclusion dans le contexte de l'immersion en rapport avec la recrudescence d'élèves allophones dans les écoles d'IF. L'une d'entre elles, aux résultats particulièrement pertinents en ce qui concerne les besoins au niveau de la formation, est celle menée par Mady (2011) dont un des buts était d'explorer les perceptions des enseignants concernant l'inclusion des immigrants non anglophones dans les programmes d'IF. Les résultats de cette étude ont mis en évidence une tendance des enseignants et des administrateurs impliqués dans les grandes décisions des programmes d'IF à percevoir les programmes d'immersion comme étant moins appropriés pour les immigrants ce qui se traduit par des pratiques d'exclusion (p. ex., la « ségrégation » et la « bienveillance ») empêchant souvent l'admission des immigrants non anglophones au programme d'IF. Une grande partie de la discussion de cet article porte sur le besoin d'offrir une formation (initiale ou continue) aux

enseignants sur des questions portant sur l'inclusion qui leur permettrait d'être exposés aux recherches sur les théories actuelles concernant, entre autres, le transfert translinguistique et les approches pédagogiques multilinguistiques. Une recension récente des écrits menée par Mady et Turnbull (2012) concernant les politiques et la recherche ayant attiré au thème de l'accès des allophones aux programmes de français langue seconde et officielle (FLSO) et qui souligne aussi les mêmes problématiques liées aux pratiques d'exclusion identifiées précédemment, les a emmenés à appeler la communauté scientifique à concentrer ses efforts de recherche sur la thématique des croyances des enseignants et administrateurs. En effet, elles sont à l'origine des barrières érigées empêchant souvent l'accès aux allophones à cette option éducative que leur famille avait pourtant choisi de leur offrir. Les auteurs en appellent à la dissémination de connaissances qui pourraient permettre de briser des mythes concernant l'apprentissage des langues afin que les décisions prises concernant l'inclusion ou l'exclusion des allophones dans les programmes tels que les ceux de l'IF puissent être le fruit de réflexions objectives. Cet appel implique la formation des enseignants même si les auteurs n'identifient pas cette dimension formellement. Quoiqu'il en soit une chose est certaine, les résultats de la recherche dans ce domaine et leurs implications démontrent l'importance de l'exploration des croyances des enseignants et autres intervenants ayant un pouvoir décisionnel important dans le cadre de la thématique liée à la formation.

Cette nouvelle vague de recherches explorant les croyances des enseignants d'IF et dont les conclusions mettent en évidence les besoins au niveau de la formation des enseignants ne se limite pas à la thématique de l'inclusion et englobe d'autres thématiques. Une de celles qui a été abordée récemment concerne les croyances liées à l'enseignement visant l'intégration de la langue et du contenu. Les résultats d'une étude qualitative menée par Fortune, Tedick et Walker (2008) explorant les croyances des enseignants concernant leurs pratiques d'intégration de la langue et du contenu dans le contexte de l'enseignement en immersion espagnole aux EU ont, par exemple, permis de mettre en évidence le fait que les enseignants d'immersion font face à plusieurs défis importants tels que le fait d'avoir du mal à gérer l'enseignement de la langue au fur et à mesure que les programmes avancent et que les contenus se compliquent. Les résultats indiquent aussi que les enseignants d'immersion ont des difficultés à concevoir l'enseignement de la langue comme faisant partie intégrante de leur travail et responsabilités. Des résultats similaires ont émergé d'une étude menée par Cammarata et Tedick (2012) explorant l'expérience vécue des enseignants d'immersion en relation avec l'intégration de la langue et du contenu. Les résultats de ces deux études permettent de souligner trois types de besoins auxquels on peut répondre par des expériences de développement professionnel ciblées visant à mieux préparer les enseignants au développement de programme en contexte immersif et à les aider à devenir plus réfléchis/conscients des besoins langagiers dans la salle de classe.

Une autre thématique abordée au travers de l'exploration des croyances des enseignants concerne les pratiques ayant une incidence pédagogique importante. L'étude menée par McMillan et Turnbull (2009) s'est par exemple penchée sur les croyances des enseignants concernant l'utilisation de la langue première et seconde dans le contexte particulier de programme d'IF tardive. Les résultats de cette étude les ont amenés, dans leur conclusion, à plaider pour la conduite de recherches futures adoptant une approche centrée sur le développement professionnel et la recherche-action ainsi que pour l'utilisation d'activités stimulant la réflexion et le partage d'idées avec des collègues. Comme la plupart des études que nous avons consultées pour cette recension des écrits, malgré le fait que McMillan et Turnbull identifient quelques stratégies pouvant aider les enseignants à développer une confiance accrue au niveau de leurs pratiques et croyances, leurs conclusions impliquant naturellement des besoins au niveau de la formation n'offrent aucune précision concernant le type d'interventions qui seraient utiles/efficaces dans ce contexte.

Parmi les autres besoins identifiés par les projets que nous avons consultés lors de notre analyse on retrouve le besoin de clarifier les connaissances et compétences requises pour l'enseignement efficace en IF, c'est à dire:

1) *Le Besoin de clarifier le répertoire didactique des enseignants dans leurs contextes spécifiques* comme c'est par exemple le cas dans les travaux ethnographiques de Moore et Sabatier (2010; 2012). Ces travaux, portant sur les pratiques de littératies dans trois écoles D'IF précoces en Colombie-Britannique, ont permis de mettre l'accent sur l'importance d'identifier ces pratiques et révèlent la complexité de cet exercice nécessaire si l'on veut pouvoir, par la suite, interroger les contenus de formation des enseignants comme le soulignent pertinemment les auteurs.

2) *La nécessité de préparer les enseignants à identifier des problèmes d'apprentissage.* Un travail de recension de la recherche de grande envergure explorant la thématique des élèves à risque dans le contexte de l'immersion complété par Genesee (2007) l'a amené à identifier une série de compétences professionnelles essentielles que devraient posséder les enseignants en immersion et autres professionnels ayant comme responsabilité de fournir des services spéciaux dans ce contexte éducatif afin qu'ils puissent répondre de manière appropriée à tous les besoins des apprenants (voir p. 718). Une autre recension des écrits récentes produite par Geva (2006, 2009) qui s'est penchée sur la thématique de la recherche sur l'apprentissage de la lecture en langue seconde et sur les difficultés d'évaluation des problèmes d'apprentissage pour les enseignants en charge de classes multiethniques, inclut aussi des implications et recommandations intéressantes pour la

formation. Parmi celles-ci on peut noter la recommandation de former les enseignants et personnels de la santé en charge afin qu'ils puissent identifier le plus rapidement possible les signes avertisseurs de déficience en lecture ce qui pourrait, par la suite, leur permettre d'adapter leur enseignement. Finalement, on peut aussi citer l'analyse pertinente de Bourgoïn (2014) portant sur l'accessibilité et l'inclusion dans le contexte de l'immersion française au Canada qui l'a amené à mettre l'accent sur les lacunes existantes concernant les pratiques d'inclusion courantes dans les programmes d'IF. Cette étude a conduit Bourgoïn à souligner les besoins au niveau de la formation continue afin de mieux préparer les enseignants à soutenir le développement des apprenants ayant des difficultés d'apprentissage nécessitant des interventions précoces. Toujours sur le thème des défis liés aux apprenants à risque, on trouve aussi dans les études que nous avons consultées des références en ce qui concerne le besoin d'offrir une formation initiale et continue sur la question de la diversité et de l'inclusion (voir par ex. Mady, 2011). L'étude de Mady souligne de manière précise même si succincte le besoin d'accroître les connaissances des enseignants en ce qui concerne l'acquisition des langues secondes (ALS) au travers d'une formation initiale et continue ciblée. L'analyse détaillée de Mady et Turnbull (2012) mentionnée plus tôt évoque aussi brièvement le besoin pour les enseignants de langue seconde de développer des connaissances approfondies dans le domaine de l'apprentissage des langues secondes afin qu'ils puissent répondre efficacement aux besoins de tous les apprenants incluant les allophones ce qui naturellement implique une formation spécifique initiale et continue dans ce domaine.

3) *Le besoin de soutenir le développement langagier des futurs enseignants.* Ces études soulignent les difficultés d'apprentissage de la langue d'immersion auxquelles sont confrontés les futurs enseignants et l'importance de former les étudiants à devenir compétents dans la langue d'instruction tant à l'oral qu'à l'écrit afin qu'ils puissent devenir eux-mêmes des modèles langagiers au moment où ils commenceront leurs stages (Christiansen & Laplante, 2004). Elles soulignent aussi la responsabilité des formateurs comme modèle et leur devoir d'accompagnement des enseignants en devenir dans leur maîtrise de la langue enseignée (Mandin, 2010).

Enfin, une dernière dimension importante en rapport avec le défi lié à la formation dans le contexte de l'IF concerne *le manque de programmes de formation adaptés aux besoins spécifiques des enseignants dans ce contexte éducatif particulier.* L'étude menée par Karsenti, Collin, Villeneuve, Dumouchel et Roy (2008) sur les facteurs pouvant expliquer le « décrochage » a identifié la formation universitaire initiale comme un facteur déterminant, car celle-ci trop théorique semble ne pas être en mesure de préparer les enseignants à la dure réalité du métier. En réponse à cette problématique, les auteurs suggèrent les interventions liées à la formation suivante : la mise en place d'un système de mentorat permettant de soutenir les nouveaux enseignants dans les écoles; la mise en place d'espaces de collaboration permettant aux nouveaux enseignants de bénéficier de l'expertise des anciens. Les recommandations incluent aussi un lien à la formation initiale, car les auteurs mentionnent le besoin de « sensibiliser les universités aux résultats de la présente recherche afin que des stratégies soient mises en place pour mieux préparer les futurs enseignants à la réalité de la salle de classe, notamment en ce qui a trait à la gestion de classe » (p. 63). Une autre étude menée par Ewart (2009) examinant les défis auxquels font face les nouveaux enseignants a souligné l'importance de la nature de la formation initiale des enseignants qui, dans le cas exposé du Collège universitaire de Saint-Boniface, semble avoir pu enrayer le phénomène d'attrition en adoptant un modèle de programme basé sur des principes socioconstructivistes et mettant l'accent sur la pratique de l'enseignement. Même si les données recueillies ne permettent d'émettre que des conjonctures en ce qui concerne les relations entre la résilience des enseignants débutants et la nature du programme de formation initiale dont ils sont issus, des implications pour la formation initiale et continue sont explorées soulignant aussi le besoin de mettre en place des programmes de mentorat ainsi que de réseautage/partage de ressources avec d'autres enseignants.

Toujours dans le cadre de la thématique liée au manque de programmes de formation adaptée, notre analyse nous a aussi permis d'identifier des études qui soulignent l'importance de modèles spécifiques de développement professionnel tels que les communautés professionnelles d'apprentissage (CPA). Kristmanson, Dicks, Bouthillier, & Bourgoïn (2008) notent, par exemple, que Les CPA peuvent aider les enseignants à contribuer à leur propre formation continue et les motiver à collaborer pour améliorer leurs pratiques pédagogiques. Les résultats d'une étude de cas menée par Muhling (2004) suggèrent que les CPA sont particulièrement bénéfiques comme modèle de formation continue, car elles impliquent la recherche-action et s'inspirent du principe d'associer la théorie à la pratique (p. 23). Il note, entre autres, que les CPA peuvent aider à compenser les ressources pédagogiques inadéquates pour le contexte d'IF et contribuer au dialogue professionnel et personnel entre enseignants et à leur croissance professionnelle. Enfin une étude comparative entre trois contextes scolaires en Colombie-Britannique menée par Jacquet et Dagenais (2010) portant sur la collaboration professionnelle a révélé « le rôle important que joue la communauté professionnelle dans le développement professionnel des éducateurs » puisque « (c)elle-ci oriente le fonctionnement de l'école et influence la manière dont les enseignants s'engagent dans leur pratique professionnelle, tout en contribuant à briser leur isolement » (pp. 512). Durant cette étude, le groupe d'enseignants en IF est celui qui semble avoir tiré le plus grand avantage de la structure formelle de collaboration mise en place.

Manques identifiés au niveau des travaux de recherche et élaboration théoriques sur cette thématique

Le résultat de cette première phase d'analyse fait apparaître des tendances claires quant au sujet du traitement de la thématique de la formation (initiale et continue) telle que celle-ci est abordée dans les travaux de recherches et de développement théorique actuels. Premièrement, il est important de noter que l'on trouve de nombreuses références aux besoins en ce qui concerne la formation initiale et continue dans le contexte de l'IF avec une préférence prononcée pour les thèmes liés au développement professionnel (voir analyse ci-dessus qui met en évidence les appels à plus de collaboration entre les enseignants, des approches de type mentorat, la création de communautés d'apprentissage, etc.). Deuxièmement, même si l'on constate une recrudescence de travaux de recherche explorant l'expérience vécue, les croyances, attitudes, perceptions des enseignants—un thème de recherche essentiel pour la formation, mais dont l'essor n'est que très récent—ceux-ci ne font que très rarement un lien direct avec les besoins au niveau de la formation des enseignants et de la nature de la formation qui devrait être offerte (type d'intervention, processus d'intervention, besoin au niveau des cours dans les programmes de formation, etc.). Lorsque certaines études en appellent à des interventions particulières comme dans le cas des travaux menés par Dagenais, Day et Toohey (2008) qui recommandent la formation des enseignants pour qu'ils puissent mieux répondre aux besoins des apprenants à risque de type allophone, celles-ci ne conduisent pas à des études subséquentes dont la thématique serait de tester les hypothèses avancées par exemple d'explorer la possibilité ou validité de la proposition, son impact, la mise en œuvre d'un tel projet de formation, les pratiques de formation efficace dans ce contexte, etc.

Le cas des recherches concernant les défis associés au changement du contexte éducatif dû à l'hétérogénéité linguistique et culturelle croissante du milieu éducatif est très représentatif de la manière dont la thématique de la formation est le plus fréquemment traitée dans la recherche en IF à ce jour. Les études que nous avons eues la chance d'analyser au travers de la lentille de formation n'approchent que de manière allusive les besoins au niveau de la formation. Lorsque le thème de la formation est abordé, il prend le plus souvent la forme 1) d'appels succincts à la recherche comme dans le cas de la conclusion de la réflexion de Kristamson et Dicks (2014) sur l'évolution de l'immersion en Amérique du Nord et au-delà l'importance d'identifier quels types de programme sont les plus efficaces et quels types de changements sont nécessaires au niveau de la formation des maîtres (p. 283), 2) de suggestions plus ou moins élaborées dans des réflexions théoriques (p. ex., Swain & Lapkin, 2005) ou 3) de suggestions dans la discussion et conclusion de certaines études qui soulignent le plus souvent brièvement un manque au niveau de la formation ou appelle à la formation des enseignants sans toutefois élaborer sur la question (p. ex., Ballinger, 2013; Mady, 2011).

L'étude qualitative menée par Mady (2011) portant sur l'exclusion des immigrants non anglophones au programme d'IF qui a permis de mettre en évidence des pratiques d'exclusion (p. ex., ségrégation et bienveillance) par les enseignants et les décideurs des programmes d'IF, est un exemple concret de la manière dont le thème de la formation est le plus souvent traité aujourd'hui. Les pratiques d'exclusion révélées par cette étude peuvent être attribuées au fait que les enseignants et administrateurs ne sont pas suffisamment informés quant aux recherches pertinentes telles que celle concernant l'apprentissage translinguistique. La politique courante est d'exclure les enfants de famille immigrantes des programmes d'IF, car les enseignants et administrateurs croient que le programme pose un trop grand défi pour ceux qui ne parlent pas l'anglais (défi d'apprendre deux langues à la fois). Bien que la discussion souligne des besoins au niveau de la formation initiale et continue sur des questions portant sur l'inclusion, les recherches sur le potentiel d'utiliser une langue dominante, le transfert translinguistique et les approches pédagogiques adaptées, celle-ci ne précise pas les expérimentations positives ou négatives qui ont déjà été faites dans ce domaine (si tant est que celles-ci existent) ni ne décrit le type d'interventions qui devraient être mises en place et faire l'objet d'études ciblées pour en déterminer l'impact.

Notre analyse nous a permis de constater qu'il existe très peu de recherches explorant l'impact d'interventions de nature à former les enseignants. Lorsque ces études sont menées, leur but n'est que très rarement l'évaluation de pratiques de formation. Deux études sortent tout de même du lot comme celle de Piccardo (2013) dont la discussion présente une description détaillée du modèle de formation utilisé et fait des recommandations en ce qui concerne son optimisation et celle de Christiansen et Laplante (2004) qui représente une des rares études concernant la formation initiale pour les futurs enseignants d'IF explorant le potentiel d'un outil portfolio pour leur développement langagier et offrant des recommandations quant aux améliorations possibles de l'intervention.

Le contexte spécifique de l'école FMM:

La présentation des deux premiers défis montre clairement, non seulement la complexité croissante de la tâche de l'enseignant qui œuvre en milieu francophone minoritaire, mais aussi son caractère très particulier. Face à ce constat, plusieurs chercheurs soulignent l'impérieuse nécessité pour les futurs enseignants et pour les enseignants en exercice de recevoir une formation spécialisée (Bourgeois et Johnson, 2005; Jacquet et Dagenais, 2010; Cazabon, 2005a). Toutefois, si

l'importance d'une telle formation fait consensus, on remarque qu'en général ce thème est traité de manière assez superficielle. En effet, dans les écrits théoriques et les rapports de recherche analysés en lien avec les deux premiers défis, les références à la formation se limitent souvent à une simple mention, dans la conclusion ou dans une partie réservée aux implications, de la nécessité pour les enseignants en formation initiale d'acquérir ou d'accroître certaines connaissances et compétences pour mieux répondre aux besoins particuliers des élèves en milieu minoritaire. Dans d'autres cas, en particulier lorsqu'il est question de recherches qui portent sur les perceptions ou les expériences vécues des enseignants et des élèves, les conséquences pour la formation peuvent être déduites. Par contre, force est de constater qu'il existe très peu de recherche qui portent spécifiquement sur le thème de la formation. Dans ce qui suit, nous discuterons d'abord des besoins de formation qui se dégagent des écrits analysés en lien avec les deux premiers défis et, ensuite, nous ferons état des quelques recherches recensées sur la formation même.

Besoins de formation qui se dégagent des écrits analysés en lien avec les deux premiers défis

Connaissances et compétences à acquérir pour relever le défi en lien avec la mission de l'école et les rôles de l'enseignant

Pour que les futurs enseignants contribuent activement à la réalisation de la mission éducative de l'école FMM, il est mentionné dans les écrits en lien avec le premier défi que ceux-ci doivent être davantage conscientisés à toutes les facettes de la situation minoritaire (Gérin-Lajoie, 2008, 2010; Matteau, 2008). Premièrement, ils doivent accroître leurs connaissances des enjeux sociaux et politiques liés aux minorités linguistiques afin d'être à leur tour en mesure de conscientiser leurs élèves à ces enjeux et de saisir l'importance de les accompagner dans leur processus de construction identitaire tout en nourrissant chez eux la fierté d'être francophone (Bourgeois et Johnson, 2005; Gérin-Lajoie, 2004, 2005, 2006a et b, 2007, 2008, 2010 et 2011; Matteau, 2008). Deuxièmement, puisque la collaboration école-famille-communauté est au cœur de la mission éducative de l'école, ils doivent être davantage familiarisés avec les enjeux liés à cette réalité et acquérir des connaissances et des compétences dans le domaine des stratégies de collaboration avec les familles, en particulier pour répondre aux besoins d'élèves issus de foyers exogames et immigrés (Kamano, 2014; Matteau et Boudreau 2012; Bouchamma, 2009a,b). Des recherches portant sur des stratégies de collaboration avec les parents devraient d'ailleurs être menées pour mieux cerner les défis liés à cette collaboration et identifier les stratégies les plus efficaces. Troisièmement, ils doivent posséder une compréhension plus approfondie de la réalité des jeunes francophones minoritaires, notamment en devenant conscients des tensions identitaires qu'ils vivent (Gérin-Lajoie, 2006b) et du type de rapport qu'ils entretiennent avec la culture francophone (Boudreau, Dallaire et Deveau, 2009; Dallaire et Deveau, 2009; Gratton, Boudreau et Chiasson, 2014), l'identité (Dalley, 2006; Gérin-Lajoie, 2012; Levasseur, 2012) la langue française (Boudreau et Dubois, 1992) et aussi les nouvelles technologies puisque celles-ci occupent une grande place dans le quotidien des jeunes et jouent un rôle déterminant dans leur appropriation culturelle (Boudreau, 2011).

Enfin, puisque l'enseignant en milieu minoritaire est amené à jouer le rôle de modèle langagier et que ce rôle est d'autant plus important que l'école en milieu minoritaire est souvent le seul endroit où les élèves ont l'occasion de communiquer en français, plusieurs chercheurs soulignent l'impérieuse nécessité de veiller, dans le cadre des programmes de formation, au développement et à l'évaluation des compétences langagières des étudiants (Cazabon, 2005a, b, c, d; Bourgeois et Johnson, 2005; Brogden, 2009; Cammarata, Cavanagh et d'Entremont, 2014, CMEC, 2013). Cette question de l'accroissement des compétences linguistiques des futurs enseignants étant un enjeu majeur de la formation en contexte minoritaire (Cammarata, Cavanagh et d'Entremont, 2014), nous croyons que des modèles d'enseignement du français qui tiennent compte de l'hétérogénéité linguistique des étudiants-maîtres devraient être développés et mis en œuvre dans le contexte de recherches longitudinales.

Connaissances et compétences à acquérir pour relever le défi de la mise en œuvre d'une pédagogie adaptée au contexte minoritaire

Nous avons vu lors de l'explication du deuxième défi qu'une pédagogie spécifique au milieu minoritaire se précise et se concrétise. Cependant, les résultats d'une enquête d'envergure menée dans le but de mieux comprendre l'expérience vécue des enseignants en milieu minoritaire (Gratton, Boudreau et Chiasson, 2014) révèle, qu'en dépit de cette avancée, les enseignants se sentent toujours peu outillés, surtout devant le double défi de développer chez les élèves un sens d'appartenance à la communauté francophone et de stimuler le développement de leurs compétences langagières dans un contexte où les élèves sont, comme nous l'avons déjà mentionné, linguistiquement et culturellement de plus en plus hétérogène. Or, les recherches menées durant ces dix dernières années dans le but de concrétiser une pédagogie franco-minoritaire pour construire l'identité francophone, renforcer les compétences langagières des élèves tout en étant inclusive de la diversité, pointent vers un ensemble de nouvelles compétences que les étudiants en formation devraient acquérir afin d'être mieux équipés pour relever ces défis. D'abord, pour relever le défi de la construction identitaire, il est clair que les

futurs enseignants devraient recevoir une formation approfondie sur la pédagogie de l'enseignement culturelle (CMEC, 2012) basée sur l'intégration d'éléments culturels francophones dans les disciplines et sur la pédagogie critique de Freire (1983) fondé sur le dialogue. Des projets de recherches illustrant la mise en application de ces deux pédagogies dans le contexte spécifique des diverses matières scolaires devraient être menés pour faire avancer les connaissances dans ce domaine.

Ensuite, pour que les futurs enseignants soient mieux outillés pour accroître les compétences langagières de leurs élèves, ils devraient développer des connaissances et des compétences en didactique du français dans les domaines suivants :

- l'enseignement explicite des stratégies d'écriture et de lecture (voir les travaux de Cavanagh et Blain);
- l'intégration de la langue et de la littératie dans les matières (voir les travaux de Cormier et Rivard ainsi que les projets de formation de Lentz (2011 et 2013) sur la littératie en sciences);
- l'intégration des arts au français (voir les travaux de Lowe et Blain);
- les approches plurielles favorisant le développement de compétences plurilittératiées (voir les travaux de Moore et Sabatier);
- la francisation (voir le travail de Cormier).

Comme pour la pédagogie culturelle et la pédagogie critique, des interventions pédagogiques fondées sur l'une ou l'autre de ces approches devraient être conçues et expérimentées en contexte scolaire afin de vérifier leurs effets sur le développement des compétences langagières des élèves.

Recherches portant spécifiquement sur le thème de la formation

Au niveau des recherches portant sur la formation elle-même, même si celles-ci sont très peu nombreuses, on note que les recherches sur la formation continue sont plus nombreuses que celles sur la formation initiale. En ce qui concerne les recherches sur la formation continue, celles-ci se focalisent surtout sur la question des communautés d'apprentissage professionnel (CAP) qui se définissent comme

un mode de fonctionnement des écoles qui misent sur la collaboration de tous les intervenants et qui encourage le personnel à entreprendre collectivement des activités et des réflexions pour améliorer continuellement leurs connaissances ainsi que leurs compétences en vue d'obtenir de meilleurs résultats scolaires chez les élèves (Leclerc et Labelle, 2013, p. 9).

Ainsi, en menant des études de type qualitatif, certains chercheurs ont montré comment les stratégies élaborées dans le cadre des CAP avaient eu des retombées positives sur tous les élèves y compris les élèves à risque en lecture et en écriture (Lafontaine et Pharand, 2014) et les élèves doués (Labelle, Freiman et Doucet, 2013). D'autres chercheurs ont montré les effets positifs des CAP sur le développement des connaissances et des compétences des enseignants en enseignement des sciences et de la technologie (Dionne et Couture, 2013) et en enseignement de la littératie (Moreau, Leclerc et Stanké 2013). Dans le dernier cas, les chercheurs ont également mis en évidence la relation entre l'augmentation du niveau d'expertise des enseignants et l'accroissement d'un sentiment d'autoappréciation et d'autoefficacité. D'autres encore ont prouvé, dans le cadre d'une étude longitudinale comparative visant à étudier la collaboration professionnelle d'enseignants dans trois contextes scolaires différents (anglophone, francophone et d'immersion à double voie) que les enseignants du programme d'immersion étaient ceux qui collaboraient le plus ensemble (Jacquet et Dagenais, 2010). Selon certains chercheurs, les CAP constituent un modèle de formation continue prometteur qui gagnerait à être davantage étudié empiriquement dans différents contextes scolaires afin de documenter le développement professionnel des enseignants (Dionne, Lemire et Savoie-Zajc (2010).

Pour ce qui est des recherches empiriques portant spécifiquement sur la formation initiale, nous avons relevé quatre études qualitatives ayant pour objectif d'examiner les perceptions et les pratiques de différents acteurs. Ainsi, la recherche de Moldoveau (2006) vise à analyser les perceptions des futurs enseignants francophones envers la nécessité de l'éducation multiculturelle en milieu pluriethnique. Si les résultats mettent en lumière l'importance accordée par ces futurs enseignants à l'éducation multiculturelle, ils soulignent aussi leur méconnaissance des stratégies didactiques inclusives, ce qui fait ressortir l'importance d'incorporer ce type de stratégies au programme de formation.

La recherche exploratoire de Jacquet (2007) réalisée dans deux programmes de formation des maîtres de deux universités anglophones en Colombie-Britannique examine les pratiques pédagogiques adoptées par les professeurs et leurs étudiants dans six cours traitant des enjeux de la diversité en éducation. Les professeurs de ces deux programmes de formation mettent en pratique la pédagogie critique et la pédagogie de l'inconfort, deux méthodes qui sont importants pour déclencher une réflexion critique chez les étudiants en formation sur les questions de la pluriethnicité/du multiculturalisme. Les étudiants cependant, ont démontré un certain niveau d'apathie dans leur réflexion critique. L'étude conclut que les enseignants sont mal préparés aux enjeux de l'éducation multiculturelle et qu'il manque de compétences

interculturelles. De plus, comme très peu de recherches ont examiné le traitement de la pluriethnicité dans les programmes de formation des maîtres, on souligne que des recherches longitudinales seraient nécessaires afin de suivre les étudiants-maîtres dans leurs premières années d'enseignement afin de mieux comprendre dans quelle mesure ceux-ci sont capables de mettre en pratique les théories apprises relativement aux enjeux de la pluriethnicité.

L'étude qualitative de Mulatris et Skogen (2012) menée auprès huit étudiants stagiaires des minorités visibles dans l'école francophone albertaine qui avait pour objectif de comprendre l'expérience réelle des étudiants a montré que ces étudiants éprouvent des difficultés à intégrer l'école francophone et qu'un modèle de formation culturellement adaptée est nécessaire. Enfin, l'étude de Duchesne (2010) qui rend compte des points de vue de quatre professeurs superviseurs de stage met en évidence les bénéfices pour les étudiants immigrants francophones d'un accompagnement personnalisé.

Comme on peut le constater, il existe très peu de recherche sur la formation initiale en milieu francophone minoritaire, en particulier du point de vue des formateurs qui pourtant, jouent un rôle clé dans la formation des futurs enseignants. Les recherches futures en milieu francophone minoritaire devraient certainement se concentrer davantage sur ce thème.

DISCUSSION

L'analyse des travaux réalisés sur l'enseignement francophone en milieu minoritaire (FMM) et en milieu immersif (IF) durant ces dix dernières années nous a permis d'identifier trois grands défis communs à ces deux contextes éducatifs. Dans la discussion qui suit, nous présenterons une synthèse de nos découvertes en faisant ressortir les éléments suivants : 1) les grandes différences entre les deux contextes au niveau des thématiques explorées, 2) les thèmes et les manques de recherches à la fois communs et spécifiques aux deux contextes, et 3) les avantages potentiels, pour l'un et l'autre contexte, de la création d'une plus grande synergie entre les deux contextes.

Les grandes différences au niveau des thématiques explorées dans les deux contextes

La comparaison des thématiques de recherche explorées dans les deux contextes en lien avec les défis identifiés, met en évidence deux préoccupations majeures de nature très différente.

La question identitaire pour le contexte FMM

Pour le milieu FMM, étant donné qu'un des objectifs prioritaires de l'école est de revitaliser les communautés francophones hors Québec en stimulant chez les élèves un sens d'appartenance à la francophonie et en éveillant chez eux une conscience des enjeux liés à la situation minoritaire, la question identitaire est au cœur des débats théoriques et pédagogiques actuels (voir le 2^e défi). Dans ce contexte, les nouvelles approches dites culturelle et critique sont perçues comme étant des moyens privilégiés pour renforcer le sentiment identitaire des élèves. Toutefois, contrairement au contexte d'IF où des recherches testent de manière systématique avec des études empiriques les nouvelles théories et les hypothèses qui en résultent, il existe très peu de recherche en FMM pour valider les modèles pédagogiques préconisées par ceux qui s'intéressent à la question de l'identité dans ce contexte.

La question de l'accessibilité des allophones aux programmes bilingues pour le contexte d'IF

En ce qui concerne le contexte d'IF, vu que les immigrants allophones se voient souvent refuser l'accès à l'école pour des raisons diverses, la question de l'accessibilité des programmes d'éducation bilingues, dans la perspective du respect du principe d'égalité des chances, fait actuellement l'objet de nouvelles recherches.

Les grands thèmes de recherche communs aux deux contextes

Notre analyse nous a conduits à identifier trois grands thèmes de recherche communs aux deux contextes éducatifs ciblés. Tandis que les deux premiers thèmes résultent du constat de la diversité croissante de la clientèle scolaire, le troisième découle d'une prise de conscience du fait que les élèves issus des deux programmes ont des faiblesses langagières importantes dont la nature est très semblable (voir le 2^e défi).

La redéfinition de la mission de l'école

Dans les deux contextes, étant donné qu'il est de plus en plus fréquent que la langue première des élèves soit une langue autre que le français ou l'anglais (les deux langues officielles au Canada), les travaux consultés pour notre analyse montrent que l'école d'immersion a dû revoir les critères qui la définissent et que l'école francophone a dû se repositionner par rapport à sa mission linguistique et identitaire et aux rôles des enseignants qui en découle en se faisant plus inclusive de la diversité (voir le 1^{er} défi). Si ces constats sont intéressants, il existe néanmoins très peu de recherches empiriques explorant, par exemple, les perceptions des enseignants par rapport à la mission renouvelée des écoles d'IF et FMM.

La mise en place d'approches plurielles permettant aux élèves de développer des compétences plurilittératiées et interculturelles

Toujours au vu d'une hétérogénéité croissante de la clientèle dans les deux contextes, les nouvelles recherches, quoiqu'encore très peu nombreuses, s'intéressent à la conception et à l'expérimentation d'approches qui valorisent les langues et les cultures des élèves et contribuent au développement de leurs compétences plurilittératiées et interculturelles.

L'identification d'approches et de stratégies pédagogiques plus efficaces pour améliorer les compétences langagières des élèves

Dans les deux contextes, le constat de faiblesses similaires sur le plan des compétences langagières des élèves en français (voir le 2^e défi) a mené à une remise en question de l'approche communicative prônant la pratique de la langue dans divers contextes en faveur d'approches intégrant à cette pratique des interventions ciblées et planifiées sur des éléments d'ordre linguistique, discursif, stratégique tout en cherchant à atteindre un meilleur équilibre entre l'enseignement de la forme et celui du contenu.

Les manques de recherche communs aux deux contextes

Au niveau de la recherche, le plus grand manque commun aux deux contextes étudiés se situe dans le domaine de la formation des enseignants (voir le 3^e défi). Les quelques recherches répertoriées sur ce thème se focalisent surtout sur la formation continue non universitaire de type développement professionnel. Celles qui sont menées dans le contexte d'IF examinent le plus souvent les perceptions des enseignants relativement à des modèles de développement professionnel tels que les communautés d'apprentissage professionnelles (CAP), alors que celles réalisées en contexte FMM étudient l'effet des CAP sur le rendement des élèves et sur l'accroissement des connaissances des enseignants. Les recherches sur la formation initiale, quant à elles, sont très peu nombreuses. Dans le contexte FMM, celles que nous avons repérées examinent les perceptions et les pratiques de différents acteurs en milieu universitaire. Nous n'avons identifié aucune étude similaire dans le contexte d'IF. Fait intéressant, dans les deux contextes, les recherches sur les formateurs sont quasi inexistantes alors que ceux-ci jouent un rôle crucial dans la formation des futurs enseignants. Enfin, nous n'avons trouvé aucune recherche examinant spécifiquement l'impact de programmes de formation adaptés aux besoins des enseignants dans les deux milieux respectifs.

Un deuxième manque de recherche commun aux deux contextes est lié au développement des compétences linguistiques en français des futurs enseignants qui, comme l'ont noté plusieurs chercheurs (voir le 3^e défi), constitue un défi de taille pour les programmes de formation, d'autant plus qu'un nombre croissant d'étudiants fréquentant ces programmes sont des finissants des écoles d'immersion dont les compétences langagières sont très hétérogènes au moment de leur admission au programme. Si plusieurs initiatives sont mises en place dans les universités pour soutenir le développement langagier de ces étudiants, il existe néanmoins très peu de modèles d'enseignement du français en contexte universitaire adaptés aux besoins spécifiques de cette nouvelle clientèle et encore moins de recherche sur ces modèles pour en vérifier l'efficacité.

Un troisième manque de recherche commun aux deux contextes concerne la thématique de l'utilisation de la technologie comme support de l'enseignement et de la formation en IF: le résultat de notre analyse suggère qu'il y a un manque de recherche non seulement explorant le potentiel pédagogique des nouvelles technologies comme support de l'apprentissage en contexte immersif/bilingue, mais aussi concernant l'utilisation de technologie comme support à la formation. Les nouvelles technologies facilitant l'éducation à distance permettent de mettre en place de nouveaux types de programme de formation, la nature de ces modèles, leurs complexités de mise en œuvre et efficacité comparée aux modèles traditionnels devraient être des thématiques explorées.

Un quatrième manque est lié à la thématique des enseignants (leur croyances, attitudes, expériences vécues): des études sont nécessaires afin que l'on puisse mieux comprendre la manière dont ils/elles s'approprient les approches basées sur les théories actuelles et donc mieux les aider ensuite à enrichir et optimiser leur répertoire pédagogique au fil du temps. Dans le même esprit, on peut aussi souligner le besoin de plus d'études pouvant décrire minutieusement le quotidien des pratiques de classe dans les deux contextes.

Un dernier manque concerne les recherches portant sur les nouvelles approches dites plurielles (p. ex., approches pluri- ou multi-littératiées) dont le but est de favoriser le développement des compétences langagières de tous les élèves. Comme nous l'avons mentionné plus haut, ces approches sont particulièrement appropriées en contexte de diversité puisqu'elles valorisent les langues et les cultures des apprenants tout en permettant aux enseignants de prendre en considération et de s'appuyer sur le bagage linguistique et culturel existant des apprenants pour les aider à développer leurs compétences dans la langue d'enseignement (le Français dans le cas de notre analyse).

Les manques de recherche spécifiques aux deux contextes

Les manques de recherche spécifiques aux deux contextes concernent à la fois les thématiques qui sont explicitement mentionnées au travers d'appels à la recherche précisés dans les écrits analysés ainsi que celles que nous avons nous-mêmes identifiées comme étant importantes, mais qui ne figurent pas dans les écrits. Concernant le contexte FMM, nous avons relevé plusieurs appels à la recherche, mais il semble qu'il y ait un besoin urgent de recherche surtout dans les domaines suivants : la francisation, les élèves surdoués, les stratégies pédagogiques pour accroître chez les élèves un sentiment identitaire, notamment celles favorisant l'intégration de la culture et des arts dans les disciplines. Nous avons aussi identifié un manque de recherche portant sur les thèmes suivants : les élèves à risque, les stratégies de collaboration entre l'école, la famille et la communauté, les pratiques et les représentations que les enseignants œuvrant dans les provinces du Centre et de l'Ouest canadien se font de leur métier puisque les recherches existantes sur ce sujet sont surtout concentrées dans l'Est canadien (l'Ontario et le Nouveau-Brunswick).

Les appels à la recherche spécifique à l'IF que nous avons identifié durant notre analyse peuvent être catégorisés de la manière suivante : dans le contexte de l'IF, il y a une pénurie de recherche concernant les classes d'IF caractérisées par une grande diversité de langues et de cultures d'où le besoin d'études explorant le développement de compétences cross-culturelles ainsi que le développement de l'identité culturelle et la perception de la culture cible chez les apprenants en IF en général. Ceci semble être particulièrement important dans les contextes où la diversité dans les classes d'IF est grandissante si l'on veut être en mesure de mettre en place des pédagogies plus inclusives. D'autres besoins importants au niveau de la recherche ont été identifiés tels que le besoin, dans le cadre des élèves à risque, d'études 1) explorant les stratégies et outils d'évaluation permettant un diagnostic précoce de problèmes d'apprentissage surtout au niveau de la lecture et de l'écriture, 2) testant l'efficacité d'interventions spécifiques pour les élèves qui ont de la difficulté dans le programme d'immersion et 3) comparant les résultats des élèves ayant des difficultés d'apprentissage qui ont reçu une intervention ciblée et ceux pour qui on a fait le choix du transfert dans des programmes monolingues anglais conventionnels.

Dans les deux contextes, il est important de noter que nous n'avons trouvé aucun appel à la recherche sur les formateurs eux même (p. ex., leur croyances, attitudes, perceptions, expériences vécues) ce qui supporte notre argument que cette dimension thématique a été jusqu'à ce jour totalement ignorée et que cette tendance est toujours actuelle.

Les avantages potentiels d'une plus grande synergie entre les deux contextes

Notre analyse met en lumière l'existence d'un réel potentiel pour les deux programmes de bénéficier des conclusions de travaux dans les contextes respectifs. En effet, au vu des parallèles que nous avons pu établir en ce qui concerne les manques communs et distincts entre les deux contextes ciblés par notre analyse, il devient évident que les résultats de certaines recherches menées dans un contexte pourraient apporter des éléments de solutions à des problématiques soulevées dans l'autre. Par exemple, pour les écoles francophones, les travaux sur l'acquisition d'une langue seconde en contexte immersif (travaux identifiés dans la section sur le 2^e défi) pourraient guider les interventions auprès d'élèves immigrants ou d'élèves issus de foyers exogames ayant besoin d'être francisés puisque ceux-ci maîtrisent très peu ou pas le français. Ou encore, les résultats des nombreuses recherches menées dans le contexte IF sur les problèmes de lecture et d'écriture des élèves à risque pourraient certainement aider les enseignants des écoles FMM à mieux répondre aux besoins de leurs élèves éprouvant des difficultés semblables. Pour les écoles d'immersion, les travaux dans le contexte des écoles FMM concernant des interventions orientées vers l'enseignement explicite de stratégies d'écriture différenciées selon le type de texte à produire et adaptables en fonction des besoins particuliers des élèves, pourraient certainement informer la pédagogie des enseignants en immersion qui doivent fournir à leurs élèves un échafaudage important pour optimiser leur développement langagier dans la langue d'instruction.

CONCLUSION

Notre analyse des travaux théorique et empiriques liés à l'enseignement en contexte d'IF et FMM couvrant la période des dix dernières années, nous a permis de dégager trois défis majeurs communs à ces deux contextes éducatifs, la nécessité de repenser la mission même de chaque programme, de préciser les pédagogies les plus appropriées et de former les enseignants. De façon générale, nous avons été surpris de constater que, dans les deux contextes, les plus grandes lacunes au niveau de la recherche se situent dans le domaine de la formation initiale des futurs enseignants qui pourtant s'avère être le "vecteur de transformation des cultures éducative et professionnelles" (Forget et Sabatier, p. 125). Encore plus surprenant pour nous est la prise de conscience qu'il y a une absence totale de recherche sur les formateurs eux-mêmes, leurs expériences vécues, leurs croyances, leurs attitudes face aux nouvelles théories et politiques qui sont au cœur du travail éducatif dans les deux contextes ciblés par notre analyse. Sachant que les formateurs jouent un rôle clé dans la promotion des changements de cultures éducatives futures et que la qualité de la formation offerte par les programmes de formation dépend principalement de leur capacité à se renouveler constamment afin de pouvoir s'adapter aux besoins changeant de milieux éducatifs en

constante évolution, de leur capacité à pouvoir partager des connaissances essentielles (p. ex., théorie essentielles, données empiriques pouvant informer la pratique) de manière optimale, il nous semble logique sinon nécessaire de les considérer comme une variable essentielle à inclure dans des projets de recherche ayant trait aux défis liés au contexte éducatif de l'IF et de l'école FMM.

Cette analyse n'est en rien une critique du travail remarquable accompli par tous les chercheurs cités ici ni une remise en doute de la valeur des résultats de leurs recherches dont les implications tant au niveau de l'optimisation des pratiques de l'enseignement en contexte immersif et FMM qu'au niveau de la promotion de réformes importantes et nécessaires dans ces deux milieux éducatifs sont évidentes. Les conclusions de notre analyse et de notre évaluation de la situation de la recherche actuelle dans le contexte de l'IF et FMM ne font que souligner un manque clairement établi au niveau du traitement d'une thématique essentielle au développement de tout programmes ou modèle éducatif, c'est à dire le manque d'exploration approfondie ayant comme centre d'intérêt principal la formation des maîtres dans le contexte immersif et FMM sachant que les défis associés à la formation dans ces contextes sont spécifiques et mériteraient donc un traitement ciblé.

MOBILISATION DES CONNAISSANCES

En plus du rapport de synthèse que nous avons produit pour le CRSH, pour diffuser les connaissances issues de notre synthèse avec la communauté scientifique et professionnelle nationale et internationale, nous nous y prendrons de la manière suivante :

1. Nous prévoyons tout d'abord publier un article scientifique dans la Revue Canadienne des Langues Vivantes (ou autre revue scientifique du même calibre) qui résumera les résultats de la synthèse et qui dégagera des thématiques importantes pour la recherche future dans le domaine de l'enseignement et de la formation en immersion et milieu francophone minoritaire. Nous avons sélectionné cette revue, car elle est bilingue et reconnue nationalement et internationalement ce qui assurera non seulement de bonnes retombées scientifiques mais aussi la possibilité de pouvoir partager les connaissances obtenues avec le plus grand nombre possible de chercheurs et professionnels du monde de l'enseignement en immersion et milieu francophone minoritaire impliqués dans le travail de recherche, d'enseignement, et de formation lié à la thématique explorée.
2. Nous prévoyons aussi présenter les résultats de la synthèse à l'Association Canadienne de Linguistique Appliquée (ACLA), une des plus grandes organisations académiques professionnelles nord-américaine dans le domaine de la linguistique appliquée. L'ACLA est affiliée internationalement à l'Association internationale de linguistique appliquée (AILA), la plus grande organisation professionnelle internationale dans ce domaine. Sur le plan national, elle est affiliée à la Fédération canadienne des sciences humaines (FCSH) sous les auspices de laquelle elle organise sa conférence annuelle.
3. Nous avons également l'intention de partager les résultats de la synthèse avec le monde professionnel et académique au travers d'une présentation au Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). Nous avons sélectionné le CRIFPE car c'est l'un des plus importants centres de recherche scientifique en éducation au Canada et qui est reconnu et soutenu par le FQRSC, de même que par le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH).
4. Finalement nous proposons d'organiser un forum de type *Task force* qui nous permettrait, dans un premier temps, de partager nos résultats avec des représentants clés de la communauté des écoles d'immersion et francophones et, dans un deuxième temps, à travers un travail de collaboration avec tous les membres impliqués, d'établir des priorités d'intervention au niveau de la formation et de la recherche.

Références bibliographiques:

- Allard, R., Landry, R. & Kenneth D. (2005). Le vécu langagier conscientisant: Son rôle dans l'autodétermination du comportement langagier en milieu minoritaire, *Francophonies d'Amérique*, 20, 95-109.
- Allard, R., Rodrigue L. & Kenneth D. (2009). Le comportement ethnolangagier engagé d'élèves d'écoles francophones en milieu minoritaire, dans Réal Bergeron, Lizanne Lafontaine et Ginette Plessis-Bélair (dir.), *La place des savoirs oraux dans le contexte scolaire d'aujourd'hui*, Québec, Presses de l'Université du Québec, collection Éducation Recherche, 75-98.
- Allen, M. (2004a). Minority language school systems; a profile of students, schools and communities: reading achievement of students in French immersion programs [based on data from the Programme for International Student Assessment]. *Education Quarterly Review*, 9(4), 25-30.
- Allen, M. (2004b). Reading achievement of students in French immersion programs. *Education Quarterly Review*, 9(4), 25-30.
- Bajard, T. (2009). La douance en milieu francophone minoritaire au Canada. Franquêtes, Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants.
- Baker, C. (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism: 5th edition*: Channel View Publications.
- Bakhtin, M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays*. Austin: University of Texas Press.
- Ballinger, S. (2013). Towards a cross-linguistic pedagogy: Biliteracy and reciprocal learning strategies in French immersion. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 1(1), 131-148.
- Berger, M-J (2007). Interventions pédagogiques favorisant l'apprentissage de la lecture en contexte d'actualisation linguistique, cité dans Dionne, A.M. et M.J. Berger, (dir.) *Les littératies : Perspectives linguistiques, familiale et culturelle*, Ottawa, Les Presses de l'Université d'Ottawa p. 187-207.
- Bialystok, E. (2011). Reshaping the mind: The benefits of bilingualism. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 65, 229-235.
- Blain, S. & Lowe, A. (2009). Vécu autonomisant en apprentissage de l'oral en milieu minoritaire francophone. Dans R. Bergeron, G. Pleissis-Bélair et L. Lafontaine (dir.) *La place des savoirs oraux dans le contexte scolaire d'aujourd'hui*, (pp. 55-74). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bouchamma, Y. (2009a). Défis de francisation, de scolarisation et de socialisation des élèves immigrants en milieu minoritaire francophone. Dans Y. Bouchamma, K. Marchand et M. Muckler (Dir.) *L'Intervention interculturelle en milieu scolaire*, (pp.17-61). Lévis, QC : Les Éditions de la Francophonie.
- Blain, S. & Cavanagh M. (2015). Enseignement explicite des stratégies de planification et ses effets sur la cohérence textuelle : résultats d'une recherche menée avec des élèves francophones du Nouveau-Brunswick et de l'Alberta. *Language and Literacy*, 16, 2.
- Bordeleau, L.-G. (1995). Enseigner, c'est participer au devenir de notre francophonie. *Éducation & francophonie*, 22,32-38.
- Bouchamma, Y. (2009a). Défis de francisation, de scolarisation et de socialisation des élèves immigrants en milieu minoritaire francophone. Dans Y. Bouchamma, K. Marchand et M. Muckler (Dir.) *L'Intervention interculturelle en milieu scolaire*, (pp.17-61). Lévis, QC : Les Éditions de la Francophonie.

Bouchamma, Y. (2009b). Francisation, scolarisation et socialisation des élèves immigrants en milieu minoritaire francophone du Nouveau-Brunswick : quels défis et quelles perspectives?. Halifax, N.S. : Centre Métropolis Atlantique, 2009 (Saint-Lazare, Quebec : Canadian Electronic Library, 2009).

Boudreau, A. & Dubois, L. (1992). Insécurité linguistique et diglossie : Étude comparative de deux régions de l'Acadie du Nouveau-Brunswick, *Revue de l'Université de Moncton*, 25 (1-2), 3-32.

Boudreau R., Dallaire, C. & Deveau. K. (2009). L'appropriation culturelle des jeunes à l'école secondaire francophone en milieu minoritaire: Synthèse de l'enquête. Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants.

Boudreau R. (2011). Technologie et construction identitaire. Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants.

Bourgeois, D. et Johnson, M. (2005). *Le printemps de l'éducation promis par l'article 23 de la Charte canadienne des droits et libertés*. Document préparatoire au Sommet des intervenants et des intervenantes en éducation dans la mise en œuvre de l'article 23 en milieu francophone minoritaire. Fédération nationale des conseils scolaires francophones.

Bourgeois, D. (2008). Recrutement, maintien et formation du personnel scolaire dans les communautés francophones et acadiennes en milieu minoritaire au Canada. Moncton, N.-B. : Institut canadien de recherche en politiques et administration publiques.

Bourgoin, R. (2014). Inclusionary Practices in French Immersion: A Need to Link Research to Practice. *Canadian Journal for New Scholars in Education/Revue canadienne des jeunes chercheurs en éducation*, 5(1), 1-11.

Bourgoin, R. (2015). *Reading Strategies: At Risk and High Performing Immersion Learners*. CARLA Immersion Project Research to Action Brief, September 2015. Retrieved on October 28, 2015:

http://www.carla.umn.edu/immersion/documents/Bourgoin_ReadingStrategies.pdf

Bourgoin, R., & Dicks, J. (2013). Reading without borders: At risk students transitioning from L1 to L2 in French immersion. In K. Arnett, K. & C. Mady (Eds.). *Minority populations in Canadian second language education* (pp. 118-134). Toronto, ON: Multilingual Matters.

Bournot-Trites, M., & Reeder, K. (2001). Interdependence revisited: Mathematics achievement in an intensified French immersion program. *The Canadian Modern Language Review*, 58(1), 27-43.

Brogden, M. L. (2009). François, f / Fransask-qui ? Franco-quoi ? : Constructions identitaires d'un enseignant en formation en situation linguistique minoritaire. *The Canadian Modern Language Review/La revue canadienne des langues vivantes*, 66(1), 73-99.

Buors, P., et Lentz, F. (2004). La formation continue des intervenants pédagogiques en milieu minoritaire: une initiative en francisation. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 15(1-2), 113-137.

Cammarata, L., Cavanagh, M. et d'Entremont, Y. (2014). La restructuration du programme en éducation au Campus Saint-Jean de l'Université de l'Alberta et l'importance du rôle des leaders du milieu académique. Dans S.E. Elliott-Johns (éd.), *Leadership for Change in Teacher Education : Voice of Canadian Deans of Education* (pp.19-24). Rotterdam, Boston: Sense Publisher.

Cammarata, L., & Tedick, D. J. (2012). Balancing content and language in instruction: The experience of immersion teachers. *The Modern Language Journal*, 96(2), 251-269.

Canadian Parents For French. (2012). *Élèves avec des difficultés d'apprentissage et les programmes de français langue seconde*. L'état de l'enseignement du français langue seconde au Canada 2012. Sommaire exécutif.

- Carr, W. (2013). Learning French in British Columbia: English as additional language learner and parent perspectives. In K. Arnett & C. Mady (Eds.) *Minority populations in Canadian second language education* (pp. 22-37). Bristol: UK: Multilingual Matters.
- Carr, W. (2009). Intensive French in British Columbia: Costs, benefits and connections to Canada's bilingualism ideal. *Canadian Modern Language Review*, 65(5), 787-815.
- Cavanagh, M. (2006). Validation d'un programme d'intervention pour la cohérence des écrits argumentatifs au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 32, 159-182.
- Cavanagh, M. (2007). Profil scriptural d'élèves du primaire en vue d'une intervention en milieu francophone minoritaire. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 30 (3) 691-724.
- Cavanagh, M. (2008). Vers un programme d'intervention pour aider les élèves francophones de 9-10 ans en milieu minoritaire à rédiger un récit cohérent. *Éducation francophone en milieu minoritaire*, 3 (1) 1-14.
- Cavanagh, M. (2009). Principes pour guider la conception d'une séquence didactique à l'écrit, Actes du colloque International intitulé *Une même langue, Deux sociétés, Deux cultures : de la France au Québec l'Écriture dans tous ses états*, Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM), Poitiers (France). [En ligne]. Disponible : <http://www.ecritfrancequebec2008.org/>
- Cavanagh, M. (2010). Élaborer une séquence didactique à l'écrit : selon quels principes théoriques? *Enjeux*, 77, 83-110.
- Cavanagh, M. & Langevin. (2010). The Quality of French Minority Students' Fictional Texts: A Study on the Influence of a Preferential Cognitive Style and Writing Strategy Scaffolding. *Language, Culture and Curriculum*, 23, 71-87.
- Cavanagh, M. (2012a). Intervenir sur les stratégies d'écriture pour amener les élèves à rédiger un texte explicatif cohérent. *Caractères*, 43, 5-17.
- Cavanagh M. (2012b). Effets d'une intervention axée sur les stratégies d'écriture sur la capacité d'élèves franco-canadiens à rédiger un texte explicatif comparaison cohérent dans les *Actes de la 17th European Conference on Reading/17^e Conférence européenne sur la Lecture*, Mons (Belgique).
- Cavanagh, M. (2014). Séquence didactique axée sur les stratégies et amélioration d'un texte explicatif de comparaison chez des élèves canadiens en milieu minoritaire. *Pratiques*, 161-162. [En ligne]. Disponible : <http://pratiques.revues.org/>
- Cazabon, B. (1996). Vers un modèle holistique de la didactique du français langue maternelle. Dans *Nos mots, à fleur de pays*, B. Cazabon (dir.), Ottawa: ACREF, 79-98.
- Cazabon, B. (2005a). De la recherche en didactique et pédagogique du/en français en milieu francophone minoritaire au Canada. Dans *Pour un enseignement réussi du français langue maternelle: fondements et pratiques en didactique du français*. (pp. 133-147). Sudbury, Ontario: Prise de parole.
- Cazabon, B. (2005b). L'ACREF et les langues officielles: pour une compréhension globale de l'enseignement en français au Canada. Dans *Pour un enseignement réussi du français langue maternelle: fondements et pratiques en didactique du français*. (pp. 159-174). Sudbury, Ontario : Prise de parole.
- Cazabon, B. (2005c). L'enseignement du français langue maternelle au Canada: un indicateur de la vitalité linguistique des Canadiens français. Dans *Pour un enseignement réussi du français langue maternelle: fondements et pratiques en didactique du français*. (pp. 113-132). Sudbury, Ontario: Prise de parole.
- Cazabon, B. (2005d). Les défis de la didactique du français en milieu minoritaire. Dans *Pour un enseignement réussi de la langue maternelle: fondements et pratiques en didactique du français*. (pp. 67-80). Sudbury, Ontario: Prise de parole.

- Cazabon, B. (2009). Au-delà de cette limite, votre langue n'est plus valide! *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 21(1-2), 63-84.
- Christiansen, H., & Laplante, B (2004). Second language pre-service teachers as learners: The language portfolio project. *The Canadian Modern Language Review*, 60, 439-455.
- CMEC. (2002). *La francisation : pour un état des lieux*, Conseil des ministres de l'Éducation du Canada, Toronto, (Canada) [En ligne : <http://204.225.6.243/else/francisation/francisation.fr.pdf>]
- CMEC. (2004). Résultats pancanadiens des élèves francophones en milieu minoritaire au programme d'indicateurs du rendement scolaire (PIRS). Rapport analytique. Conseil des ministres de l'Éducation du Canada, Toronto, (Canada).
- CMEC. (2008). Rapport de l'évaluation des élèves de 13 ans en lecture, mathématiques et sciences. Conseil des ministres de l'éducation du Canada, Toronto, (Canada).
- CMEC. (2011). PPCE de 2010 : Rapport de l'évaluation pancanadienne en mathématiques, en sciences et en lecture. Conseil des ministres de l'éducation du Canada, Toronto, (Canada).
- CMEC (2012). *Document de fondement pour une approche culturelle de l'enseignement. Cadre pancanadien pour l'appropriation de la culture dans les écoles de langue française*. Conseil des ministres de l'éducation du Canada, Toronto, (Canada).
- CMEC (2013). *Parlons d'excellence : compétences linguistiques pour un enseignement efficace*. Conseil des ministres de l'éducation du Canada, Toronto, (Canada).
- CMEC (2014). PPCE de 2013: Rapport de l'évaluation pancanadienne en mathématiques, en sciences et en lecture. Conseil des ministres de l'éducation du Canada, Toronto, (Canada).
- Cormier, M. (2005). La pédagogie en milieu minoritaire francophone : une recension des écrits. Document commandé par la fédération canadienne des enseignants et des enseignantes pour l'Institut canadien de recherche sur les minorités linguistique (ICRML).
- Cormier, M. (2010). Quand des élèves adolescent de milieux minoritaires ont l'occasion d'écouter des chansons francophones. *Revue du Nouvel-Ontario*, 35-36, 163-187.
- Cormier, M. (2012). *La francisation dans un contexte de revitalisation langagière*. Frenquête, [En ligne]. Disponible: <http://www.ctf-fce.ca/Publication-Library/Article-de-Marianne-Cormier-%28format-loupe%29.pdf>].
- Cormier, M.; Pruneau D., Rivard, L. & Blain, S. (2004). Un modèle pédagogique pour améliorer l'apprentissage des sciences en milieu linguistique minoritaire. *Francophonie d'Amérique*, 18, 21-35.
- Cormier, M.; Pruneau D., Rivard, L. (2010). Améliorer les apprentissages en sciences en milieu francophone minoritaire : résultats de l'expérimentation d'un modèle pédagogique. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(2), 343-363.
- Cormier, M. (2010). Quand des élèves adolescents de milieux minoritaires ont l'occasion d'écouter des chansons francophone, *Revue du Nouvel-Ontario*, 35-36, 163-187.
- Cormier & Lowe (2010). *Étude des mesures d'accueil et d'accompagnement et de l'implantation de différents modèles d'intervention en francisation. Rapport de recherche*. Centre de recherche et de développement en éducation (CRDE).
- Cormier, M., & Turnbull, M. (2009). Une approche littératiée: apprendre les sciences et la langue en immersion tardive. *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, 65(5), 817-840.

- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*, Clevedon, Angleterre, Multilingual Matters Ltd.
- Cummins, J. (2005). Teaching for Cross-language Transfer in Dual Language Education: Possibilities and Pitfalls. *TESOL Symposium on Dual Language Education: Teaching and Learning in Two Languages in the EFL Setting*. Istanbul, Turkey: Bogazici University.
- Cummins, J. (2014). Rethinking pedagogical assumptions in Canadian French immersion programs. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 2(1), 3–22.
- Dagenais, D. (2003). Accessing imagined communities through multilingualism and immersion education. *Journal of Language, Identity and Education*, 2, 269-283
- Dagenais, D., Day, E., & Toohey, K. (2008). A multilingual child's literacy practices and contrasting identities in the figured worlds of French immersion classrooms. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 9(2), 205–218.
- Dallaire, C. & Deveau, K. (2009). L'appropriation culturelle des jeunes à l'école secondaire francophone en milieu minoritaire: Rapport d'analyse des entrevues de groupe. Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants.
- Dalley, P. (2006). Héritiers des mariages mixtes : possibilités identitaires. *Éducation et francophonie*, 34(1), 82-95.
- Dalley, P. (2008). Principes pour une pédagogie en milieu minoritaire, dans Phyllis Dalley & Sylvie Roy, *Francophonie, minorité & pédagogie*, Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa, 281-300.
- Deveau, K., Réal A. & Landry, R. (2008). Engagement identitaire francophone en milieu minoritaire, dans Joseph Yvon Thériault, Anne Gilbert et Linda Cardinal (dir.), *L'espace francophone en milieu minoritaire au Canada : Nouveaux enjeux, nouvelles mobilisations*, Montréal, Les Éditions Fides, 73-120.
- Duquette, G. (1999). *Vivre et enseigner en milieu minoritaire : Théorie, recherches & interventions professionnelles en salle de classe*, Sudbury, Ont., Presses de l'Université Laurentienne.
- Dionne L. et Couture (2013). Avantages et défis d'une communauté d'apprentissage pour dynamiser l'enseignement des sciences et de la technologie à l'élémentaire. *Éducation et francophonie*, 41(2), 232.
- Dionne, L., Lemyre, F. et Savoie-Zajc, L. (2010). Vers une définition englobante de la communauté d'apprentissage (CA) comme dispositif de développement professionnel. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(1), 25-43.
- Duchesne, C. (2010). À propos de l'accompagnement avant et pendant les stages d'étudiants immigrants inscrits à un programme de formation à l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(1), 95-115.
- Erben, T. (2004). Emerging research and practices in immersion teacher education. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 320–38.
- Erdoş, C., Genesee, F., Savage, R., & Haigh, C. (2014). Predicting risk for oral and written language learning difficulties in students educated in a second language. *Applied Psycholinguistics*, 35(2), 371–398.
- Ewart, G. (2009). Retention of new teachers in minority French and French immersion programs in Manitoba. *Canadian Journal of Education*, 32(3), 473–507.
- Farmer, D. (2008). « Ma mère est de Russie, mon père est du Rwanda » : Les familles immigrantes dans leurs rapports avec l'école en contexte francophone minoritaire [“My mother is from Russia, my father is from Rwanda”: The

relationship between immigrant families and the school system in francophone minority communities]. *Canadian Issues / Thèmes canadiens*, Spring, 113–115.

Faucher, P. (1999). Les droits linguistiques au Canada. Dans J.-Y. Thériault (éd.), *Francophonies minoritaire au Canada : l'état des lieux* (pp. 307-324). Moncton, Nouveau-Brunswick : Éditions d'Acadie

Fédération canadienne des enseignants et des enseignantes (FCE) (2009). Dallaire, C. & Deveau K. *L'appropriation culturelle des jeunes à l'école secondaire francophone en milieu minoritaire*, synthèse de l'enquête de l'Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques.

Forget, M-H. et Sabatier, C. (2014). Contextes et enseignement du et en français au Canada. Dans J.F Pietro et M. Rispaill (Dir.), *l'enseignement du français à l'heure du plurilinguisme*: Presses universitaires de Namur (Belgique), 113-125.

Freiré, P. (1983). *Pédagogie des opprimés*, Paris, Maspero.

Fortune, T. & Menke, M. R. (2010). *Struggling learners & language immersion education: Research-based, practitioner-informed responses to educators' top questions (CARLA Publication Series)*. Minneapolis: University of Minnesota, The Center for Advanced Research on Language Acquisition.

Fortune, T. W., Tedick, D. J., & Walker, C. (2008). Integrated Content and Language Teaching: Insights from the Immersion Classroom. Dans T. W. Fortune and D. J. Tedick (éds.). *Pathways to multilingualism: Evolving perspectives on immersion education* (pp. 71–96). North York, ON : Multilingual Matters.

Gauvin, L. (2010). La construction langagière, identitaire & culturelle : un cadre conceptuel pour l'école francophone en milieu minoritaire. Dans *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, Presses universitaires de Saint-Boniface, 87-127.

Genesee, F. (2007). Immersion française et élèves à risques: revue des données de recherche. *Canadian Modern Language Review/La Revue Canadienne des Langues Vivantes*, 63(5), 689-726. [Web. 22 mai 2015.](#)

Genesee, F. (2004). What do we know about bilingual education for majority language students. In T.K. Bhatia & W. Ritchie (Eds.) *Handbook of bilingualism and multilingualism* (pp. 547-576). Malden, MA: Blackwell.

Genesee, F. (1987). *Learning through two languages: Studies of immersion and bilingual education*. Cambridge, MA: Newbury House.

Genesee, F. & Jared, D. (2008). Literacy Development in Early French Immersion Programs. *Canadian Psychology*, 49(2), 140-147.

Genesee, F., & Lindholm-Leary, K. (2013). Two case studies of content-based language education. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 1(1), 3-33.

Genesee, F., & Fortune, T. W. (2014). Bilingual education and at-risk students. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 2(2), 196-209.

Gérin-Lajoie, D. (1993). Les programmes d'initiation à l'enseignement en milieu francophone minoritaire. *Revue canadienne des langues vivantes/Canadian Modern Language Review*, 49(4), 799-814.

Gérin-Lajoie, D. (1995). Teacher development and french language minority education. *Orbit*, 26(2), 51-53.

Gérin-Lajoie, D. (1997). Le rôle de l'école de langue française en milieu minoritaire. *Thèmes canadiens/Canadian Themes*, 19, 95-105.

Gérin-Lajoie, D. (2001). Les défis de l'enseignement en milieu francophone minoritaire : le cas del'Ontario. *Éducation et francophonie*, 29(1), 125-141.

- Gérin-Lajoie, D. (2002). Le rôle du personnel enseignant dans le processus de reproduction linguistique & culturelle en milieu scolaire francophone en Ontario. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 125-146.
- Gérin-Lajoie, D. (2004). La problématique identitaire et l'école de langue française en Ontario. *Francophonies d'Amérique*, 18, 171-179.
- Gérin-Lajoie, D. (2005). La construction identitaire et le travail enseignant dans les écoles minoritaires de langue française. Dans FAUCHON, André (dir.) *L'Ouest: directions, dimensions et destinations*, (pp.361-380). Winnipeg : Presses universitaires de Saint-Boniface.
- Gérin-Lajoie, D. (2006a). Identité et travail enseignant dans les écoles de langue française situées en milieu minoritaire. *Éducation et francophonie*, 24(1), 162-176.
- Gérin-Lajoie, D. (2006b). La contribution de l'école au processus de construction identitaire des élèves dans une société pluraliste. *Éducation et francophonie*, 34(1), 1-7.
- Gérin-Lajoie, D. (2007). Parcours identitaires et pratiques du personnel enseignant dans les écoles de langue française situées en milieu minoritaire. *Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement : regards croisés*. Québec: Presses de l'Université du Québec. 113-133.
- Gérin-Lajoie, D. (2008). Le rôle contradictoire de l'école dans la construction des identités plurilingues. *Éducation et sociétés plurilingues*, 24, 27-39.
- Gérin-Lajoie, D. (2010). Le discours du personnel enseignant sur leur travail en milieu scolaire francophone minoritaire, *Revue canadienne de l'éducation*, 33 (2), 356-378.
- Gérin-Lajoie, D. (2011). Le rôle complexe de l'école et la construction identitaire des élèves. Dans J. Rocque (Dir). *La direction d'école et le leadership pédagogique en milieu francophone minoritaire – considérations théoriques pour une pratique éclairée*, (pp.307-321). Winnipeg : Presses universitaires de Saint-Boniface.
- Gérin-Lajoie, D. (2012). *L'école et le rapport à l'identité chez les jeunes des minorités de langue officielle*. Franquêtes, Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants.
- Gérin-Lajoie, D. & Jacquet, M. (2008). Regards croisés sur l'inclusion des minorités en contexte scolaire francophone minoritaire au Canada. *Education et francophonie*, 36(1), 25-43.
- Geva, E. (2006). Learning to Read in a Second Language: Research, Implications, and Recommendations for Services. Dans : Tremblay, RE., Barr, RG., Peters, RDeV. (eds.). *Encyclopedia on Early Childhood Development*. Montréal, Québec: Centre for Excellence for Early Childhood Development, 1-12.
- Geva, E. (2009). Apprendre à lire dans une langue seconde : recherche, implications et recommandations pour les services. *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*.
- Gilbert, A., Letouzé S., Thériault, J-Y. & Landry R. (2004). *Le personnel enseignant face aux défis de l'enseignement en milieu minoritaire francophone : Rapport final de recherche*. Fédération canadienne des enseignants et des enseignantes.
- Gratton, L., Boudreau R. & Chiasson M. (2014). Enjeux de l'enseignement en contexte minoritaire francophone : Résultats de deux enquêtes pancanadiennes réalisées auprès du personnel enseignants. en milieu minoritaire: Synthèse de l'enquête. Fédération canadienne des enseignants et enseignantes.
- Harley, B. (1984). How good is their French? *Language and Society*, 10, 55-60.

- Harley, B. (1992). Patterns of second language development in French immersion. *Journal of French Language Studies*, 2, 159-183.
- Harley, B., Cummins, J., Swain, M., & Allen, P. (1990). The nature of language proficiency. In B. Harley, P. Allen, J. Cummins & M. Swain (Eds.), *The development of second language proficiency* (pp. 7-25). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Hopewell, S., & Escamilla, K. (2014). Bilingual development in immersion contexts. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 2(2), 181-195.
- Jacquet, M. (2007). La formation des maîtres à la pluriethnicité : pédagogie critique, silence et désespoir. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(1), 25-45.
- Jacquet, M. & Dagenais, D. (2010). Perspective croisée sur la collaboration professionnelle des enseignants dans trois contextes scolaires en Colombie-Britannique. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 45(3), 511-534.
- Jacquet, M., Moore, D., Sabatier, C. & Masinda, M. (2008). *L'intégration des jeunes immigrants francophones africains dans les écoles francophones en Colombie Britannique*. Vancouver Research on Immigration and Integration in the Métropolis. Working Paper Series.
- Kamano, L. (2014). *Recension d'écrits. Intégration des élèves nouveaux arrivants dans les écoles francophones du sud-est du Nouveau-Brunswick*. Centre de recherche et de développement en éducation, Université de Moncton.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2000). *Introduction à la recherche en éducation*. CRP: Montréal (Québec).
- Karsenti, T., Collin, S., Villeneuve, S., Dumouchel, G., & Roy, N. (2008). *Pourquoi les nouveaux enseignants d'immersion ou de français langue seconde quittent-ils la profession? Résultat d'une enquête pancanadienne*. Ottawa, Canada : Association canadienne des professeurs d'immersion. Consulté le 25 mai 2015:
<https://depot.erudit.org/id/003303dd>
- Kristmanson, P., & Dicks, J. (2014). Looking in the one-way mirror: Reflections on the changing face(s) of immersion in North America and beyond. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 2(2), 273-287.
- Kristmanson, P., Lafargue, C., & Culligan, K. (2013). Experiences with autonomy: Learners' voices on language learning. *The Canadian Modern Language Review*, 69(4), 462-486.
- Kristmanson, P., Dicks, J., Bouthillier, J.L., Bourgoin, R. (2008). L'écriture en immersion française: les meilleures pratiques et le rôle d'une communauté professionnelle d'apprentissage. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 11(1), 41-61.
- Labelle J., Freiman V. & Doucet Y. La communauté d'apprentissage professionnelle: une démarche favorisant la réussite éducative des élèves doués? *Éducation et francophonie*, 41(2), 62-84.
- Lambert, W. E., & Tucker, G. R. (1972). *The bilingual education of children: The St. Lambert experiment*. Rowley, MA: Newbury House.
- Landry, R. (2003). Pour une pédagogie actualisante et communautarisante en milieu minoritaire francophone ». Dans R. Allard (dir.). *Actes du colloque pancanadien sur la recherche en éducation en milieu francophone minoritaire : bilan et perspectives*, Moncton, Centre de recherche et de développement en éducation/Québec, Association canadienne d'éducation de langue française.
- Landry, R. (2010). *Petite enfance et autonomie culturelle : Là où le nombre le justifie*. Moncton, Nouveau-Brunswick. Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques.

- Landry, R., Allard, R., Deveau, K. & Bourgeois N. (2005). Autodétermination du comportement langagier en milieu minoritaire : un modèle conceptuel. *Francophonies d'Amérique*, 20, 63-78
- Landry, R., Allard, R. & Deveau, K. (2010). *Nouvelles perspectives canadiennes. École et autonomie culturelle. Enquête pancanadienne en milieu scolaire francophone minoritaire*, publié par Patrimoine canadien en coll. avec l'Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques.
- Landry, R., Allard, R. & Haché D. (1998). Ambiance familiale française et développement psycholangagier d'élèves franco-ontariens. Dans G. Duquette & P. Riopel (Dir.), *L'éducation en milieu minoritaire et la formation des maîtres en Acadie et dans les communautés francophones du Canada* (pp. 41-105). Sudbury, Ontario.
- Lapkin, S., MacFarlane, A., Vandergrift, L., & Hart, D. (2006). *Teaching French as a second language in Canada: Teachers' perspectives*. Research Report. Ottawa: Canadian Association of Second Language Teachers. Consulté le 2 septembre, 2015: <http://www.caslt.org/pdf/FSL-Report-En.pdf>
- Laplante, B. (2001). Enseigner en milieu minoritaire : histoires d'enseignantes oeuvrant dans les écoles fransaskoises. *Revue des sciences de l'éducation*, 27 (1), 127-150.
- Le Bouthillier, J. (2013). The writing processes of a grade 7 French immersion student with asperger syndrome. In K. Arnett & C. Mady (Eds.), *Minority populations in Canadian second language education* (pp. 135–150). Clevedon, UK: Multilingual Matters
- Leclerc, M. et Labelle, J. (2013). Au cœur de la réussite scolaire : communauté d'apprentissage professionnelle et autres types de communautés. *Éducation et francophonie*, 41(2), 1-9.
- Lentz, F. (2011). Projet de formation « La Littératie en science ». Compte rendu des sessions de formation sur la lecture en sciences. Années scolaires 2008-2009 et 2009-2010. Winnipeg : Université de Saint-Boniface, Centre de recherche sur l'enseignement et l'apprentissage des sciences (CREAS).
- Lentz, F. (2013). Projet de formation « La littératie en sciences ». Compte rendu des sessions de formation sur l'écriture en sciences. Centre de recherche sur l'enseignement et l'apprentissage des sciences (CREAS). Alliance de recherche universités-communautés sur les identités francophones de l'Ouest canadien (ARUC-IFO). Université de Saint-Boniface, Winnipeg.
- Levasseur, C. (2012). « Moi, j'suis pas francophone! » Paroles d'élèves de **francisation** à Vancouver. *Québec français*, 167, 55-57.
- Lowe, A. (2004). Intégration des arts au programme de français en milieu francophone minoritaire : bénéfiques pour tous les apprenants et apprenantes. *Francophonies d'Amérique*, 18, 5-19.
- Lyster, R. (2007). *Learning and teaching languages through content: A counterbalanced approach*. Philadelphia, PA: John Benjamins Publishing Company.
- Lyster, R. (2004a). Differential effects of prompts and recasts in form-focused instruction. *Studies in Second Language Acquisition*, 26, 399-432.
- Lyster, R. (2010b). Le « contrepoids » dans la pédagogie immersive. *Le Journal de l'immersion*, 32 (1), 13-20.
- Lyster, R. (2010c). Vers une pédagogie de l'immersion qui fait le contrepoids entre forme et contenu. In R. Carol (Eds.), *Apprendre en classe d'immersion : quels concepts ? quelle théorie ?* (pp. 101-128). Paris: Harmattan.
- Lyster, R. & Mori, H. (2006). Interactional feedback and instructional counterbalance. *Studies in Second Language Acquisition*, 28, 269-300.

- Lyster, R. & Mori, H. (2008). Instructional Counterbalance in Immersion Pedagogy. In T.W. Fortune & D. J. Tedick (Ed.), *Pathways to Multilingualism: Evolving Perspectives on Immersion Education*, (pp.133-151). North York, ON : Multilingual Matters.
- Lyster, R., & Tedick, D. (2014). Research perspectives on immersion pedagogy looking back and looking forward. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 2(2), 210-224.
- Lyster, R., Collins, L., & Ballinger, S. (2009). Linking languages through a bilingual read-aloud project. *Language Awareness*, 18(3/4), 366–383.
- Lyster, R., Quiroga, J. & Ballinger, S. (2013). The Effects of Biliteracy Instruction on Morphological Awareness. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*. 1(2), 169-197.
- MacCoubrey, S.J., Wade-Woolley, L., Klinger, D., & Kirby, J. R. (2004). Early identification of at-risk L2 readers. *The Canadian Modern Language Review*, 61(1), 11–28.
- Mady, C. (2008). Opening the doors to official language learning for Allophones. In CPF (Ed.), *State of French as a second language education in Canada 2008* (pp. 14–16). Ottawa, Canada: Canadian Parents for French. Consulté le 15 juin 2015: <http://cpf.ca/en/files/FSLExecSummary20082.pdf>
- Mady, C. (2011). Moving Towards Inclusive French as a Second Official Language Education in Canada. *International Journal of Inclusive Education*, 17(1), 47-59.
- Mady, C. (2012a). Voices of Immigrant Adults: Perspectives and Experiences with French as a Second Official Language in “English-dominant” Canada. *Intercultural Promenades: Journal of Modern language and intercultural studies*, 1(1), 35-51.
- Mady, C. (2012b). Official language bilingualism to the exclusion of multilingualism: Immigrant students’ perspectives on French as a second official language in ‘English dominant’ Canada. *Language and Intercultural Communication*, 12(1), 74–89.
- Mady, C. (2012c). Fermer la fenêtre pour ouvrir la porte : préparer la voie des programmes d’immersion en français plus inclusifs. Canadian parents for french. Elèves avec des difficultés d’apprentissage et les programmes de français langue seconde: l’état de l’enseignement du français langue seconde au canada 2012, sommaire exécutif (pp. 11-12). Consulté le 10 septembre 2015: http://cpf.ca/fr/files/CPFNational_FSL2012_FR_Web.pdf
- Mady, C. (2010). *Voices of allophone adults and allophone university students: Perspectives and experiences with French as a second official language in Canada*. Ottawa: Canadian Parents for French.
- Mady, C. (2007). Allophone students in second-official language programs. *Canadian Modern Language Review*, 63(5), 727-760.
- Mady, C., & Turnbull, M. (2007). Allophones in FSL programs: An untapped resource. In M. Turnbull (Ed.), *The socio-cultural and socio-political realities of French second language education in Canada* (pp. 1–29). Ottawa, Canada: University of Ottawa Press.
- Mady, C., & Turnbull, M. (2012). Official language bilingualism for allophones in Canada: Exploring future research. *TESL Canada Journal/Revue TESL du Canada*, 29(2), 131-142.
- Mandin, L. (2010). Portfolio langagier : les finissants des programmes d’immersion se révèlent. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, Numéro spécial Hiver 2010, 104-119.
- Matteau, M. (2006). *Cadre d’orientation en construction identitaire*. Association canadienne d’éducation de langue française (ACELF), Québec.

- McMillan, B., & Turnbull, M. (2009). Teachers' use of the first language in French immersion: Revisiting a core principle. In M. Turnbull & J. Dailey-O'Cain (Eds.), *First language use in second and foreign language learning* (pp. 15–34). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Moldoveau, M. (2006). La compétence multiculturelle : condition nécessaire pour enseigner en milieu urbain? Perceptions d'étudiants-maîtres francophones. *Francophonies d'Amérique*, 21, 151-170.
- Moore, D. (2010). Multilingual literacies and third script acquisition: young Chinese children in French immersion in Vancouver, Canada. *International Journal of Multilingualism*, 7(4), 322-342.
- Moore, D., & Sabatier, C. (2010). Pratiques de littératie à l'école. Pour une approche ethnographique de la classe en deuxième année d'immersion en Colombie-Britannique. *Canadian Modern Language Review*, 66(5), 639-675.
- Moore, D., & Sabatier, C. (2012). Une semaine en classe en immersion française au Canada. *Approche ethnographique pour la formation. Le projet CECA au Canada*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Moore, D. et Sabatier, C. (2014). Les approches plurielles et les livres plurilingues. De nouvelles ouvertures pour l'entrée dans l'écrit en milieu multilingue et multiculturel. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 17(2), 32-65.
- Moreau, A.C., Leclerc, M., & Stanké, B. (2013). L'apport du fonctionnement en communauté d'apprentissage professionnelle de huit écoles inclusives sur l'autoappréciation en enseignement en littératie et sur le sentiment d'autoefficacité. *Éducation et francophonie*, 41(2), 35-61.
- Moreau, A. C., Stanké, B., Lafontaine L. & Pharand, J. (2014). Des enseignants en milieu minoritaire francophone améliorent leur enseignement pour la réussite en littératie. *Language and Literacy*, 16(2), 90-108.
- Mougeon, R., Nadasdi, T., & Rehner, K. (2010). *The sociolinguistic competence of immersion students*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Muhling, S. (2004). *Re-visioning Staff Development for K-6 French Immersion Teachers: A Case Study of a Professional Learning Community*. Mémoire de maîtrise, University of Toronto, Canada.
- Multris P. & Skogen R. (2012). Pour une inclusion complète : l'insertion professionnelle des étudiants stagiaires des minorités visibles dans l'école francophone albertaine. *International Journal of Canadian Studies / Revue internationale d'études canadiennes*, 45-46, 331-352.
- Ó Duibhir, P. (2009). *The spoken Irish of sixth-grade pupils in Irish immersion schools*. Doctoral Dissertation, Trinity College, Dublin.
- Pawley, C. (1985). How bilingual are French immersion students? *The Canadian Modern Language Review*, 41, 865–876.
- Patrimoine Canadien (2000). *L'instruction en français au Canada – caractéristiques & objectifs*, Programme d'appui aux langues officielles.
- Pellerin M. (2015). Using Mobile Technologies with Young Language Learners to Support and Promote Oral Language Production. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching (IJCALLT)*. 4(4): 14-28.
- Pellerin, M. (2014). Language tasks and mobile technologies: A paradigm shift in designing task-based call for young language learners / Activités langagières et technologies mobiles : un changement de paradigme dans la conception des tâches en apprentissage des langues. *Canadian Journal of Learning and Technology/La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, 40(1).
- Pellerin M. (2013). E-inclusion in Early French Immersion classrooms: Using technologies to Support inclusive practices that meet the needs of all learners. *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne de l'éducation*. 36(1): 44-70.

- Piccardo, E. (2013). (Re)conceptualiser l'enseignement d'une langue seconde à l'aide d'outils d'évaluation : comment les enseignants canadiens perçoivent le CECR. *The Canadian Modern Language Review / La revue canadienne des langues vivantes*, 69(4), 386-414.
- Pilote, A. (2006). Les chemins de la construction identitaire : une typologie des profils d'élèves d'une école secondaire de la minorité francophone. *Éducation et francophonie*, 34(1), 39-54.
- Piolat, A. (2002). *La recherche documentaire. Manuel à l'usage des étudiants, doctorants et jeunes chercheurs*. Marseille, FR: Solal.
- Prasad, G. (2009). Alter(n)ative literacies: Elementary teachers' practices with culturally and linguistically diverse learners in one French-language school in Ontario (Master's thesis). Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto.
- Prasad, P. (2012). Multiple Minorities or Culturally and Linguistically Diverse (CLD) Plurilingual Learners? Re-envisioning Allophone Immigrant Children and Their Inclusion in French-Language Schools in Ontario. *The Canadian Modern Language Review/Le revue canadienne des langues vivantes*, 68(2), 190-215.
- Pruneau, D. & Langis, J. (2003). L'enseignement et l'apprentissage des **sciences** en milieu minoritaire : Défis et possibilités ». Dans R. Allard (dir.). Actes du Colloque pancanadien sur la recherche en milieu francophone minoritaire : Bilan et perspective. Site web de l'ACELF : www.acelf.ca/publi/crde/index.html
- Rivard, L.P. & Levesque, A. (2011). Three Francophone Teachers' use of Language-Based Activities in Science Classrooms. *The Canadian Modern Language Review / La revue canadienne des langues vivantes*, 67(3), 323-350.
- Salomone, A. M., & Palma, E. (1995). Immersion grammar: A changing portrait of Glenwood School. *Foreign Language Annals*, 28(2), 223-233.
- Spada, N. (1997). Form-focussed instruction and second language acquisition: A review of classroom and laboratory research. *Language Teaching*, 29, 73-87.
- Statistique Canada. (2012). Langue-faits saillants en tableaux, recensement 2011. Consulté le 30 septembre 2015 dans le site Statistique Canada <http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2011/dp-pd/hlt-fst/lang/index-fra.cfm?Lang=F>
- Swain, M. & Johnson, R. K. (1997). Immersion education: A category within bilingual education. In R.K. Johnson & M. Swain (Eds.), *Immersion education: International perspectives* (pp. 1-16). NY: Cambridge University Press.
- Swain, M., & Lapkin, S. (2005). The evolving sociopolitical context of immersion education in Canada: some implications for program development. *International Journal of Applied Linguistics*, 15(2), 169-186.
- Tardif, C. (1993). L'identité culturelle dans les écoles francophones minoritaires : perceptions et croyances des enseignants. *Revue canadienne des langues vivantes/Canadian Modern Language Review*, 49(4), 787-799.
- Tedick, D. J., & Cammarata, L. (2012). Content and Language Integration in K-12 Contexts: Student Outcomes, Teacher Practices and Stakeholder Perspectives. *Foreign Language Annals*, 45(s1), s28-253.
- Tedick, D. J., & Fortune, T. W. (2013). Bilingual/Immersion Teacher Education. In: Chappelle, C. (Ed). *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Oxford : Blackwell Publishing Ltd.
- Théberge, M. (2006). Construction identitaire et éducation théâtrale dans un contexte rural franco-ontarien. *Éducation et francophonie*, 24(1), 133-148.

Théberge, M. (2007). Construction identitaire en éducation artistique : l'enseignante et l'enseignant comme passeurs culturels. Dans Y. Herry et C. Mougeot (Dir.) Recherche en éducation en milieu minoritaire francophone, (pp.24-31). Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa.

Turnbull, M., & Cormier, M. (2009). Les sciences et la littératie en immersion tardive – une unité sur les volcans et séismes. *Journal de l'Immersion/Immersion Journal*, 31(2), 18-21.

Turnbull, M., Lapkin, S., & Hart, D. (2001). Grade 3 immersion students' performance in literacy and mathematics: Province-wide results from Ontario (1998-99). *The Canadian Modern Language Review*, 58(1), 9-26.

Wise, N. & Chen, X. (2010). At-risk readers in French immersion: Early Identification and Early Intervention. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 13(2), 128-149.

Annexe A : Gabarit pour guider la synthèse d'articles (ARTICLES TYPE RECHERCHE)

Référence APA 6th:

Thème principal traité :

Mots clés sur les sujets pertinents :

Contexte ciblé (immersion française, ÉFMM, typique ou atypique, autre) :

Type de programme : IF (une voie, deux voies, précoce, tardive, élémentaire ou secondaire) et implantation géographique (province, milieu rural ou urbain) ; ÉFMM (élémentaire ou secondaire) et implantation géographique (province, milieu rural ou urbain)

Type de recherche : Recherche empirique (types : étude de cas, ethnographie, méthode mixte, étude phénoménologique, sondage/questionnaire, étude quantitative, longitudinal, méta-analyse, etc.) ou autre (par ex., documentaire, rapport de synthèse)

Qs / objectifs / hypothèses	Résultats (inclure numéro de page)
Q1	
Q2	
Limites identifiées	

Liste à point sur le contenu ayant une pertinence avec les grands thèmes de notre projet (inclure numéro de page):

Source Défis	Nature Défis	Solutions / Propositions	Implication Formation
Par ex. : défis liés au contexte (historique, démographique, anglo-dominant, politique, etc.), à l'absence de pédagogie adaptée à des besoins particuliers, au manque de formation, aux acteurs principaux	Par ex.: langagier, identitaire, pédagogique, culturel	Par ex. : stratégies d'instruction (techniques d'échafaudage), approche ou méthodes pédagogiques (contrepois), etc.	Par ex. : cours spécifiques pour former des futurs enseignants afin qu'ils puissent répondre aux défis (cours sur intégration de la langue dans les contenus) ; exposer les futurs enseignants aux contextes multiculturels/ethniques/langagiers (bridge programme/transition) avant d'intégrer le programme professionnel ; exposer les formateurs eux même à ces

			contextes qu'ils connaissent mal ou à des approches pédagogiques essentielles
Immigration des Franco-Africains en Alberta ces 10 dernières années (changements démographiques importants)	Classes à niveau multiple avec de gros écarts au niveau des capacités langagières et de la littératie; problème d'adaptation/acculturation	Ciblage renforcé de la littératie par la différenciation (techniques d'échafaudages, etc.) ; intégration d'éléments multiculturels dans la programmation	Incorporation d'un cours adapté dans les programmes de formation pour les futurs enseignants ce sur le thème de l'acquisition de la langue maternelle ou seconde dans un contexte multiculturel

Pertinence (critère = niveau de détail):

- **Très pertinent** si c'est le sujet de l'étude/objet de la recherche;

- **Moyennement pertinent** si le sujet est abordé de manière assez concrète et élaborée (exemples/illustrations concret/es offerts)

- **Peu pertinent** si le sujet est abordé seulement de manière très superficielle (pas concrets/pas d'illustrations)

	Très	Moyen	Peu	Pas
Défis				
Solution / Proposition				
Formation				

Synthèse au niveau de la pertinence (50 mots) : Par ex. : Cette étude de cas portant sur... dans le contexte..., explore les défis langagiers auxquels les apprenants font face et des stratégies pédagogiques de type... sont proposées pour remédier au problème exposé

Annexe B : Gabarit pour guider la synthèse d'articles pertinents (AUTRES ARTICLES)

Référence APA 6th:

- **Thème principal traité:**
- **Mots clés sur les sujets pertinents :**
- **Contexte ciblé** (immersion française, ÉFMM, typique ou atypique, autre) :
- **Type de programme** : IF (une voie, deux voies, précoce, tardive, élémentaire ou secondaire) et implantation géographique (province, milieu rural ou urbain) ; ÉFMM (élémentaire ou secondaire) et implantation géographique (province, milieu rural ou urbain); thème englobant lorsqu'il s'agit de synthèses par exemple.
- **Type de document** : rapport de synthèse, recension des écrits, synthèse des connaissances, rapport final de recherche; élaboration théorique/théorisation; etc.

Thématique pertinentes (sous-thèmes)	Idées principales associées aux sous-thèmes (inclure numéro de page)
T1 (par ex. sous-thème lié aux défis langagiers, à l'enseignement, à la formation)	
T2	

Synthèse des idées et Implications par rapport aux thèmes majeurs ciblés (soit à la fin de chaque section du texte ou dans la conclusion finale)

Défis	Enseignement	Formation

Pertinence (critère = niveau de détail):

- **Très pertinent** si le thème principal traité est en rapport avec un des grands axes (défis, enseignement, formation);
- **Moyennement pertinent** si le thème principal traité est abordé de manière assez concrète et élaborée (exemples/illustrations concret/es offerts)
- **Peu pertinent** si le thème principal traité est abordé seulement de manière très superficielle (pas concrets/pas d'illustrations)
- **Pas pertinent** si aucune mention n'est faite en rapport avec les thèmes principaux

	Très	Moyen	Peu	Pas
Défis				
Enseignement				
Formation				

Synthèse au niveau de la pertinence (50 mots) : Par ex. : Cette synthèse de connaissance/ce rapport portant sur _____ (thème principal)... dans le contexte de..., aborde les sujets suivants (sous-thèmes) et identifie les implications suivantes pour la formation :