



Acquisition du français en contexte linguistique minoritaire : la perspective des parents et des enseignants

Chantal Mayer-Crittenden and Danika Cameron

Number 19, 2022

Varia

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1094397ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1094397ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques / Canadian
Institute for Research on Linguistic Minorities

ISSN

1927-8632 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Mayer-Crittenden, C. & Cameron, D. (2022). Acquisition du français en contexte linguistique minoritaire : la perspective des parents et des enseignants. *Minorités linguistiques et société / Linguistic Minorities and Society*, (19), 26–61. <https://doi.org/10.7202/1094397ar>

Article abstract

French language acquisition and maintenance can be a difficult process, especially in a minority context. This study examines the acquisition of French by children from a linguistic minority context from the perspective of parents and teachers. Parents (n = 108) and teachers (n = 37) from a northeastern Ontario school board completed a questionnaire that asked about their perceptions of French language acquisition and the strategies they use to encourage and support the children's acquisition of French. A qualitative analysis of the responses was then conducted. Parents and teachers felt that there were significant challenges to children's French language acquisition. Several strategies were provided to counter the effect of assimilation and encourage the use of French in French-language schools.

Acquisition du français en contexte linguistique minoritaire : la perspective des parents et des enseignants

Chantal Mayer-Crittenden

Université Laurentienne

Danika Cameron

Université Laurentienne

Résumé

L'acquisition et le maintien de la langue française peuvent s'avérer des processus difficiles pour plusieurs, et ce, surtout en contexte minoritaire. Cette étude porte sur l'acquisition du français chez les enfants issus d'un contexte linguistique minoritaire selon la perspective des parents et des enseignants. Des parents (n = 108) et des enseignants (n = 37) d'un conseil scolaire du Nord-Est de l'Ontario ont rempli un questionnaire qui portait sur leurs perceptions par rapport à l'acquisition de la langue française et sur les stratégies qu'ils utilisent pour encourager et appuyer l'acquisition du français de la part des enfants. Une analyse qualitative de leurs réponses a été effectuée. Les parents et les enseignants ressentent des défis importants quant à l'acquisition de la langue française chez les enfants. Plusieurs stratégies visant à contrer l'effet de l'assimilation et à encourager l'usage du français dans les écoles de langue française ont été proposées.

Abstract

French language acquisition and maintenance can be a difficult process, especially in a minority context. This study examines the acquisition of French by children from a linguistic minority context from the perspective of parents and teachers. Parents (n = 108) and teachers (n = 37) from a northeastern Ontario school board completed a questionnaire that asked about their perceptions of French language acquisition and the strategies they use to encourage and support the children's acquisition of French. A qualitative analysis of the responses was then conducted. Parents and teachers felt that there were significant challenges to children's French language acquisition. Several strategies were provided to counter the effect of assimilation and encourage the use of French in French-language schools.

L'école constitue une composante cruciale du projet éducatif destiné à assurer la survie de la langue française dans les contextes linguistiques minoritaires (Cavanagh *et al.*, 2016). En Ontario, les francophones forment la minorité de langue officielle. Leur contexte linguistique minoritaire pose un défi important : il y existe moins d'occasions de communiquer en français qu'en anglais. Conséquemment, il peut être plus difficile pour les francophones de conserver leur langue (Gathercole, 2014). Pour les enfants issus d'un foyer francophone, exogame ou anglophone qui apprennent le français à l'école, les possibilités d'entendre et de parler cette langue sont très limitées en dehors des milieux familial et scolaire (Mayer-Crittenden, 2013). Cette réalité fait en sorte que les enseignants dans les écoles de langue française en Ontario ont une responsabilité ajoutée à leur rôle d'éducateurs étant donné qu'ils sont des modèles linguistiques importants pour les élèves (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2011). Les parents ont aussi un rôle essentiel à jouer pour faciliter et encourager l'acquisition du français chez leur enfant en contexte minoritaire (Conseil des ministres de l'Éducation [Canada], 2003 ; Jeynes, 2003 ; Landry, 2010 ; MacPhee *et al.*, 2017 ; Rocque, 2009). Cependant, on en connaît toujours très peu sur les perceptions des parents et des enseignants à l'égard de l'acquisition de la langue minoritaire dans les écoles de langue française et des rôles de chacun.

Contexte linguistique minoritaire : la situation en Ontario

L'Ontario compte environ 622 000 francophones, soit 4,7 % de sa population totale (Gouvernement de l'Ontario, 2019). Le poids démographique des francophones selon la première langue officielle parlée est passé de 4 % en 2011 à 3,8 % en 2016 (Gouvernement de l'Ontario, 2019) et à 3,4 % en 2021 (Statistique Canada, 2022a)¹. La diminution du pourcentage de la population qui a le français comme langue maternelle pourrait être en partie attribuée au fait qu'il y a une augmentation du nombre de familles exogames² (Landry, 2010). En fait, 69,5 % des familles dites francophones en Ontario sont exogames (Gouvernement de l'Ontario, 2019). Quand les deux parents sont francophones, le français est transmis aux enfants dans 95 % des cas, alors qu'il est seulement transmis dans 42 % des cas lorsqu'un des parents n'est pas francophone (Gaudet et Clément, 2009). De plus, La réalité actuelle des communautés de langue française en situation minoritaire est que la majorité des élèves ne sont plus issus des familles traditionnelles endogames (Landry, 2010 ; Rocque, 2009). L'exogamie en elle-même n'est pas le facteur explicatif d'un taux de transmission du français inférieur, c'est plutôt la dynamique langagière de la famille (Lentz, 2009)

1. Il importe de préciser que la tendance suivie par la plupart des indicateurs de l'évolution du français au Canada est la suivante : hausse du nombre absolu de locuteurs, baisse du pourcentage de la population parlant cette langue, et augmentation du nombre de locuteurs d'autres langues en proportion plus rapide (Statistique Canada, 2022b).

2. Une famille exogame est définie par l'Association des conseils scolaires des écoles publiques de l'Ontario (2016) comme étant un couple dont un des conjoints n'est pas francophone.

ainsi que le temps d'exposition à la langue (Thordardottir, 2011). Landry *et al.* (2010) utilisent le terme « francité familioscolaire » pour décrire la situation linguistique suivante qui existe dans certaines familles exogames :

[...] lorsque le parent francophone d'un couple exogame parle à son enfant le plus souvent le français à la maison et que celui-ci a été scolarisé en français [...], on ne peut pas, en douzième année, le distinguer sur les plans des compétences en français et de l'identité francophone d'un enfant dont les deux parents sont francophones. (p. 26)

On s'attend donc à une grande exposition à la langue française dans les foyers exogames où l'on privilégie la francité familioscolaire. Cependant, il est important de préciser que, dans plusieurs cas, des élèves issus de foyers endogames anglophones fréquentent également des écoles de langue française. Selon l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (2020) de l'Ontario, en 2018-2019, 32 % des élèves de la troisième année du Conseil scolaire catholique Franco-Nord venaient de foyers où la première langue apprise était autre que le français, soit des familles anglophones, exogames ou allophones. La moyenne pour la province pendant cette même période était de 46 %. De plus, 57 % des élèves de la province bénéficiaient d'un appui supplémentaire dans le cadre du programme l'Actualisation linguistique du français (ALF). Ces données démontrent que certains enfants qui ont le français comme langue maternelle ont quand même besoin d'un appui supplémentaire³.

En 1982, le gouvernement fédéral a voulu protéger les droits en matière d'instruction dans la langue de la minorité en créant l'article 23 de la *Charte canadienne des droits et libertés*⁴. Cet article énonce que les parents dont la première langue apprise et encore comprise est celle de la minorité ou les parents qui ont été instruits au niveau primaire dans la langue de la minorité de leur province ont le droit de faire instruire leurs enfants dans cette langue. Les parents qui satisfont à ces critères sont des ayants droit. Le droit de leurs enfants à une scolarisation dans la langue de la minorité est établi en fonction des antécédents linguistiques ou scolaires de la famille, ce qui fait en sorte que les enfants d'ayants droit présentent des niveaux variés de compétences en français à leur entrée à l'école (Conseil scolaire catholique Franco-Nord [CSCFN], 2019 ; Conseil scolaire public du Grand Nord de l'Ontario [CSPGNO], 2021 ; Gérin-Lajoie, 2002). De fait, la moitié des enfants de parents ayants droit maîtrisent peu ou pas le français en commençant l'école (Cavanagh *et al.*, 2016 ; CSCFN, 2019 ; CSPGNO, 2021 ; Mayer-Crittenden *et al.*, 2014).

3. Dans le cadre de la Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario pour l'éducation en langue française, le ministère de l'Éducation de l'Ontario a mis en place un programme-cadre d'ALF afin de venir en aide à ces enfants. Depuis 1994, ce programme cible la population d'élèves ayants droit issus de familles qui ont une langue maternelle autre que le français au foyer. Ces élèves ont une connaissance limitée de la langue française et pourraient donc profiter d'un appui linguistique de francisation (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2010).

4. *Charte canadienne des droits et libertés*, partie I de la *Loi constitutionnelle de 1982*, constituant l'annexe B de la *Loi de 1982 sur le Canada* (R-U), 1982, c 11.

Influence de la langue majoritaire sur la langue minoritaire

Le statut majoritaire de l'anglais et le contact des langues ont des répercussions sur l'acquisition de la langue française chez les élèves inscrits dans les écoles de langue française (Mayer-Crittenden *et al.*, 2014). Selon Thordardottir (2011), les enfants bilingues doivent être exposés à une langue pendant au moins 40 % de leur temps de veille afin de bien comprendre le vocabulaire et au moins 60 % de leur temps de veille pour bien utiliser (expression) le vocabulaire.

Les francophones qui vivent en contexte minoritaire finissent par apprendre la langue de la majorité étant donné sa présence notable (Gathercole, 2014). Ils deviennent donc bilingues même s'ils n'apprennent pas l'anglais de façon formelle. Comme l'affirme Hickey (2007), le simple fait que les élèves sont dans un système scolaire qui a été créé dans le but de favoriser l'acquisition de la langue minoritaire n'est pas suffisant pour arriver à contrer l'influence de la langue majoritaire.

Effectifs dans les écoles de langue française en contexte minoritaire

Au Canada, dans les provinces où le français est minoritaire, environ quatre millions d'enfants étaient inscrits dans les écoles de langue officielle en 2019-2020 (Statistique Canada, 2021a). De ces enfants, plus d'un demi-million d'élèves étaient instruits en français. Selon Statistique Canada (2021b), en 2019-2020, 174 384 enfants des provinces où le français est minoritaire étaient inscrits à une école de langue française, dont 113 538 dans la province de l'Ontario. Selon Mayer-Crittenden (2020), dans les écoles de langue française du Nord-Est de l'Ontario, la plupart des élèves dans les classes de maternelle étaient anglophones en 2018-2019. Cette réalité pourrait être attribuable au fait qu'il y a une diminution du nombre d'enfants admissibles à l'école de langue française. Dans le but de garder les écoles de langue française ouvertes, les effectifs doivent demeurer suffisamment élevés; alors, depuis 2010, une gamme d'enfants dits « non admissibles » selon l'article 23 de la *Charte* sont acceptés dans les écoles de langue française (Mayer-Crittenden, 2020). Selon l'Enquête sur la vitalité des minorités de langue officielle menée par Statistique Canada (2008) auprès des parents endogames francophones, 47 % des parents choisissent d'envoyer leurs enfants à une école de langue française parce que cette langue est leur langue maternelle. Les deux autres raisons mentionnées par les parents étaient que le français est la langue maternelle de l'enfant (28 %) ou que l'enfant y est inscrit pour apprendre le français (25 %).

Perceptions des enseignants et des parents

En raison de leur réalité linguistique particulière, les écoles de langue française doivent développer et employer des stratégies propices à l'apprentissage et au perfectionnement de la langue ainsi qu'au développement d'une identité francophone et d'un sentiment de fierté

chez les élèves. Selon Cavanagh et al. (2016), les enseignants doivent devenir des « passeurs culturels » qui doivent stimuler le développement d'une identité francophone positive chez leurs élèves en les accompagnant et en créant des occasions de découverte de la culture française tout en favorisant leur ouverture aux autres cultures.

Le personnel enseignant travaillant dans une école de langue française située dans un contexte linguistique minoritaire vit une expérience entièrement différente de celle des enseignants qui travaillent dans une école de langue majoritaire. Le manque de ressources est ressenti aux niveaux financier, technologique, pédagogique et en ressources humaines (Gratton et Chiasson, 2014). En plus de la pénurie de ressources, il y a un manque de développement professionnel spécifique au contexte linguistique minoritaire, ce qui fait en sorte que plusieurs enseignants se sentent démunis (Gratton et Chiasson, 2014). Ajoutons à cela la pénurie alarmante de personnel (Groupe de travail sur la pénurie des enseignantes et enseignants, 2021). Une étude menée par Gérin-Lajoie (2006) a exploré les perceptions des enseignants en ce qui concerne l'identité personnelle et professionnelle, et le rapport que celle-ci a avec la perspective de leur rôle d'agents de reproduction linguistique et culturelle. L'étude a révélé que les enseignants ont un sentiment d'appartenance à la francophonie, mais croient vraiment que leur rôle est le transfert de connaissances et non le transfert de la langue et de la culture. Dans le même ordre d'idées, Fournier (2021) a démontré que les enseignants se voient comme des agents de reproduction linguistique, mais pas nécessairement comme des agents de transmission de la culture d'expression française.

MacPhee *et al.* (2017) ont tenté d'examiner le point de vue des parents et les raisons pour lesquelles ils ont fait le choix d'inscrire leurs enfants à une école de langue française dans une région du Canada atlantique. Pour les parents non francophones ($n = 5$), le bilinguisme était le facteur primaire qui a influencé leur décision. La majorité d'entre eux, soit 60 %, ont aussi indiqué que des compétences en français seraient un atout chez leurs enfants pour un emploi futur. Ces parents ont énuméré plusieurs défis auxquels ils font face tels que la peur d'offrir un mauvais modèle de prononciation en français, le manque de confiance en ce qui a trait à l'organisation d'activités en français à la maison et la difficulté à comprendre des messages envoyés par l'école. Le personnel enseignant était d'avis que les parents jouent un rôle crucial dans l'éducation de leurs enfants. Une autre étude effectuée à Vancouver a montré que plusieurs parents anglophones se sentaient à l'écart de la vie scolaire de leurs enfants et qu'ils exprimaient un besoin d'inclusion (Levasseur, 2018). Ce même sentiment a été évoqué dans le cadre d'une étude effectuée dans l'Ouest canadien par Rocque (2009). En effet, le personnel scolaire interviewé se disait réticent à inclure les parents anglophones de peur de mettre en péril la mission linguistique et culturelle de l'école de langue française. En fait, Cormier (2005) met en évidence l'importance d'encourager les parents des foyers anglophones ou exogames à participer à des activités informelles en français à l'école ou dans la communauté, à trouver des occasions d'exposer les enfants à des activités francophones

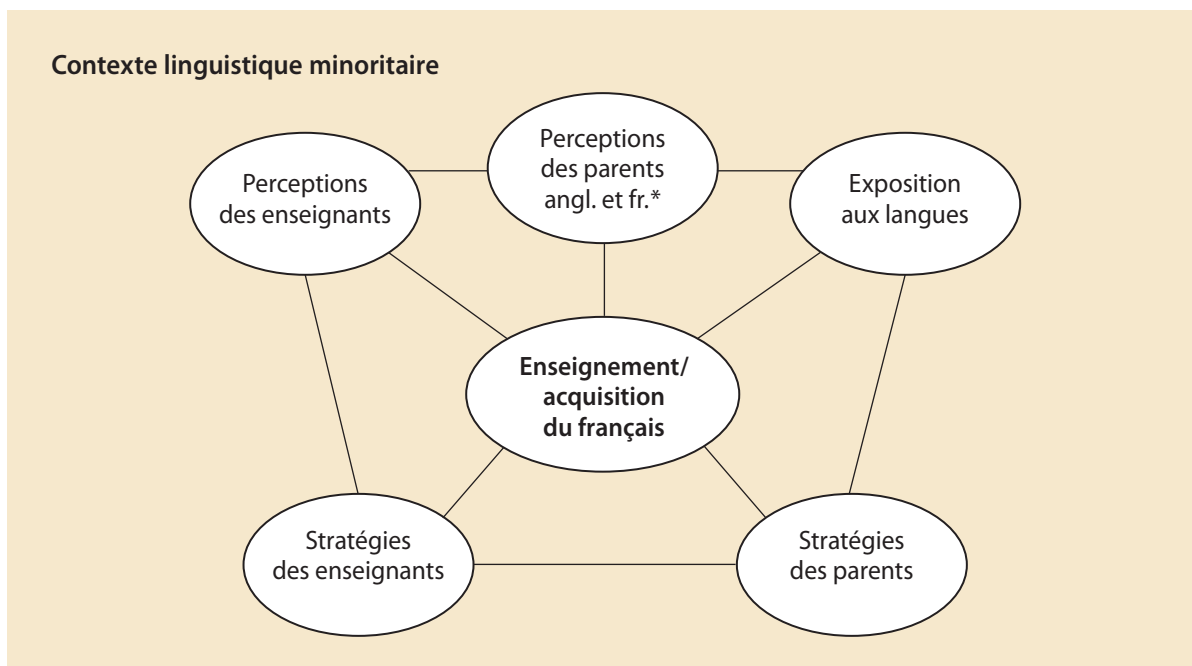
et à assurer une exposition à un français littéraire par l'entremise de la lecture quotidienne en français au foyer.

Selon certains chercheurs, il serait important d'accompagner les enseignants et les ayants droit dans la transmission de la langue officielle et de la culture minoritaire, et de conscientiser les enseignants, les ayants droit et la population canadienne aux enjeux liés à l'acquisition d'une langue minoritaire, et aux conséquences des habitudes langagières familiales et de la langue de scolarisation des enfants issus de foyers plutôt anglophones (Godin *et al.*, 2022; Landry, 2003; Rocque, 2009). En fait, selon Landry, « la francité familioscolaire joue un rôle compensateur dans un contexte de dominance de la langue anglaise dans la société et souvent dans la famille » (2003, p. 20). Plusieurs auteurs soutiennent que les parents qui ne parlent pas le français ont un rôle critique dans le soutien de la mission linguistique et culturelle du système scolaire de langue française.

Cadre conceptuel et problématique

Le cadre conceptuel de cette étude repose particulièrement sur les recherches qui portent sur l'acquisition d'une langue minoritaire (par ex. Gathercole, 2014; Hickey, 2007), l'effet de l'exposition aux langues (par ex. Thordardottir, 2011) et les effets des perceptions des parents et des enseignants sur l'acquisition d'une langue par les enfants en contexte minoritaire (par ex. Cavanagh *et al.*, 2016; MacPhee *et al.*, 2017). Il est à noter que les perceptions des parents peuvent différer selon la langue familiale. Les relations entre ces théories et concepts ont servi à informer les chercheuses lors de l'élaboration des questionnaires utilisés dans le cadre de cette étude. Ces concepts et théories ont également guidé les chercheuses dans l'interprétation des réponses provenant des questionnaires et leur ont permis d'en arriver à des thèmes centraux, à des inférences et à des conclusions. La figure 1 illustre les interactions entre les divers facteurs principaux qui ont inspiré les chercheuses.

Figure 1
Cadre conceptuel de l'enseignement de la langue minoritaire



*angl. = anglophones ; fr. = francophones

Il existe une pénurie d'informations à l'égard de l'acquisition du français chez les enfants dans le Nord de l'Ontario. Cette réalité constitue la raison pour laquelle cette étude se penche sur les deux questions suivantes :

1. Quelle est la perspective des parents et des enseignants quant à l'acquisition du français chez leurs enfants/élèves dans un contexte minoritaire ?
2. Quelles stratégies les parents et les enseignants utilisent-ils afin d'améliorer l'acquisition du français chez leurs enfants/élèves, en tenant compte du contexte linguistique minoritaire dans lequel ils se trouvent ?

Méthode

Le projet de recherche sur lequel s'appuie la présente étude a obtenu l'approbation déontologique du Comité d'éthique de la recherche de l'Université Laurentienne. Cette étude porte sur des données secondaires, soit les réponses à des questionnaires destinés à des parents et au personnel enseignant dans le cadre d'une étude effectuée par Mayer-Crittenden et Bouchard (2020). Cette dernière avait pour but d'augmenter l'usage du français chez les enfants inscrits au cycle préparatoire (maternelle et jardin) et de sensibiliser les enseignants,

les parents et les élèves à l'acquisition d'une langue minoritaire, qu'elle soit la langue maternelle ou une langue seconde. Sous forme d'une recherche-action, l'équipe impliquée dans la recherche a établi des stratégies et des techniques à utiliser pour atteindre le but d'augmenter l'usage du français à l'école, mais aussi à la maison et dans la communauté. Cette étude a été effectuée au cours d'une période de 12 mois (de juillet 2019 à juillet 2020). Dans l'intervalle, le personnel de soutien a pris part à une grève de zèle qui a duré quelques semaines et les enseignants ont pris part à une grève de zèle de près de deux mois (de la mi-janvier à la fin mars). De plus, à partir de la mi-mars jusqu'à la fin de l'année scolaire, les enfants ont dû rester à leur domicile en raison de la pandémie de COVID-19. Ces interruptions ont eu des répercussions sur la progression de cette recherche-action. Cependant, grâce à la flexibilité des membres de l'équipe, la recherche-action a quand même été menée à terme moyennant quelques ajustements.

L'équipe de recherche-action était constituée d'enseignants titulaires, d'accompagnateurs⁵, de conseillers pédagogiques⁶, d'enseignants ressources, d'éducateurs, de directions d'école, d'orthophonistes et d'un membre de l'équipe de la direction responsable de la petite enfance. En équipe, une étude de délimitation de l'étendue a été effectuée en suivant le cadre d'Arksey et O'Malley (2005) afin d'informer le déroulement du projet. Cette technique est composée de cinq différentes étapes, soit formuler la question ou les objectifs de la recherche-action, répertorier les études pertinentes, choisir les études, dégager les informations pertinentes et, enfin, faire un résumé et rapporter les résultats. Les objectifs de recherche ont été établis conjointement par l'équipe de la direction du CSCFN et la chercheuse principale. Les rencontres des mois suivants étaient consacrées à la mise en commun des connaissances et les informations basées sur des faits probants concernant l'acquisition d'une langue seconde et minoritaire, ainsi qu'à l'élaboration du plan d'action en équipe. Ensuite, les membres de l'équipe ont discuté des études pertinentes qui serviraient de cadre théorique tout au long de la recherche-action. L'étude de délimitation de l'étendue a mené à la mise en œuvre de l'enseignement robuste du vocabulaire selon le modèle de Beck *et al.* (2013) ainsi qu'à une campagne de sensibilisation auprès des élèves, des membres du personnel enseignant et des parents.

Des questionnaires ont été envoyés au début de l'étude (novembre 2019). Par la suite, les enseignants ont participé à des formations offertes par les chercheuses ainsi qu'à la mise à l'essai des différentes stratégies apprises en ce qui concerne l'enseignement du vocabulaire scolaire, soit des mots du niveau 2 selon Beck *et al.* (2013) (par ex. obtenir, trajectoire, estimer). Les diverses rencontres en équipe ont permis aux membres du personnel enseignant d'apprendre et de comprendre les différents niveaux de vocabulaire et les stratégies

5. Au sein du CSCFN, l'accompagnateur a un rôle de généraliste et travaille directement auprès des enseignants et des élèves au quotidien.

6. Au sein du CSCFN, le conseiller pédagogique a un rôle de spécialiste dans son domaine et travaille au niveau systémique.

présentées, mais aussi de faire part de leurs idées, de leurs inquiétudes et de leurs succès. Les rencontres en équipe ont eu lieu cinq fois sur une durée de quatre mois (27 heures au total).

Le même questionnaire a été rempli à nouveau par le personnel enseignant à la suite des rencontres (mai 2020). Une analyse qualitative des réponses données lors de chaque questionnaire par les enseignants ainsi que des réponses données par les parents au début de l'étude a été effectuée. Le contenu des questionnaires est décrit en détail dans la section suivante.

Participants

Nous avons deux groupes de répondants : un groupe de parents ($n = 108$) et un groupe d'enseignants ($n = 37$). Pour la sélection des membres de l'équipe de la recherche-action, la conseillère pédagogique responsable du projet a invité le personnel scolaire de deux écoles qui semblaient le plus engagé dans la francisation. Tous venaient du Conseil scolaire catholique Franco-Nord et travaillaient donc dans un contexte linguistique minoritaire en Ontario. De 80 à 95 % des élèves inscrits en maternelle dans les écoles ciblées avaient une langue autre que le français comme langue maternelle (CSCFN, 2019). Parmi les parents qui ont participé à l'étude, 56 % ont répondu au questionnaire en anglais et 44 % ont répondu en français. Tous les parents et le personnel enseignant (enseignants, éducateurs de la petite enfance, intervenants en apprentissage scolaire et techniciens en éducation spécialisée, $n = 39$) (cycles préparatoire, primaire, moyen et intermédiaire) des deux écoles ciblées ont été invités à répondre au questionnaire. Au total, 37 membres du personnel enseignant (94,9 %) ont répondu au sondage dans un premier temps (novembre 2019) et 24 (61,5 %) dans un deuxième temps (mai 2020). Pour ce qui est des parents, ils n'ont pas été sollicités de remplir le questionnaire une deuxième fois parce que l'équipe a convenu qu'ils étaient surmenés par l'apprentissage à la maison de leurs enfants en raison du confinement lié à la pandémie. Le tableau 1, qui suit, présente les caractéristiques des parents.

Tableau 1
Caractéristiques des parents participants

Langue du questionnaire	Groupe linguistique				Fréquence à laquelle le parent parle français à l'enfant à la maison	
	Francophone	Anglophone	Bilingue	Allophone	Parent 1	Parent 2
Français $n = 48$	36	0	12	0	3,7*	2,8*
Anglais $n = 60$	12	27	20	0	2,7*	2,1*

*1 = jamais et 5 = toujours

Les parents devaient indiquer la fréquence à laquelle chaque parent parle français à l'enfant à la maison sur une échelle de Likert de 1 à 5, 1 étant « jamais » et 5 étant « toujours ». Nous avons considéré qu'une valeur de 4 ou de 5 correspondait à un usage principal de la langue française, que 1 ou 2 correspondaient à une absence d'usage du français ou à un usage négligeable, et que 3 correspondait à un emploi fréquent des deux langues. Bref, 11,1 % des familles ont indiqué qu'elles parlaient principalement le français, 16,7 % ont indiqué qu'elles parlaient principalement l'anglais, 55,6 % ont indiqué qu'un parent parlait le français et l'autre parent, l'anglais et 16,7 % ont indiqué que les deux parents parlaient régulièrement les deux langues.

Questionnaires

Les questionnaires électroniques Google Forms envoyés aux deux groupes portaient sur l'acquisition d'une langue minoritaire. Tous les répondants ont eu 30 jours pour répondre au questionnaire en ligne. Le questionnaire des parents était composé de 34 questions, alors que celui des enseignants totalisait 30 questions. Il y avait des questions fermées et des questions ouvertes. Ce type d'entretien directif a été privilégié afin d'assurer une certaine standardisation des entretiens. Pour de plus amples renseignements au sujet des questionnaires, le lecteur peut communiquer avec la première auteure.

Questionnaire des parents

Le questionnaire destiné aux parents était disponible en français (QPF) et en anglais (QPA) et comprenait d'abord trois questions (Q) spécifiques à l'école et au niveau scolaire de leur(s) enfant(s). Ensuite, sept questions portaient sur les habitudes langagières à la maison et dans la famille. Le questionnaire cherchait également à déterminer pourquoi les parents avaient fait le choix d'envoyer leur(s) enfant(s) à l'école de langue française. Il y avait aussi une question par rapport aux facteurs susceptibles d'empêcher les parents de communiquer en français avec leur(s) enfant(s). Quatre questions voulaient amener les parents à énumérer les stratégies dont ils se servent actuellement et celles qu'ils aimeraient adopter dans le but d'augmenter l'exposition de leur(s) enfant(s) au français.

Questionnaire des enseignants

Le questionnaire destiné aux enseignants (QE) comprenait d'abord une question sur l'école de l'enseignant. Par la suite, une question portait sur le temps de veille pendant lequel l'enfant doit être exposé à la langue minoritaire pour assurer l'acquisition de celle-ci. Ensuite, quatre questions invitaient les enseignants à énumérer les stratégies dont ils se servent actuellement et celles qu'ils aimeraient adopter dans le but d'augmenter l'exposition des élèves au français dans leur classe et dans l'école. Les deux questions suivantes se rapportaient aux compétences cognitives sous-jacentes à l'apprentissage d'une langue. La

paire de questions suivante portait sur le facteur qui motivait l'apprentissage de la langue minoritaire. Par la suite, trois questions cherchaient à savoir si les enseignants abordaient le thème du français comme langue minoritaire avec leurs élèves, quatre questions étaient au sujet des communications entre les enseignants et les parents, cinq questions portaient sur le vocabulaire enseigné et quatre autres questions étaient en lien avec la communication orale. En dernier lieu, une question portait sur la confiance des enseignants en leurs habiletés et connaissances en enseignement de la langue minoritaire. Les commentaires et les suggestions des enseignants ont été sollicités.

Procédure

Les analyses ont été faites en trois grandes étapes selon la méthode de Krief et Zardet (2013). La première étape a servi à organiser les données, à dégager les tendances générales, soit des sous-thèmes, sans imposer de regroupements généraux. La deuxième étape a servi à regrouper les sous-thèmes en plus grands thèmes, tout en les catégorisant en fonction de l'objet de la recherche (Savall *et al.*, 2008). Afin d'appréhender l'objet de recherche d'au moins deux points de vue différents et d'assurer une triangulation méthodologique, les réponses aux questions ont été analysées par deux chercheurs différents et comparées par la suite (Savoie-Zajc, 1996a). Lorsqu'il y avait des différences entre les analyses des deux chercheurs, ces derniers se sont rencontrés afin d'arriver à un consensus. De plus, la triangulation a été assurée à l'aide de notes de terrain. Dans le cadre de l'étude principale, des notes de terrain ont été prises pendant les 27 heures de formation. Pendant ces séances, de nombreux échanges entre les membres de l'équipe de recherche-action ont eu lieu, permettant ainsi aux chercheurs de consulter leurs notes afin de clarifier certains énoncés au besoin. La troisième étape a servi à interpréter le contenu davantage afin d'en tirer des inférences et des conclusions. De plus, une saturation des données a été obtenue de sorte que les réponses aux derniers questionnaires ont apporté très peu de sous-thèmes ou thèmes, sinon aucun (Savoie-Zajc, 1996b). Par la suite, les réponses fournies dans un deuxième temps par les enseignants ont été analysées de la même façon afin de comparer les résultats du premier sondage à ceux du deuxième sondage.

Résultats et interprétation

Cette étude avait comme but d'analyser les perceptions des parents et des enseignants ainsi que l'emploi de diverses stratégies par rapport à l'acquisition d'une langue minoritaire, soit le français, en contexte linguistique minoritaire. Les résultats seront présentés par question. Lorsque les réponses différaient selon la langue utilisée par les répondants, elles ont été dénombrées séparément. Lorsque les réponses étaient semblables d'une langue à une autre, le pourcentage du groupe a été rapporté.

Réponses des parents

Choix de l'école de langue française

Les parents étaient invités à indiquer s'ils jugeait important que leur enfant soit francophone (QPF : 77 % ; QPA : 85 %) ; que leur enfant apprenne la culture française (QPF : 10,4 % ; QPA : 31,2 %) ; que leur enfant devienne bilingue en vue d'entrer sur le marché de travail (QPF : 25 % ; QPA : 100 %) ou que leur enfant parle la langue de la famille (QPF : 6 % ; QPA : 38,3 %). On remarque une différence importante selon la langue de préférence des répondants. Les répondants au QPA semblaient prioriser l'avantage concurrentiel sur le marché du travail, suivi de la transmission de la langue et de la culture, tandis que les répondants au QPF ont privilégié la transmission de la langue, sans trop se préoccuper de la culture, des possibilités d'emploi et de la langue familiale. Il est possible que cette différence relève du fait que ceux qui ont répondu en français considèrent que le bilinguisme et la transmission de la langue familiale et de la culture française sont des acquis, tandis que les familles plutôt anglophones ou exogames se rendent compte qu'un effort conscient est nécessaire afin d'assurer l'atteinte de ces objectifs. Si les parents choisissaient l'option « autre » à la Q11 (6 %), ils étaient invités à préciser la raison pour laquelle ils jugeaient important que leur enfant apprenne la langue minoritaire. La réponse la plus commune était qu'il est avantageux d'apprendre une langue seconde à un jeune âge. Un parent a indiqué que l'école était à proximité de la maison.

Langue familiale

Au total, 39 parents (36 %) ont répondu qu'il y a des facteurs qui les empêchent de communiquer en français avec leur enfant (QPF : 25 % ; QPA : 45,8 %). Vingt parents (51 %) ont indiqué se sentir plus à l'aise de parler en anglais (QPF : 15 % ; QPA : 85 %). Certains ont indiqué que les deux parents ou plusieurs membres de la famille ne parlent pas le français (35,9 %) et qu'ils parlent l'anglais à la maison afin de n'exclure personne. Deux parents (5,1 %) ont indiqué avoir un trouble d'apprentissage qui empêche la communication en français. Parmi les réponses obtenues, trois autres raisons ont été fournies une seule fois par trois répondants différents : parce que les activités communautaires sont surtout en anglais ; parce que les enfants parlent anglais entre amis, et parce qu'ils répondent en anglais quand on leur parle en français. L'omniprésence de l'anglais est clairement un facteur qui contribue à la fréquence à laquelle les familles parlent le français à la maison⁷. Semble-t-il que plusieurs parents perçoivent l'usage du français comme étant un défi, même lorsqu'un parent parle le français au foyer.

7. Un parent a ajouté que : « Mon enfant s'adresse souvent à moi en anglais, et je suis son exemple sans m'en apercevoir. Parfois, je peux m'exprimer plus facilement en anglais. Plus il grandit et développe sa communication, moins je me sens capable d'exprimer toute la communication en français. J'aurais besoin plus de pratique moi-même, comme parent. C'est facile parler juste en français à un enfant de un à quatre ans, mais là, il commence à vouloir des conversations à propos des choses que j'ai de la misère à tout dire en français, tant que je ne suis pas immergée dans un environnement français. »

Stratégies utilisées pour augmenter l'exposition au français

Les réponses à la Q17 du QPA sont présentées à la figure 2 et celles du QPF, à la figure 3. On consultera l'annexe A pour obtenir les énoncés complets des stratégies. Il y avait différents choix de réponses possibles. Les stratégies qui sont le plus souvent utilisées par les parents pour augmenter l'exposition de leurs enfants au français consistent à lire des livres en français (QPF : 97,9 %; QPA : 82,1 %), à encourager le dialogue en français à la maison (QPF : 77 %; QPA : 73,2 %), et à chanter/mimer des chansons en langue française (QPF : 66,7 %; QPA : 55,4 %). On trouvera à l'annexe C un sommaire des stratégies les plus fréquemment utilisées par les parents en vue d'accroître l'exposition au français.

Figure 2
Réponses des parents (n = 56) anglais à la Q17

■ Select the strategies that you are ALREADY using to increase your child's exposure to French.

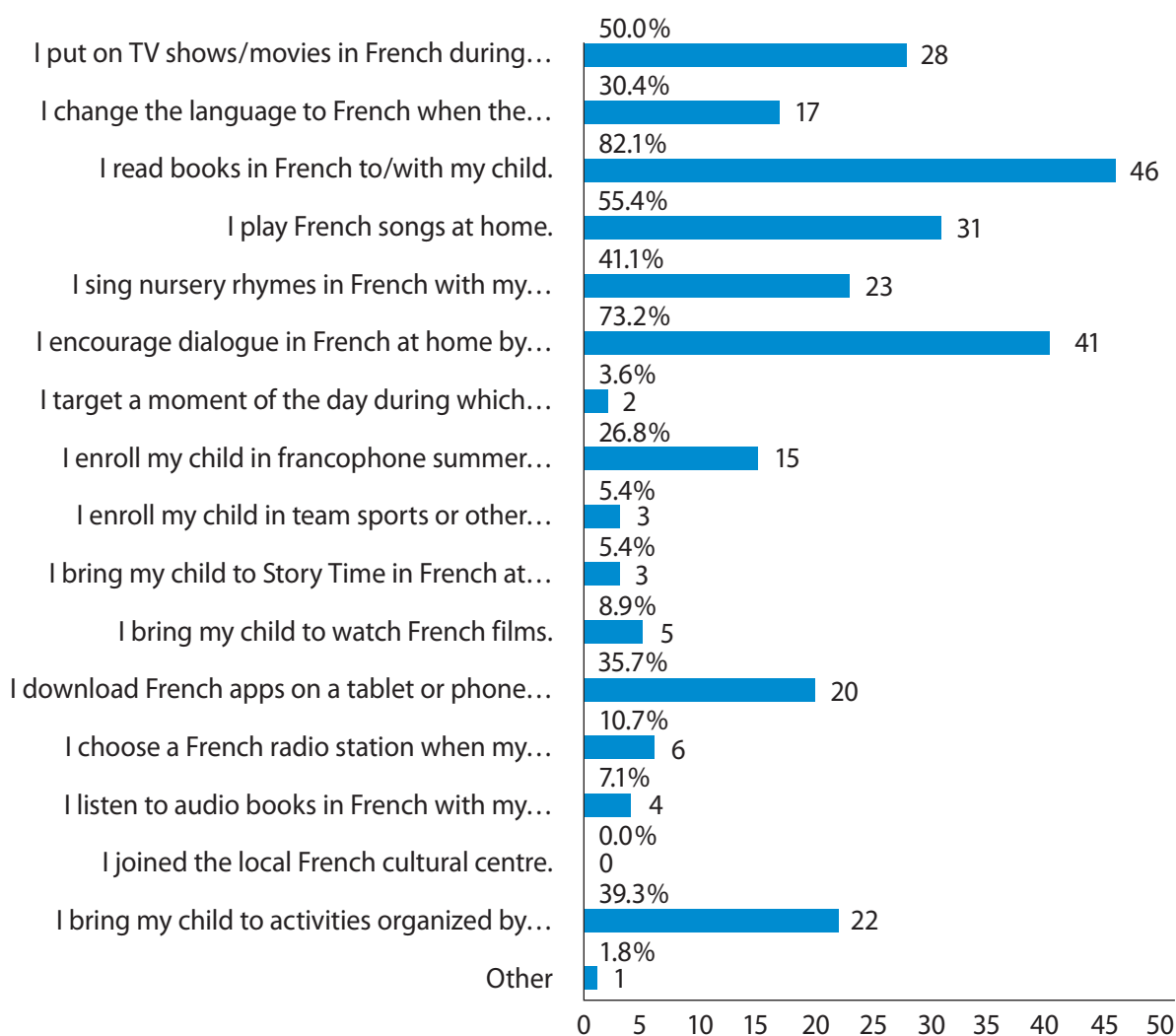
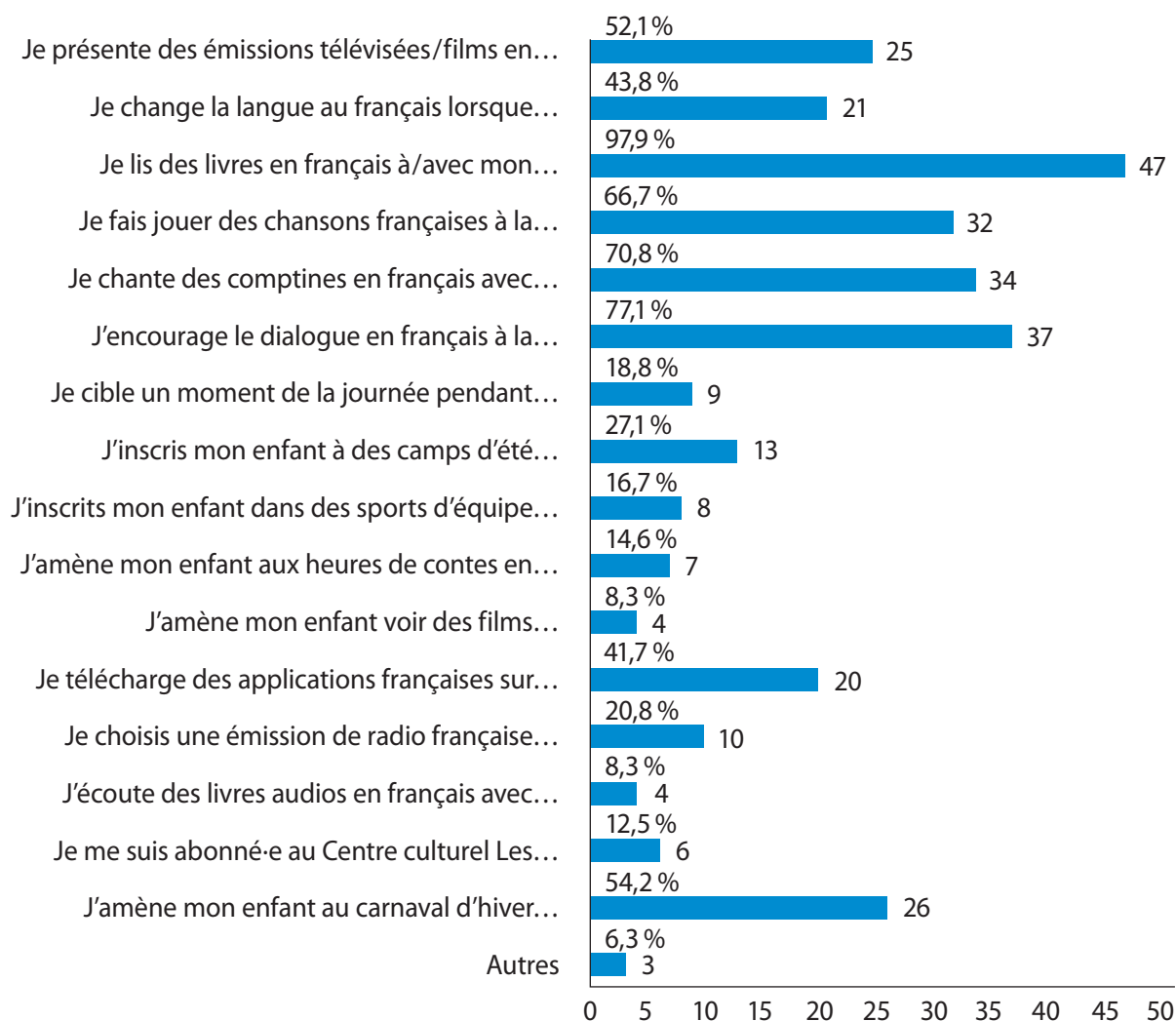


Figure 3
Réponses des parents (n = 48) français à la Q17

■ Sélectionnez les stratégies que vous utilisez DÉJÀ afin d'augmenter l'exposition au français chez votre enfant.



Autres stratégies utilisées ou possibles pour franciser les enfants

Un parent a dit qu'il utilise un système de récompenses. Un autre exige que son enfant lui parle en français. Deux parents entourent leurs enfants de francophones. L'un d'eux a choisi une gardienne francophone, tandis que l'autre fréquente un centre ON y va⁸. Nous remarquons que plusieurs parents trouvent des façons variées d'exposer leur enfant au

8. Les centres On y va, subventionnés par le gouvernement provincial, offrent une programmation gratuite pour les enfants jusqu'à l'âge de six ans et leur famille. Le programme offre des occasions d'apprentissage centrées sur l'exploration, l'expérimentation, le jeu et l'apprentissage inquisitif (Gouvernement de l'Ontario, 2021).

français, ce qui met en évidence la nécessité d'un effort concerté et le manque d'exposition qu'entraîne l'absence d'un tel effort. Pour les stratégies possibles, les réponses à la QPA19 sont illustrées à la figure 4 et celles à la QPF19, à la figure 5. On trouvera à l'annexe A les énoncés complets des stratégies.

La stratégie la plus commune dans le questionnaire en français (QPF : 45,2 %) était d'amener ses enfants écouter des films en français, d'amener ses enfants à la bibliothèque municipale pour les heures de contes en français (QPF : 35,7 %) et de présenter des émissions télévisées en français (QPF : 33,3 %). La stratégie la plus souvent obtenue (QPA : 17,5 %) à la Q19 du QPA était de cibler un moment durant la journée pendant lequel l'expression en français seulement est attendue, suivie de l'inscription à des camps d'été (QPA : 12,3 %) ou à des activités sportives ou autres en français (QPA : 12,3 %). On remarque donc des tendances différentes selon la préférence linguistique. Dans les familles francophones, les stratégies ciblent surtout des activités entre parents et enfants, tandis que dans les familles anglophones, on privilégie des activités pour les enfants seulement, probablement en raison du fait qu'un parent ou les deux ne parlent pas le français, ce qui favorise un recours à des activités communautaires en français. On remarque aussi que les perceptions des parents à l'égard de l'acquisition d'une langue minoritaire, soit une variable incluse dans notre cadre conceptuel, ont une influence sur les stratégies employées.

Deux parents ont indiqué comme autres stratégies qu'ils aimeraient se servir davantage des ressources en français (par ex. des films et des livres audios). Un parent a indiqué que des cours de français pour les parents pourraient être bénéfiques. Un parent a mentionné que le tutorat pourrait aider, alors qu'un autre a mentionné qu'une bonne stratégie serait d'offrir plus de programmes en français (ex. cours de natation, arts, etc.). Un parent aimerait fréquenter un centre ON y va et un parent aimerait choisir un moment de la journée où la langue parlée sera strictement le français. Semble-t-il que les stratégies privilégiées dépendent du contexte familial et des perceptions des parents, ce qui laisse croire qu'il n'existe pas de solution universelle et qu'il est important de considérer les besoins de chaque famille en matière de francisation.

Figure 4
Réponses des parents (n = 57) anglais à la Q19

■ Select the strategies that you would LIKE to adopt to increase your child's exposure to French.

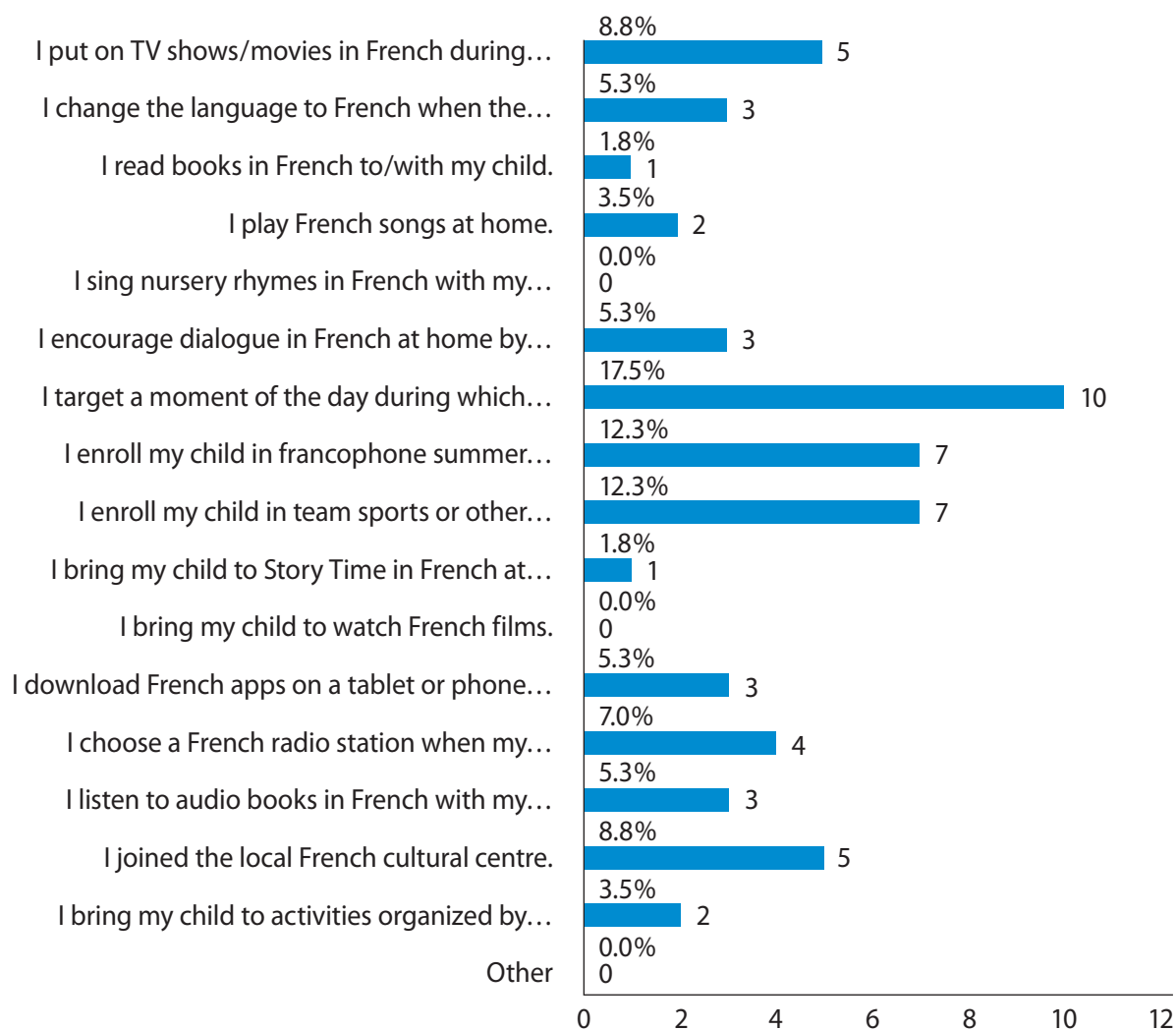
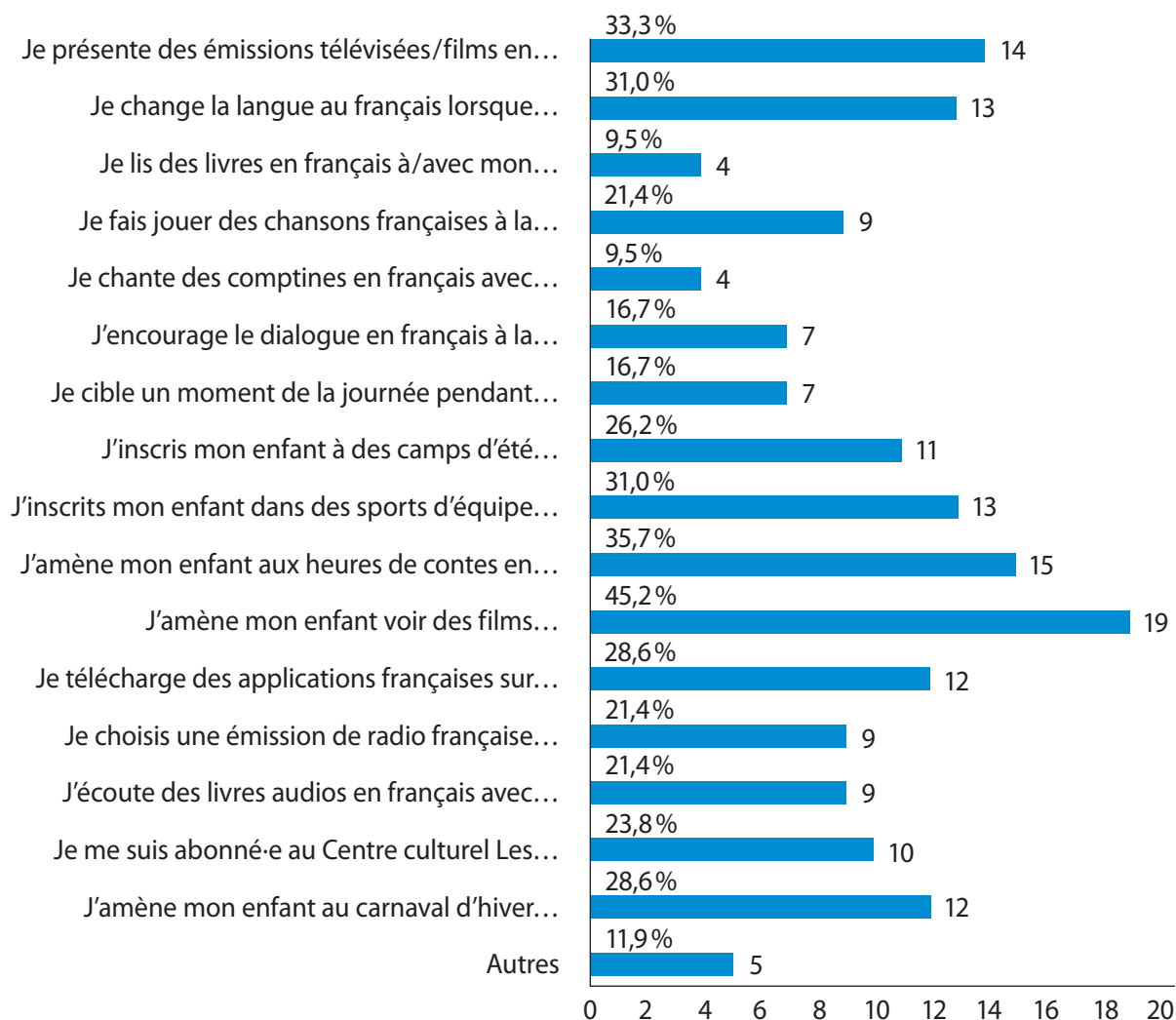


Figure 5
Réponses des parents (n = 42) français à la Q19

■ Sélectionnez les stratégies que vous AIMERIEZ adopter afin d'augmenter l'exposition au français chez votre enfant.



Motivation pour l'acquisition d'une langue minoritaire

Cinquante-huit parents (53,7 %) ont répondu à la Q23. Le facteur qui semble être le plus motivant (32,8 %) pour l'acquisition d'une langue minoritaire était d'être en mesure de communiquer avec les membres de la famille et de la communauté et les amis (QPF = 31,6 %; QPA = 68,4 %). Le deuxième facteur en importance (27,6 %) était de reconnaître les avantages d'être bilingue, notamment pour le marché du travail plus tard (QPF = 12,5 %; QPA = 87,5 %). Cette tendance des parents qui ont répondu au QPA démontre qu'ils se concentrent plus sur les avantages de pouvoir parler français et anglais, que les parents qui ont répondu au QPF. Ensuite, six parents (10,3 %) ont indiqué que des

activités et des loisirs offerts en français pourraient motiver les enfants. Six parents (10,3 %) ont suggéré l'exposition à la maison par l'entremise de parents qui donnent de bons modèles linguistiques (QPF = 83,3 %; QPA = 16,7 %), six parents (10,3 %) ont mentionné des activités culturelles qu'ils ont vécues pendant leur enfance, cinq parents (8,6 %) ont dit qu'il est important que les enfants aiment apprendre la langue et qu'ils ressentent un sentiment de fierté suscité par leur habileté à parler le français. Trois parents (QPA : 2,8 %) ont indiqué que le fait de se sentir inclus à l'école et de comprendre ce qui se passe à l'école pourrait être motivant. Deux parents (QPA : 1,9 %) ont dit que la participation à des programmes (par ex. de tutorat) pourrait motiver les enfants dans leur apprentissage. Enfin, deux parents (QPF : 1,9 %) ont dit qu'un système de récompenses pourrait être un moyen de motivation. Somme toute, plusieurs suggestions variées ont été formulées. Encore une fois, on remarque que les parents francophones ont un rôle plus actif, tandis que les familles plutôt anglophones doivent se fier aux programmes et aux activités communautaires, d'où l'importance d'offrir différentes suggestions selon les besoins particuliers de chaque famille.

Éléments qui pourraient aider les parents à franciser leurs enfants

En tout, 46,5 % des parents ont indiqué qu'ils aimeraient avoir plus d'activités, de services et de programmes offerts en français. De même, 23,3 % des parents ont indiqué qu'ils aimeraient un plus grand accès à des ressources en français comme des films, des émissions et des livres, et 14 % (QPA) ont indiqué qu'ils devraient eux-mêmes s'efforcer davantage de parler en français à la maison. Trois autres parents (QPF : 7 %) ont indiqué qu'il serait bénéfique d'avoir des classes homogènes francophones à l'école⁹.

Deux parents (QPA) ont mentionné qu'un entourage francophone, notamment les amis et les gens qui travaillent à la garderie, aiderait à augmenter l'exposition au français. Un parent (QPA) a suggéré que le fait de communiquer en anglais à l'école entraîne des conséquences pour les élèves. Un dernier parent (QPA) a indiqué que l'accès à un plus grand nombre de traductions français-anglais de matériel envoyé à la maison par l'école l'aiderait à exposer son enfant au français.

Participation à une formation sur l'acquisition d'une langue minoritaire

Un total de 47,9 % (QPF33) et de 54,2 % (QPA33) des parents ont répondu qu'ils participeraient à une formation en soirée. Parmi ceux qui n'y participeraient pas (Q34), la plupart (n = 24) ont indiqué qu'ils manquaient de temps en soirée pour assister à une séance de

9. Un parent a ajouté : « Mes enfants sont francophones. Ce qui nuit à leur apprentissage est le fait que la plupart des élèves dans leur école de langue française parlent en anglais tout le temps. Il n'y a rien de plus que je peux faire comme parent. Mes enfants sont exposés à la langue et à la culture grâce à notre vouloir de demeurer francophones et notre fierté. Plus doit être fait pour nos enfants francophones pour qu'ils soient poussés davantage et pour qu'ils obtiennent une éducation équivalente aux écoles anglophones. Ceci dit, les seuls modèles de vocabulaire riche sont les enseignants. Nos enfants servent de modèles. Cependant, afin d'être inclus, ils communiquent dans la langue majoritaire, qui n'est pas la langue de l'école, avec leurs amis. Le conseil et les écoles investissent beaucoup de temps et efforts chez les enfants apprenants de la langue et peu chez les francophones. Des classes homogènes seraient un atout pour nos francophones et pourraient éliminer l'insécurité linguistique pour les apprenants. »

formation. D'autres ont précisé qu'ils préféreraient ne pas avoir d'activités de formation en soirée. De nombreux parents ont également indiqué qu'ils avaient des connaissances suffisantes sur l'acquisition de la langue minoritaire ou qu'ils n'étaient pas intéressés. Un parent a indiqué qu'il préférerait lire un document écrit plutôt que de suivre une formation sur place. Ces réponses montrent qu'il est souvent difficile d'organiser des séances de formation pour les parents en soirée parce que plusieurs trouvent qu'il est difficile d'y participer. Cependant, des webinaires pré-enregistrés ou des documents en papier pourraient s'avérer utiles comme outils de sensibilisation.

Réponses des enseignants

La section qui suit examine les réponses données au questionnaire par les enseignants et analyse et interprète les résultats obtenus. Rappelons que 37 enseignants ont répondu au questionnaire dans un premier temps (QE1) et que 24 enseignants y ont répondu à nouveau après la recherche-action (QE2) (Mayer-Crittenden et Bouchard, 2020). Entre la première et la deuxième administration du questionnaire, les enseignants ont reçu une formation de 27 heures offerte par les chercheuses afin d'en apprendre davantage sur les enjeux liés à l'acquisition d'une langue minoritaire, sur l'importance de la sensibilisation à ces enjeux et sur les stratégies gagnantes pour l'enseignement explicite d'un vocabulaire polyvalent.

D'emblée, il est important de préciser que les chercheuses qui ont réalisé la recherche-action originale (Mayer-Crittenden et Bouchard, 2020) ont eu l'occasion d'avoir des discussions avec le personnel enseignant au sujet de l'enseignement d'une langue minoritaire. Un constat très puissant s'est dégagé : il faut passer à l'action et il faut trouver des moyens d'appuyer les élèves dans leur parcours linguistique, car plusieurs élèves ont de la difficulté à apprendre et à maintenir la langue française. Le personnel enseignant s'entendait pour dire qu'il est nécessaire d'agir pour assurer la francisation des élèves. Les prochains paragraphes servent à décrire les résultats de notre analyse des réponses des enseignants au questionnaire.

Stratégies utilisées pour augmenter l'exposition au français à l'école

Les réponses à la Q2 du QE1 sont représentées à la figure 6 et celles du QE2, à la figure 7. On trouvera les énoncés complets des stratégies à l'annexe B. La réponse la plus fréquente (QE1 : 97,1 %) était d'encourager les élèves à s'entraider lorsqu'un élève ne connaît pas un mot en français et la réponse la plus récurrente (QE2 : 95,8 %) était de présenter des émissions télévisées et des films en français pendant les temps libres. À la Q3, si les enseignants avaient coché « autre » à la Q2, ils pouvaient spécifier les stratégies. Aucune réponse n'a été donnée dans le QE2. Dans le QE1, quatre stratégies ont été nommées deux fois chacune : 1) l'utilisation de l'approche de l'AIM¹⁰, 2) l'engagement des parents, 3) la présentation de modèles de mots et 4) la conscientisation des élèves à leur profil langagier et

10. L'*Accelerative Integrated Methodology* (AIM) est une méthode d'apprentissage réalisée par des techniques d'échafaudage qui reposent sur la narration, les gestes, la collaboration active ainsi que la répétition pour aider les enfants à augmenter leur niveau de compétence orale et écrite (AIM Language Learning, 2017).

à leur rôle dans l'acquisition du français. Un sommaire des stratégies les plus fréquemment utilisées se trouve à l'annexe D. On remarque que plusieurs stratégies promeuvent l'emploi actif du français par les élèves, ce qui donne l'occasion aux élèves de pratiquer le français régulièrement. Étant donné que l'acquisition de la composante expressive requiert plus d'expositions, ce genre de stratégies est à privilégier, car elles servent à augmenter le temps d'exposition à la langue française (Thordardottir, 2011).

Figure 6

Réponses des enseignants (n = 35) à la Q2 lors du premier questionnaire

■ Sélectionnez les stratégies que vous utilisez DÉJÀ afin d'augmenter l'exposition au français dans votre classe/école.

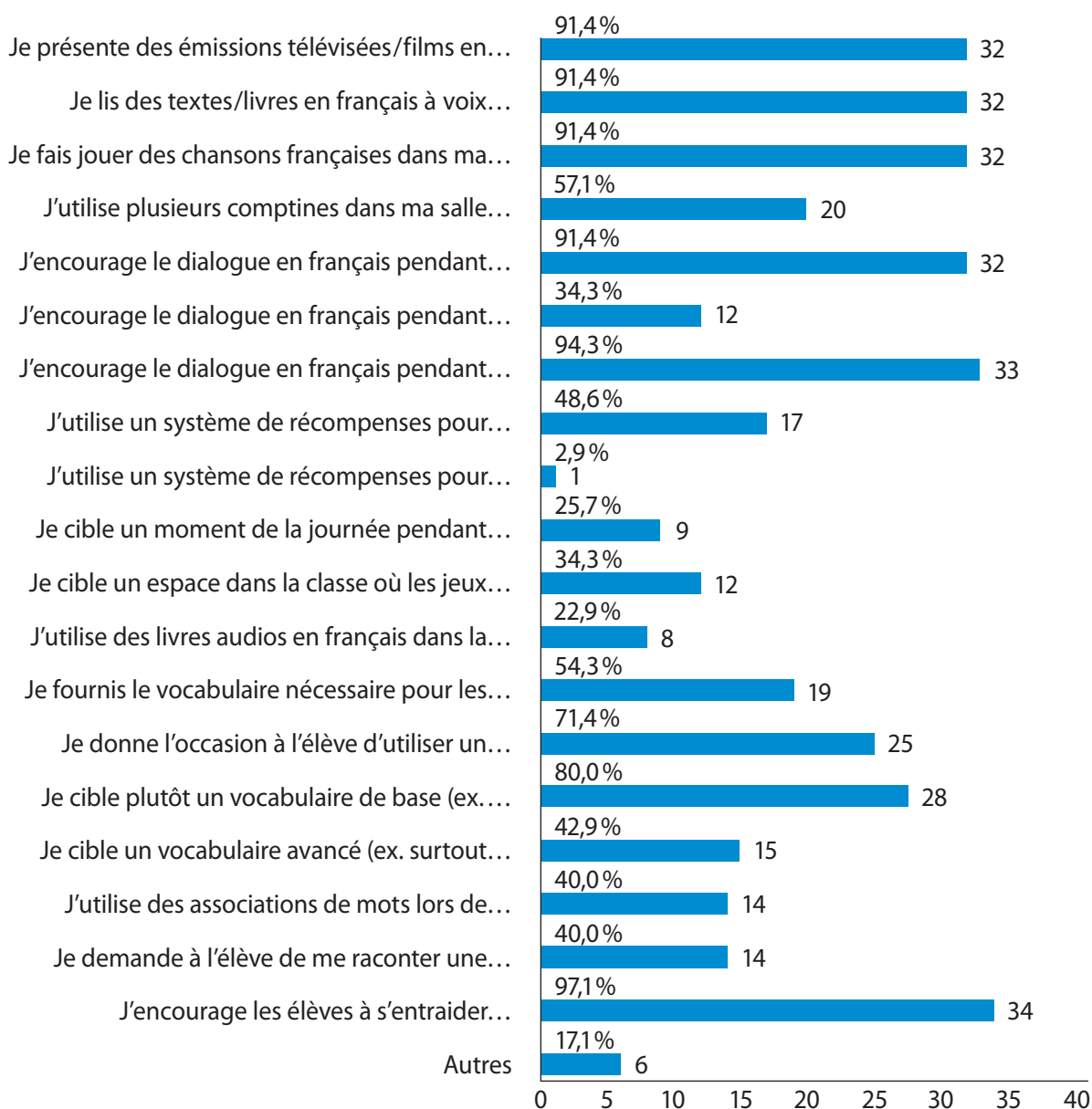
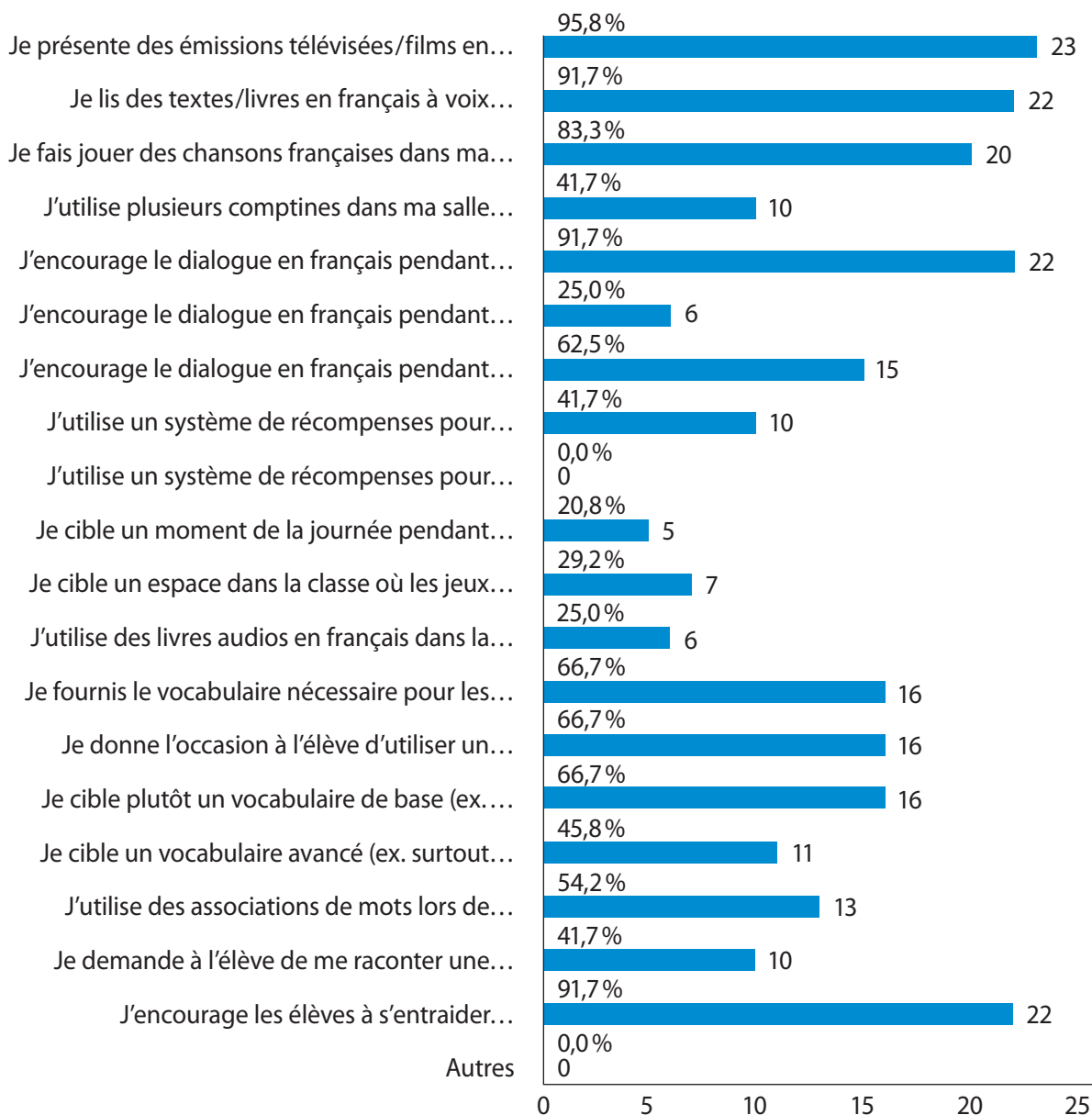


Figure 7

Réponses des enseignants (n = 24) à la Q2 lors du deuxième questionnaire

■ Sélectionnez les stratégies que vous utilisez DÉJÀ afin d'augmenter l'exposition au français dans votre classe/école.



Autres stratégies possibles pour augmenter l'exposition au français à l'école

Les réponses à la Q4 du QE1 sont présentées à la figure 8 et celles du QE2, à la figure 9. La réponse la plus commune (QE1 : 42,4 % ; QE2 : 39,1 %) était de cibler un espace dans la classe où les jeux se déroulent en français avec l'appui d'un adulte. Une autre réponse a obtenu un total de 39,1 % (QE2) et était d'utiliser des livres audios en français dans la salle de classe.

À la Q5, les enseignants devaient préciser d'autres stratégies qu'ils aimeraient adopter dans le but d'augmenter l'exposition au français dans leur classe ou à l'école. Aucune réponse n'a été donnée lors du QE2. La réponse la plus fréquente était le désir d'utiliser davantage la technologie, exprimé par deux enseignants. On trouvera les énoncés complets de toutes les stratégies à l'annexe B. Ces réponses montrent que les enseignants sont conscients qu'il faut plus de stratégies diversifiées afin d'augmenter l'exposition à la langue française, et qu'ils font de leur mieux avec les ressources dont ils disposent. Un appui supplémentaire à cet égard est de mise.

Figure 8

Réponses des enseignants (n = 33) à la Q4 lors du premier questionnaire

■ Sélectionnez les stratégies que vous AIMERIEZ adopter afin d'augmenter l'exposition au français dans votre classe/école.



Figure 9

Réponses des enseignants (n = 23) à la Q4 lors du deuxième questionnaire

■ Sélectionnez les stratégies que vous AIMERIEZ adopter afin d'augmenter l'exposition au français dans votre classe/école.

*Motivation pour l'acquisition d'une langue minoritaire à l'école*

Cette question a obtenu 25 réponses lors du QE1 et 16 réponses lors du QE2. Les réponses les plus populaires étaient les activités amusantes (QE1 = 80 %) et l'implication des parents (QE2 = 43,8 %). Le questionnaire comprenait cinq catégories de réponses chaque

fois qu'il a été administré. Lors du QE1, six enseignants (24 %) ont mentionné que valoriser la langue et féliciter les élèves pour leurs efforts de communication en français serait motivant, alors que trois enseignants (12 %) ont mentionné que si les enfants connaissent d'autres personnes qui parlent français comme eux, ils seront plus motivés dans leur apprentissage. Le fait d'avoir des discussions au sujet des enjeux de l'apprentissage d'une langue minoritaire avec les élèves a été mentionné quatre fois (16 %) lors du QE1 et trois fois (18,8 %) lors du QE2. Un climat d'ouverture et de valorisation où les élèves peuvent bâtir leur confiance a été indiqué trois fois (12 %) lors du QE1 et quatre fois (25 %) lors du QE2. La stratégie de trouver des occasions pertinentes de développer le vocabulaire ciblé a été nommée deux fois (8 %) lors du QE1 et cinq fois (31,3 %) lors du QE2. Deux enseignants (2,5 %) ont mentionné un système de récompenses lors du QE2, un enseignant a suggéré d'augmenter les attentes envers les capacités des élèves et un autre enseignant a proposé d'impliquer les élèves dans leur apprentissage en les invitant à développer des stratégies pour s'appuyer entre eux. Les réponses au QE1 tendent à porter sur des moyens qui sont centrés sur les élèves, tandis que les réponses au QE2 tendent à être des stratégies ou des techniques adoptées par les enseignants et les parents. Cela n'est pas surprenant puisque, dans le cadre de la recherche-action, les membres de l'équipe ont beaucoup discuté de l'importance d'impliquer les parents.

Sensibilisation à l'importance de l'exposition à la langue

À la Q13, 57,1 % des répondants lors du QE1 et 62,5 % lors du QE2 ont répondu « non » à l'énoncé « Je communique régulièrement avec les parents des élèves concernant l'importance de l'exposition au français pour l'apprentissage et le maintien de cette langue. » Les enseignants qui ont répondu par l'affirmative devaient expliquer, à la Q14, comment ils s'y prennent pour le faire (QE1, n = 15; QE2, n = 8). La réponse la plus fréquente lors des deux questionnaires était d'avoir des rencontres avec les parents ou de communiquer avec eux par écrit. Plusieurs enseignants ont indiqué que, lors des rencontres ou dans les messages envoyés, ils suggèrent aux parents des stratégies d'exposition à la langue. La deuxième était le fait d'utiliser des applications courantes pour échanger de l'information entre l'enseignant et les parents (par ex. Seesaw). Lors du QE1, sept (46,7 %) enseignants ont mentionné qu'ils envoient des devoirs ou des ressources en français à la maison. Lors du QE2, deux enseignants (25 %) ont mentionné qu'ils partageaient des mots de vocabulaire avec les parents, ainsi que des franco-faits, soit des faits diffusés dans le cadre de l'étude de Mayer-Crittenden et Bouchard (2020) qui se rapportent à l'importance du vocabulaire, de la lecture, du français en contexte minoritaire, etc. (Mayer-Crittenden, s.d.). Les franco-faits n'étaient pas disponibles lors de la première administration du questionnaire, de sorte que cette stratégie n'a pas été mentionnée à ce moment-là. On remarque que les enseignants qui tentent de parler aux parents de l'importance de l'exposition au français sont très créatifs dans leur approche. On voit que le nombre d'enseignants qui en parlent ouvertement avec les parents

a augmenté après la recherche-action. Cependant, il reste qu'un bon nombre d'enseignants n'abordent pas cette question avec les parents. Une sensibilisation et un accompagnement seraient importants afin d'assurer que ce genre d'échanges a lieu de manière régulière entre enseignants et parents.

Stratégies utilisées pour encourager la communication orale

Les réponses à la Q26 du QE1 sont illustrées à la figure 10 et celles du QE2, à la figure 11. On remarque que 88,6 % des répondants au QE1 et 91,7 % de ceux au QE2 ont précisé qu'il est préférable d'encourager la communication orale entre élèves pendant des activités en petits groupes, dans le cadre de discussions lors du temps de cercle (80 % QE1 ; 87,5 % QE2) et pendant les collations et le dîner avec environ 80 % des répondants aux deux questionnaires. Les autres stratégies énumérées pourraient servir d'idées afin d'augmenter les moments de communication orale (moments d'exposition) au cours de la journée (par ex. pendant le temps d'activités physiques).

Figure 10

Réponses des enseignants (n = 35) à la Q26 lors du premier questionnaire

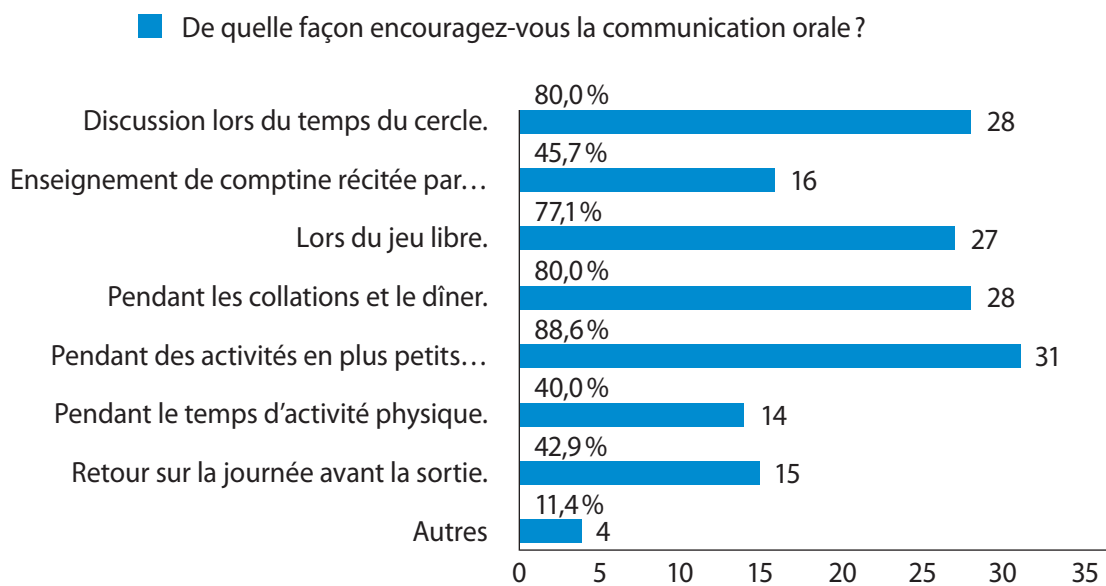
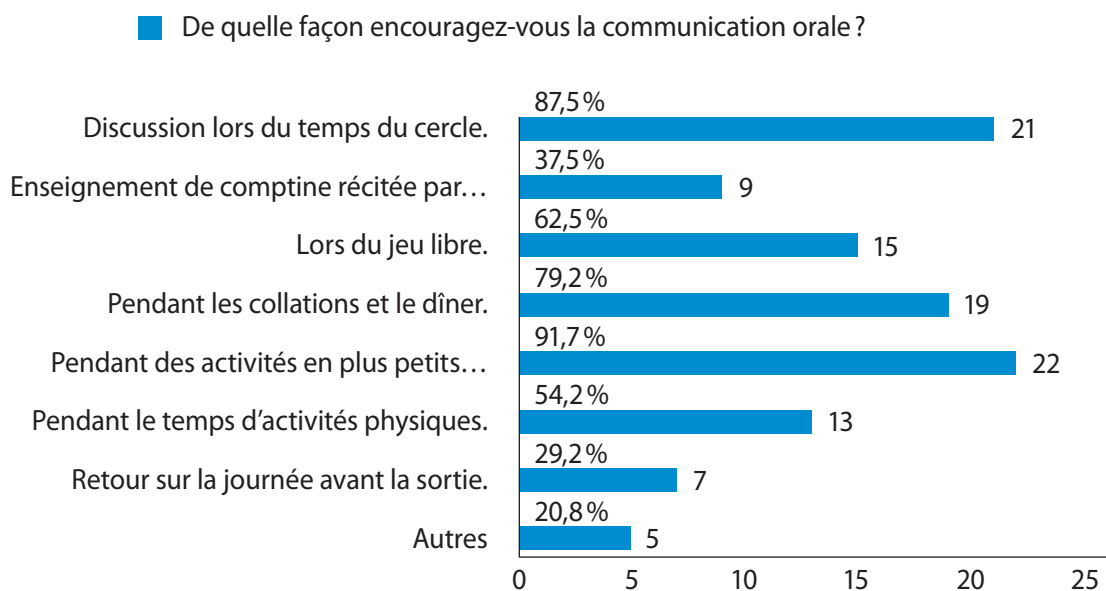


Figure 11
Réponses des enseignants (n = 24) à la Q26 lors du deuxième questionnaire



À la Q27, les enseignants pouvaient préciser les autres stratégies qu'ils utilisent pour encourager la communication orale en français (QE1, n = 4; QE2, n = 5). Lors des deux questionnaires, un enseignant a mentionné qu'il pourrait avoir une discussion avec l'élève avant d'avoir une séance d'appui sur l'importance de la communication orale en français et qu'il pourrait organiser des travaux en petits groupes. Lors du QE1, un enseignant a indiqué qu'il pourrait servir de modèle linguistique en pensant constamment à voix haute et un autre a suggéré d'encourager la communication orale pendant les parcours d'acquisition de la langue dans le cadre du programme de l'ALF.

Enseignement d'une langue minoritaire et niveau de confiance

À la Q30, cinq enseignants (13,5 %) lors du QE1 et quatre enseignants (16,7 %) lors du QE2 ont fait des commentaires généraux quant à l'enseignement d'une langue minoritaire. Un seul thème récurrent lors des deux questionnaires se dégage : l'engagement des parents dans l'apprentissage de leurs enfants. Il s'agit là d'un des éléments clés de l'acquisition d'une langue minoritaire, comme il est établi dans le cadre conceptuel de cette étude. Lors du QE1, deux enseignants ont dit qu'il est favorable de servir de bons modèles linguistiques pour les enfants, un enseignant a suggéré de fournir plus de ressources aux parents et un enseignant a souligné qu'il est avantageux d'avoir une communication positive avec les enfants lors de l'enseignement. Lors du QE2, une réponse est ressortie deux fois et consistait à donner plus d'occasions aux enfants de parler en français avec leurs parents. Encore une fois, il s'agit d'une stratégie privilégiée lorsqu'un enfant est en acquisition d'une langue

minoritaire, comme il est démontré dans le cadre conceptuel. Plusieurs discussions ont eu lieu autour de ces constats lors de la formation, donc il n'est pas surprenant que ce soit mentionné lors du QE2.

Les enseignants étaient invités à indiquer leur niveau de confiance en leurs habiletés et connaissances en enseignement d'une langue minoritaire en tant que langue seconde sur une échelle de Likert de 1 (très peu confiant) à 5 (très confiant). Au total, 8,6 % (QE1) et 12,5 % (QE2) des enseignants ont indiqué qu'ils étaient très confiants; 42,9 % (QE1) et 41,7 % ont choisi le niveau 3; 42,9 % (QE1) et 37,5 % (QE2), le niveau 4; 2,9 % (QE1) et 8,3 % (QE2) ont choisi le niveau 2; et, enfin, 2,9 % (QE1) ont choisi le niveau 1, qu'aucun répondant n'a choisi lors du QE2. Nous remarquons donc que la majorité des participants ont un niveau modéré de confiance à cet égard lors des deux questionnaires. Des formations offertes par des experts, un accompagnement et même des formations entre pairs pourraient s'avérer très bénéfiques afin d'améliorer les connaissances des enseignants et, par conséquent, d'accroître leur niveau de confiance dans leur capacité d'enseigner la langue française à cette population.

Conclusion

Cette étude cherchait à répondre aux deux questions suivantes : 1) Quelle est la perspective des parents et des enseignants quant à l'acquisition du français chez leurs enfants/élèves dans un contexte minoritaire? 2) Quelles stratégies les parents et les enseignants utilisent-ils afin d'améliorer l'acquisition du français chez leurs enfants/élèves, en tenant compte du contexte linguistique minoritaire dans lequel ils se trouvent?

Nous pouvons conclure que les parents et les enseignants ressentent des défis quant à l'acquisition de la langue française chez leurs enfants/élèves. Les parents inscrivent leurs enfants à une école de langue française en grande partie pour préserver la langue française et afin de leur donner un avantage concurrentiel sur le marché du travail. Ils souhaitent avoir plus de ressources en français à leur disposition et ils aimeraient que plus de programmes, de services et d'activités soient offerts en français dans la communauté. Les parents francophones aimeraient que leurs enfants soient entourés d'un plus grand nombre d'enfants francophones. Du côté des parents anglophones, ils aimeraient eux-mêmes avoir de meilleures compétences en français afin de pouvoir servir de modèles linguistiques et de communiquer en français avec leurs enfants. Un grand facteur qui empêche la communication en français à la maison est l'incapacité d'un des parents de comprendre ou de parler la langue, ce qui fait en sorte que la communication se déroule principalement en anglais. Les enseignants, eux, veulent que les parents soient activement impliqués dans l'apprentissage du français chez leurs enfants. Il serait souhaitable qu'un plus grand nombre de recherches soient réalisées dans des contextes linguistiques minoritaires afin de développer plus de ressources et de

stratégies pertinentes pour ces contextes spécifiques, ce qui pourrait grandement bénéficier au personnel enseignant ainsi qu'aux parents d'enfants qui apprennent la langue française. Somme toute, les parents, le personnel enseignant et les élèves ont un rôle très important à l'égard de la transmission, l'acquisition et le maintien de la langue française en contexte linguistique minoritaire. En ce qui concerne le personnel enseignant, il lui faut plus de formation et d'appui. Quant aux parents, il leur faut plus de ressources à portée de la main et plus d'occasions d'exposer leurs enfants à la langue française.

Annexe A

Énoncés complets des stratégies adoptées par les parents

1. Je présente des émissions télévisées/films en français pendant les temps libres.
2. Je change la langue au français lorsque l'option est présente (ex. : Netflix)
3. Je lis des livres en français à/avec mon enfant.
4. Je fais jouer des chansons françaises à la maison.
5. Je chante des comptines en français avec mon enfant.
6. J'encourage le dialogue en français à la maison en lui demandant de se reprendre en français lorsqu'il s'exprime en anglais.
7. Je cible un moment de la journée pendant lequel le français absolu est attendu.
8. J'inscris mon enfant à des camps d'été francophones.
9. J'inscris mon enfant dans des sports d'équipe ou autres activités offerts/offertes en français.
10. J'amène mon enfant aux heures de contes en français à la bibliothèque municipale.
11. J'amène mon enfant voir des films francophones (ex. : Centre Capitol).
12. Je télécharge des applications françaises sur une tablette ou un téléphone pour mon enfant.
13. Je choisis une émission de radio française lorsque mon enfant est avec moi dans la voiture (ex. : *Le loup*).
14. J'écoute des livres audios en français avec mon enfant.
15. Je me suis abonné.e au Centre culturel Les Compagnons des francs loisirs.
16. J'amène mon enfant au carnaval d'hiver organisé par le Centre culturel Les Compagnons.
17. Autres

Annexe B

Énoncés complets des stratégies adoptées par les enseignants

1. Je présente des émissions télévisées/films en français pendant les temps libres.
2. Je lis des textes/livres en français à voix haute.
3. Je fais jouer des chansons françaises dans ma salle de classe.
4. J'utilise plusieurs comptines dans ma salle de classe pour enseigner de nouveaux mots.
5. J'encourage le dialogue en français pendant les discussions en demandant aux élèves de se reprendre en français lorsqu'ils s'expriment en anglais.
6. J'encourage le dialogue en français pendant les discussions en réprimandant les élèves lorsqu'ils s'expriment en anglais.
7. J'encourage le dialogue en français pendant les discussions en m'infiltrant dans la conversation lorsque celle-ci se déroule en anglais.
8. J'utilise un système de récompenses pour l'emploi du français (sans renforcement négatif; l'élève ne perd rien s'il ou elle parle en anglais).
9. J'utilise un système de récompenses pour l'emploi du français (avec renforcement négatif; l'élève perd sa récompense s'il ou elle parle en anglais).
10. Je cible un moment de la journée pendant lequel le français absolu est attendu.
11. Je cible un espace dans la classe où les jeux se déroulent en français avec l'appui d'un adulte.
12. J'utilise des livres audios en français dans la salle de classe.
13. Je fournis le vocabulaire nécessaire pour les diverses aires de jeu dans la salle de classe (ex. le vocabulaire des métiers).
14. Je donne l'occasion à l'élève d'utiliser un nouveau mot de vocabulaire dans différents contextes et de différentes façons au cours de la journée.
15. Je cible plutôt un vocabulaire de base (ex. les noms communs associés à divers thèmes comme les fruits, les métiers, les saisons, etc.).
16. Je cible un vocabulaire avancé (ex. surtout des verbes complexes comme : approfondir, réfléchir, assembler, etc.).
17. J'utilise des associations de mots lors de l'enseignement de nouveaux concepts/vocabulaire (ex. Le mot « penser » va avec quel mot : réfléchir, associer ou transparent?).

18. Je demande à l'élève de me raconter une expérience personnelle en utilisant un nouveau mot qui vient d'être enseigné (ex. le mot « réfléchir » : Peux-tu me parler d'un moment où tu aurais réfléchi à quelque chose?).
19. J'encourage les élèves à s'entraider lorsqu'un élève ne connaît pas un mot en français.
20. Autres

Annexe C

Stratégies utilisées par la majorité des parents participants

Stratégies qui encouragent l'écoute passive du français (activités en français)

1. Lire des livres à/avec l'enfant
2. Présenter des émissions télévisées/films
3. Changer la langue au français lorsque l'option est disponible (ex. : Netflix)
4. Faire jouer des chansons
5. Amener l'enfant voir des films
6. Télécharger des applications sur une tablette
7. Choisir une station de radio française lorsque dans la voiture
8. Écouter des livres audios
9. Amener l'enfant aux heures de contes à la bibliothèque municipale

Stratégies qui encouragent l'emploi actif du français

1. Encourager le dialogue à la maison en demandant à l'enfant de se reprendre en français lorsqu'il s'exprime en anglais
2. Chanter des comptines
3. Cibler un moment de la journée pendant lequel le français absolu est attendu
4. Inscrire l'enfant à des camps d'été
5. Inscrire l'enfant dans des sports d'équipe/d'autres activités
6. Amener l'enfant au carnaval d'hiver organisé par le Centre culturel
7. S'abonner au Centre culturel
8. Utiliser un système de récompenses pour l'utilisation du français
9. Fréquenter le centre ON y va
10. Choisir une gardienne francophone
11. Inscrire l'enfant dans un programme de tutorat

Annexe D

Stratégies utilisées par la majorité des enseignants participants

Stratégies qui encouragent l'écoute passive du français (activités en français)

1. Présenter des émissions télévisées/films
2. Lire des textes/livres à voix haute
3. Faire jouer des chansons
4. Utiliser des livres audios
5. Utiliser des associations de mots lors de l'enseignement de nouveaux concepts/vocabulaire (ex. : Le mot « penser » va avec quel mot : réfléchir, associer ou transparent?)

Stratégies qui encouragent l'emploi actif du français

1. Utiliser des comptines pour enseigner de nouveaux mots
2. Encourager le dialogue pendant les discussions en demandant aux élèves de se reprendre en français lorsqu'ils s'expriment en anglais
3. Encourager le dialogue pendant les discussions en s'infiltrant dans la conversation lorsqu'elle se déroule en anglais
4. Utiliser un système de récompenses pour l'utilisation du français
5. Cibler un moment de la journée pendant lequel le français absolu est attendu
6. Cibler un espace dans la classe où les jeux se déroulent en français avec l'appui d'un adulte
7. Fournir le vocabulaire nécessaire pour les diverses aires de jeu (ex. : les métiers)
8. Donner l'occasion aux élèves d'utiliser un nouveau mot de vocabulaire dans différents contextes au cours de la journée
9. Cibler un vocabulaire de base (ex. : les noms communs associés à divers thèmes comme les fruits, les métiers, etc.)
10. Cibler un vocabulaire avancé (ex. : des verbes comme : approfondir, réfléchir, assembler, vêtir, etc.)

Annexe D (suite)

Stratégies utilisées par la majorité des enseignants participants

Stratégies qui encouragent l'emploi actif du français

11. Demander à l'élève de raconter une expérience personnelle en utilisant un nouveau mot qui vient d'être enseigné (ex. : Peux-tu me parler d'un moment où tu aurais *réfléchi* à quelque chose?)
12. Encourager les élèves à s'entraider lorsqu'un élève ne connaît pas un mot
13. Utiliser l'approche de l'AIM
14. Impliquer les parents
15. Donner des modèles de mots en français
16. Utiliser la technologie en français

Références

- AIM Language Learning. (2017). *What is AIM*. <https://www.aimlanguagelearning.com/what-is-aim/>
- Arksey, H. et O'Malley, L. (2005). Scoping studies: Towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(1), 19-32. <https://doi.org/10.1080/1364557032000119616>
- Association des conseils scolaires des écoles publiques de l'Ontario. (2016). *Glossaire*. <https://www.acepo.org/glossaire/>
- Beck, I.L., McKeown, M.G. et Kucan, L. (2013). *Bringing words to life: Robust vocabulary instruction* (2^e éd.). Guilford Press.
- Cavanagh, M., Cammarata, L. et Blain, S. (2016). Enseigner en milieu francophone minoritaire canadien : synthèse des connaissances sur les défis et leurs implications pour la formation des enseignants. *Canadian Journal of Education = Revue canadienne de l'éducation*, 39(4), 1-32. <https://www.jstor.org/stable/canajeducrevucan.39.4.06>
- Conseil des ministres de l'Éducation (Canada). (2003). *La francisation : scénarios pour la formation* [projet pancanadien de français langue première à l'intention du personnel enseignant de la maternelle à la 2^e année]. <http://www.cmec.ca...>

- Conseil scolaire catholique Franco-Nord (CSCFN). (2019). *Données portant sur les inscriptions à la maternelle* [données inédites].
- Conseil scolaire publique du Grand Nord de l'Ontario (CSPGNO). (2021). *Données portant sur les inscriptions à la maternelle* [données inédites].
- Cormier, M. (2005). *La pédagogie en milieu minoritaire francophone : une recension des écrits*. Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants et Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques. <http://icrml.ca...>
- Fournier, C. (2021). *Identité professionnelle et rôle des enseignantes et des enseignants dans les écoles de langue française en Ontario* [thèse de doctorat, Université de Toronto]. TSpace Repository University of Toronto. <https://tspace.library.utoronto.ca/handle/1807/106404>
- Gathercole, V.C.M. (2014). Bilingualism matters: One size does not fit all. *International Journal of Behavioral Development*, 38(4), 359-366. <https://doi.org/10.1177/0165025414531676>
- Gaudet, S. et Clément, R. (2009). Forging an identity as a linguistic minority: Intra- and intergroup aspects of language, communication and identity in Western Canada. *International Journal of Intercultural Relations*, 33(3), 213-227. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2008.08.003>
- Gérin-Lajoie, D. (2002). Le rôle du personnel enseignant dans le processus de reproduction linguistique et culturelle en milieu scolaire francophone en Ontario. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 125-146. <https://doi.org/10.7202/007152ar>
- Gérin-Lajoie, D. (2006). Identité et travail enseignant dans les écoles de langue française situées en milieu minoritaire. *Éducation et francophonie*, 34(1), 162-176. <https://doi.org/10.7202/1079040ar>
- Godin, G., Landry, R. et Allard, R. (2022). Conscientisation, engagement communautaire et pratiques pédagogiques du personnel enseignant en contexte francophone minoritaire. *Minorités linguistiques et société = Linguistic Minorities and Society*, 18, 3-36. <https://doi.org/10.7202/1089178ar>
- Gouvernement de l'Ontario. (2019). *Profil de la population francophone de l'Ontario – 2016*. <https://www.ontario.ca/fr...>
- Gouvernement de l'Ontario. (2021). *Trouver un centre pour l'enfant et la famille ON y va*. <https://www.ontario.ca/fr...>
- Gratton, L. et Chiasson, M. (2014). *Enjeux de l'enseignement en contexte minoritaire francophone* [PDF]. Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants. <https://union-store.com/...>
- Groupe de travail sur la pénurie des enseignantes et enseignants dans le système d'éducation en langue française en Ontario. (2021). *Rapport sur la pénurie des enseignantes et des enseignants dans le système d'éducation en langue française de l'Ontario*. Ministère de l'Éducation de l'Ontario. <https://files.ontario.ca/edu-report-on-shortage-teachers-french-langauge-education-system-fr-2021-06-17.pdf>
- Hickey, T.M. (2007). Children's language networks in minority language immersion: What goes in may not come out. *Language and Education*, 21(1), 46-65. <https://doi.org/10.2167/le617.0>
- Jeynes, W.H. (2003). A meta-analysis: The effects of parental involvement on minority children's academic achievement. *Education and Urban Society*, 35(2), 202-218. <https://doi.org/10.1177/0013124502239392>

- Krief, N. et Zardet, V. (2013). Analyse de données qualitatives et recherche-intervention. *Recherches en sciences de gestion*, 95, 211-237. <https://doi.org/10.3917/resg.095.0211>
- Landry, R. (2003). *Libérer le potentiel caché de l'exogamie : profil démolinguistique des enfants des ayants droit francophones selon la structure familiale*. Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques. <http://icrml.ca/...>
- Landry, R. (2010). *Petite enfance et autonomie culturelle. Là où le nombre le justifie...V* [rapport de recherche], Moncton, Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques. <https://icrml.ca/...>
- Landry, R., Allard, R. et Deveau, K. (2010). *École et autonomie culturelle : enquête pancanadienne en milieu scolaire francophone minoritaire*. Patrimoine canadien et Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques. https://publications.gc.ca/collections/collection_2011/pc-ch/CH3-2-13-2010-fra.pdf
- Lentz, F. (2009). Apprendre en français en milieu francophone minoritaire : un enjeu majeur. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 21(1-2), 3-21. <https://doi.org/10.7202/045322ar>
- Levasseur, C. (2018). Vers la reconnaissance de l'engagement des parents anglophones à l'école francophone en Colombie-Britannique. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 30(1), 103-138. <https://doi.org/10.7202/1045597ar>
- MacPhee, M., Turnbull, M., Cormier, M. et Miller, T. (2017). The experience of non-Francophone parents in a French minority-language school. *The Canadian Journal of Applied Linguistics = Revue canadienne de linguistique appliquée*, 20(1), 115-134. <https://journals.lib.unb.ca...>
- Mayer-Crittenden, C. (2013). *Compétences linguistiques et cognitives des enfants bilingues en situation linguistique minoritaire* [thèse de doctorat, Université Laurentienne, Sudbury]. Bibliothèque et Archives Canada. <https://dam-oclc.bac-lac.gc.ca/fra/home/...>
- Mayer-Crittenden, C., Elin Thordardottir, Robillard, M., Minor-Corriveau, M., Bélanger, R. (2014). Données langagières franco-ontariennes : effets du contexte minoritaire et du bilinguisme. *Revue canadienne des orthophonistes et des audiologistes*, 38(3), 304-324. https://cjslpa.ca/files/2014_CJSLPA_Vol_38/No_03/CJSLPA_Fall_2014_Vol_38_No_3_Paper_3_Mayer-Crittenden_et_al.pdf
- Mayer-Crittenden, C. (2020, 20 mai). *Préserver le français hors Québec : pas facile en temps de confinement*. La Conversation. <https://theconversation.com/...>
- Mayer-Crittenden (s.d.). *FrancoFaits/FrancoFacts* [plateforme virtuelle pour le dépôt de ressources]. https://padlet.com/ChantalMayerC/FrancoFaits_FrancoFacts
- Mayer-Crittenden, C. et Bouchard, A. (2020). *Recherche-action acquisition du français, une langue minoritaire* [ressource pédagogique]. Université Laurentienne. <https://www.theparlepodcast.com/...>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2010). *Actualisation linguistique en français* [le curriculum de l'Ontario de la 1^{re} à la 8^e année]. Imprimeur de la Reine pour l'Ontario. <http://www.edu.gov.on.ca/fre...>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2011). *Un personnel qui se distingue! Profil d'enseignement et de leadership pour le personnel des écoles de langue française de l'Ontario: guide d'utilisation*. <https://educationontario.com...>

- Office de la qualité et de la responsabilité en éducation. (2020). *Profil des écoles et des conseils scolaires : le C.S. catholique Franco-Nord*. <https://www.eqao.com/report/?id=11&lang=fr>
- Rocque, J. (2009). Le phénomène des couples mixtes et l'école de langue française en milieu franco-phonie minoritaire dans l'Ouest Canadien. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 21(1-2), 249-303. <https://doi.org/10.7202/045331ar>
- Savall, H., Zardet, V., Bonnet, M. et Péron, M. (2008). The emergence of implicit criteria actually used by reviewers of qualitative research articles. *Organizational Research Methods*, 11(3), 510-540.
- Savoie-Zajc, L. (1996a). Triangulation (technique de validation par). Dans A. Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Savoie-Zajc, L. (1996b). Saturation. Dans A. Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Statistique Canada. (2008). Section 5 : Fréquentation scolaire. Dans *Les minorités prennent la parole : résultats de l'Enquête sur la vitalité des minorités de langue officielle*. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/91-548-x/2007001/4185569-fra.htm>
- Statistique Canada. (2021a). *Tableau 1 : Nombre et proportion d'élèves dans les écoles primaires et secondaires, selon le type d'école, Canada, provinces et territoires, 2019-2020*. Dans *Enquête sur l'enseignement primaire et secondaire, 2019-2020*. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/daily-quotidien/211014/t001c-fra.htm>
- Statistique Canada. (2021b). *Tableau 37-10-0009-01 : Nombre d'élèves dans les programmes de langues officielles, écoles primaires et secondaires publiques, selon le type de programme, l'année d'études et le sexe*. <https://doi.org/10.25318/3710000901-fra>
- Statistique Canada. (2022a). *Tableau de profil. Résultats pour « Ontario ». Profil du recensement, Recensement de la population de 2021*. <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2021...>
- Statistique Canada. (2022b). *Alors que le français et l'anglais demeurent les principales langues parlées au Canada, la diversité linguistique continue de s'accroître au pays*. Le Quotidien. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/daily-quotidien/220817/dq220817a-fra.htm>
- Thordardottir, E. (2011). The relationship between bilingual exposure and vocabulary development. *International Journal of Bilingualism*, 15(4), 426-445. <https://doi.org/10.1177/1367006911403202>

Législation

Charte canadienne des droits et libertés, partie I de la Loi constitutionnelle de 1982, constituant l'annexe B de la Loi de 1982 sur le Canada (R-U), 1982, c 11.

Mots clés

contexte linguistique minoritaire, acquisition du français, maintien de la langue française, stratégies pédagogiques, familles exogames

Keywords

linguistic minority context, French language acquisition, French language maintenance, pedagogical strategies, exogamous families

Correspondance

cmayercrittenden@laurentienne.ca

dcameron1@laurentienne.ca; danika.cameron3@gmail.com