

# **Apprendre le/en français en milieu minoritaire : quelques enjeux didactiques sur la langue**

François Lentz,  
Collège universitaire de Saint-Boniface (Manitoba)

## **1. Pour une mise en contexte**

### **1.1 La situation démolinguistique de la francophonie minoritaire canadienne : quelques tendances lourdes**

La francophonie canadienne n'est pas seulement, comme on le sait et quoi qu'il en paraisse, québécoise. Un million de francophones environ vivent à l'extérieur du Québec, en contexte minoritaire. Leur situation démolinguistique peut paraître, vue de l'extérieur, fragile voire précaire : en effet, d'après les données du recensement de 2001 (Gouvernement du Canada, 2003), à l'exception du Nouveau-Brunswick où les francophones forment à eux seuls le tiers de la population de la province, le nombre de francophones dans les autres provinces et territoires ne dépasse pas 5 pour 100 de la population. De plus, moins de francophones qu'auparavant parlent le français le plus souvent à la maison : ils étaient 73 pour 100 en 1971 et 62 pour 100 en 2001.

Les données du recensement de 2001 montrent également que l'exogamie (ou mariage mixte) est en hausse. Près de deux tiers des enfants se trouvent aujourd'hui dans des familles où seulement l'un des deux parents est de langue maternelle française.

La transmission de la langue française aux enfants est un facteur crucial pour l'avenir des communautés francophones minoritaires. Selon les données du recensement de 2001, ce taux varie de 81 pour 100 dans la région Atlantique à 39 pour 100 dans l'Ouest. Une lecture des données du recensement montre que, lorsque les deux parents sont francophones, le taux de transmission du français est très élevé. Dans le cas de familles exogames, le taux de transmission baisse à plus de la moitié. Cependant, lorsque le parent non francophone parle le français, le taux de transmission du français augmente significativement.

Bref, le nombre de francophones à l'extérieur du Québec diminue de recensement en recensement; de plus, le nombre de jeunes qui utilisent le français comme langue première diminue dans des proportions importantes.

Cette situation démolinguistique s'explique certes par l'assimilation (c'est-à-dire le passage à l'utilisation de l'anglais au détriment du français), mais bien d'autres facteurs entrent en jeu : une population francophone dispersée, l'omniprésence de l'anglais dans la vie de tous les jours, les mariages mixtes, l'attrance des jeunes francophones pour les produits culturels anglo-américains, etc.

En somme, c'est à plus ou moins long terme la vitalité ethnolinguistique des communautés francophones minoritaires qui est menacée, et ce, malgré les importants efforts pour maintenir et la revitaliser, entrepris par le gouvernement fédéral particulièrement, malgré l'émergence d'espaces éducatifs, culturels et, plus récemment, économiques.<sup>1</sup>

## **1.2 La vitalité ethnolinguistique d'une minorité : facteurs sociostructureaux et facteurs subjectifs**

La vitalité ethnolinguistique – définie comme ce qui favorise le maintien d'une minorité linguistique comme entité distincte et active dans ses contacts avec d'autres groupes (Landry et Allard, 1996) – couvre, comme on le sait, trois grandes catégories : le statut de la langue, la démographie et le support institutionnel. Plus précisément, quatre dimensions du « capital linguistique » jouent les unes sur les autres pour créer une dynamique qui a un impact sur la vitalité ethnolinguistique d'une minorité :

- le capital démographique : le nombre, la proportion, la concentration, le territoire, le taux de natalité, l'exogamie, l'immigration et l'émigration;
- le capital politique : les droits linguistiques, les services gouvernementaux, le nombre de représentants élus, le pouvoir hiérarchique, le pouvoir de lobbying;
- le capital économique : le contrôle et la propriété des entreprises, la langue de travail, la langue des échanges commerciaux, la langue du marketing, le pouvoir d'achat;

- le capital culturel : le contrôle des institutions éducatives (préscolaire, scolaire, postsecondaire et alphabétisation), médias et technologies de l'information et de la communication, institutions religieuses, services culturels et communautaires.

À ces facteurs sociostructurels s'ajoutent des facteurs subjectifs :

- perceptions et croyances éprouvées par les individus au sujet de la vitalité ethnolinguistique de leur propre groupe;
- perception de la langue de son propre groupe;
- perception de la langue du groupe majoritaire (par exemple, la langue anglaise est souvent perçue comme étant la langue de « la modernité »);
- perception de son comportement langagier, influence des perceptions et des croyances sur le comportement langagier;
- perception de soi comme personne vivant en milieu minoritaire;
- perception de soi comme personne pouvant contribuer à la vitalité ethnolinguistique de son propre groupe;
- perception des dynamiques entre individus pouvant contribuer à la vitalité ethnolinguistique d'un groupe.

Entre ces deux ordres de facteurs, existent de nombreuses dynamiques :

- des dynamiques internes entre les facteurs sociostructurels;
- des dynamiques internes entre les facteurs subjectifs;
- des dynamiques entre les facteurs sociostructurels et les facteurs subjectifs.

Ces nombreuses dynamiques jouent, à des degrés divers, sur le phénomène de l'assimilation.

### 1.3 Trois lieux stratégiques d'intervention : la famille, l'école et le socio-institutionnel

Trois milieux de vie constituent, comme on le sait, les sources de socialisation langagière chez les enfants d'âge scolaire : le milieu familial, le milieu scolaire et le milieu socio-institutionnel. Dans de nombreux contextes de la francophonie minoritaire canadienne, la famille et l'école sont appelées à être les principaux lieux de socialisation dans la langue minoritaire.

### 1.3.1 Le milieu familial

En effet, les élèves qui vivent une forte « francité familioscolaire » (ambiance française forte dans la famille et à l'école) (Landry et Allard, 1997) ont des compétences en français plus élevées, désirent davantage s'intégrer à la communauté francophone et ont une identité francophone plus forte que les élèves qui vivent une francité familioscolaire plus faible. De plus, les premiers ont des compétences en anglais aussi élevées que les seconds. Autre fait intéressant, les élèves de foyer exogame qui parlent le français avec le parent francophone et qui fréquentent l'école francophone ont des compétences en français aussi élevées que les élèves de foyers francophones endogames. En d'autres termes, ce n'est pas l'exogamie en tant que structure sociale qui contribue à l'assimilation mais c'est plutôt la dynamique langagière familiale qui a tendance – ou non – à favoriser le développement du français (Landry et Allard, 1997). Pour résumer, comme le dit Rodrigue Landry, « on ne naît pas francophone, on le devient ».

### 1.3.2 Le milieu scolaire

L'école est l'autre lieu stratégique d'intervention : depuis longtemps en effet, les communautés francophones minoritaires perçoivent l'éducation comme un outil essentiel pour le développement de leur vitalité. Cependant, c'est seulement en 1982, avec l'*article 23* de la *Charte canadienne des droits et libertés*, que la Constitution canadienne a reconnu aux minorités linguistiques de langue officielle le droit de faire instruire leurs enfants dans leur propre langue.

L'*article 23* stipule en effet qui sont les ayants-droit à l'instruction dans la langue de la minorité : il accorde donc aux parents en milieu minoritaire une garantie constitutionnelle relative à la langue d'instruction de leurs enfants. Mais il importe de noter que la connaissance du français par l'élève ne constitue pas, aux termes de l'*article 23*, un critère d'admissibilité en soi à l'école francophone en milieu minoritaire.

Depuis l'entrée en vigueur de l'*article 23*, le nombre d'écoles francophones en milieu minoritaire a augmenté sensiblement, et plus récemment, des structures de gestion scolaire par la minorité ont été

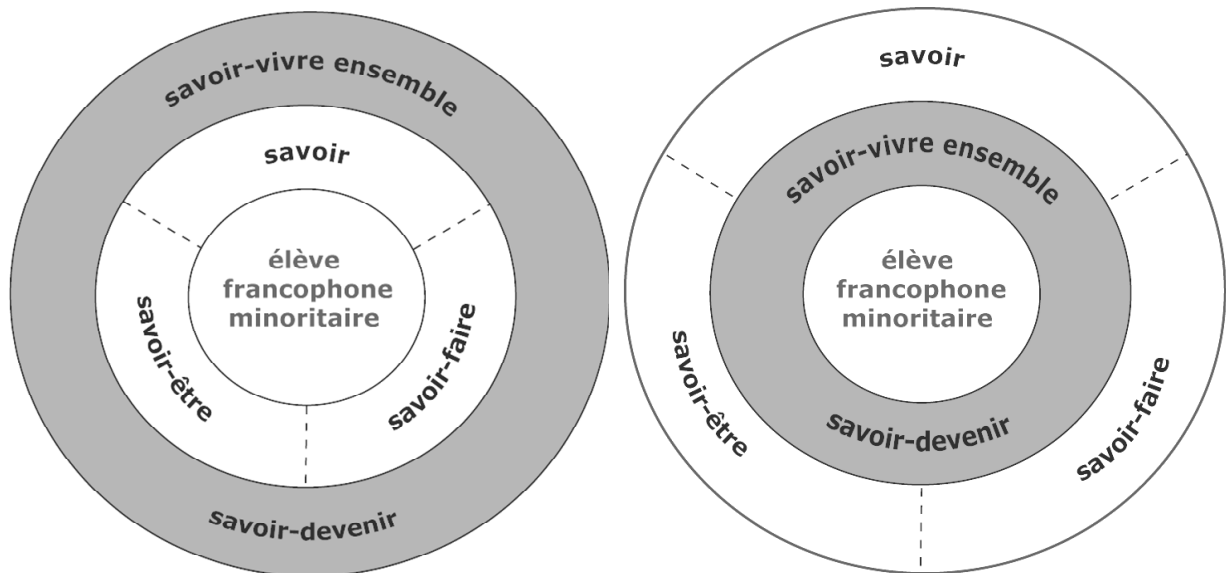
établies dans toutes les provinces et tous les territoires : un système éducatif spécifique, mis en place pour les francophones et gérés par eux, est désormais opérationnel.

### 1.3.3 Le milieu socio-institutionnel

Ce système éducatif spécifique s'appuie sur le rôle, spécifique lui aussi, qui est assigné à l'école francophone en milieu minoritaire.

Le rôle de l'école francophone en milieu minoritaire dépasse celui d'une école en milieu majoritaire : outre les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être habituellement développés par le système scolaire, l'école francophone en milieu minoritaire doit développer le savoir-vivre ensemble et le savoir-devenir nécessaires à la préparation des gens qui assureront l'avenir des communautés francophones.

Une question se pose cependant : ce savoir-vivre ensemble et ce savoir-devenir sont-ils périphériques au projet éducatif de l'école ou, au contraire, en constituent-ils le noyau, comme l'illustrent les deux schémas ci-après?



L'école francophone en milieu minoritaire doit faire en sorte que l'élève utilise le français non seulement pour communiquer de façon efficace dans la vie courante et scolaire, mais aussi pour penser, pour apprendre, pour être critique par rapport à ce qu'il vit et à ce qu'il est, pour se construire une identité, pour se créer un espace culturel, pour aménager un territoire, pour

exercer un pouvoir d'initiative et pour prendre en main son propre développement. Ce rôle langagier, culturel et identitaire de l'école francophone est affecté d'un enjeu important : former des « bâtisseurs » capables d'assurer la vitalité future des communautés francophones.

Pour assumer pleinement son rôle, l'école francophone en milieu minoritaire doit nécessairement travailler en partenariat étroit avec le foyer et la communauté. Chacun de ces trois partenaires a certes un rôle spécifique à jouer, mais l'interaction entre les trois crée une dynamique qui a des effets à plusieurs niveaux :

- le français se vit à l'école, au foyer et dans la communauté;
- intégrée à sa communauté, l'école est animée par un projet éducatif sous-tendu par des buts qu'elle partage avec la communauté : l'école devient ainsi un outil de développement de la vitalité linguistique et culturelle d'une communauté;
- l'élève développe un sens d'appartenance à sa communauté;
- l'élève se construit une représentation de la langue comme étant une pratique sociale qui lui permet d'établir un rapport au monde.

En résumé, l'école francophone en milieu minoritaire vise à amener les élèves à

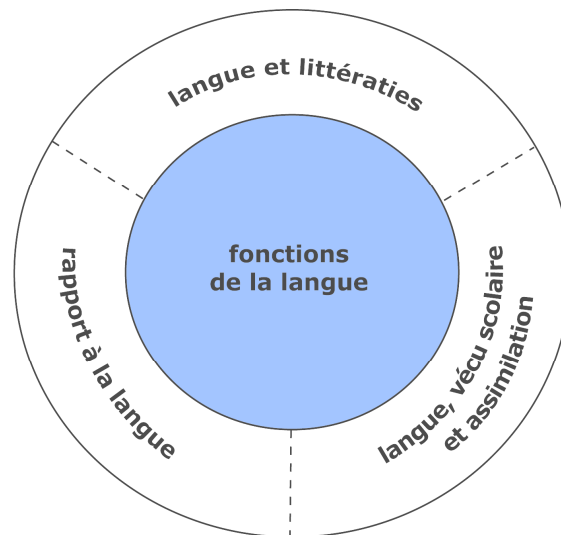
- développer une maîtrise de la langue française;
- s'engager dans un processus de construction culturelle et identitaire;
- acquérir les savoirs essentiels au développement de la vitalité linguistique et culturelle des communautés francophones.

## **2. Quatre enjeux didactiques sur la langue elle-même**

Les structures de gestion scolaire par la minorité francophone sont désormais en place. Leur fort potentiel éducatif est sans doute à la mesure du cheminement, long et complexe, qui a abouti à leur mise sur pied. Mais si beaucoup a été fait, beaucoup reste à faire, en particulier à l'intérieur même de ces structures : en effet, celles-ci ne seront pas ce qu'elles seront, ni parce qu'elles existent désormais, ni parce que leur clientèle est spécifique (celle de l'article 23 de la *Charte canadienne des droits et libertés*). En d'autres termes, ces structures scolaires francophones, aussi importantes soient-elles, ne sont que des conditions nécessaires

mais non suffisantes : en effet, il faut désormais les investir pleinement d'une vision pédagogique qui soit orientée sur la construction langagière, culturelle et identitaire des élèves.

On voudrait ci-après contribuer à cette vision pédagogique en soulignant quatre enjeux didactiques qui portent sur la langue elle-même et qui devraient orienter stratégiquement une telle vision.<sup>2</sup>



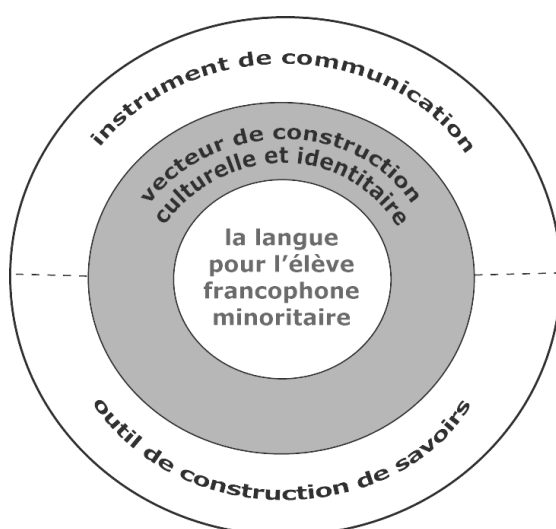
## 2.1 La langue

Le premier enjeu touche à l'objet même de l'apprentissage langagier : la langue. On pourrait établir que, dans l'école francophone en milieu minoritaire, la langue présente trois fonctions :

Instrument de communication	Outil de construction de savoirs	Vecteur de construction culturelle et identitaire
L'élève utilise la langue pour recevoir et transmettre des messages, pour partager ses opinions, ses sentiments, ses émotions, ses expériences, à l'oral et à l'écrit.	L'élève utilise la langue <ul style="list-style-type: none"> <li>• pour explorer et dénommer le réel, se le représenter, agir sur lui;</li> <li>• pour donner du sens à ses apprentissages, s'appropriier des démarches</li> </ul>	L'élève utilise la langue pour s'inscrire dans la réalité sociale, pour lui donner un sens, pour se construire un répertoire de référents culturels associés à la langue (p. ex. : chansons, jeux, loisirs, divertissement, plaisir, découverte, interactions), pour s'appropriier les valeurs culturelles qu'elle véhicule, pour vivre des expériences riches qui lui permettront

	d'apprentissage.	de construire son rapport au monde.
--	------------------	-------------------------------------

Il semble cependant que, de ces trois fonctions <sup>(3)</sup>, la troisième soit affectée, dans les apprentissages langagiers en contexte minoritaire, d'un statut privilégié puisqu'elle a trait à la construction culturelle et identitaire des élèves; dans une telle perspective, les deux premières fonctions, aussi importantes soient-elles en elles-mêmes, nourrissent la troisième. Le schéma ci-dessous aspire à représenter une telle dynamique.



La langue française devient donc pour l'élève un facteur qui lui permet d'être soi, d'interagir avec autrui, de conceptualiser et d'établir un rapport au monde : c'est ainsi que l'élève s'affirme en tant que personne.

## 2.2 La langue et les littératies

Dans la foulée des travaux de Masny (voir 2000 et 2001, entre autres), on avance désormais, non plus une littératie, mais des littératies multiples :

- la littératie personnelle : celle-ci donne à l'élève les moyens de se définir, de devenir, de donner un sens à sa façon d'être, à travers les textes (entendus au sens large, c'est-à-dire dans leurs dimensions écrite, orale, visuelle, médiatique et informatique), de se construire une vision du monde;



- la littératie scolaire : celle-ci donne à l'élève les moyens d'acquérir le langage des divers domaines d'apprentissage (les disciplines scolaires par exemple) ainsi que les stratégies d'exploration des concepts liés aux apprentissages scolaires; ces langages et ces stratégies sont nécessaires à la réussite scolaire;
- la littératie communautaire : celle-ci donne à l'élève les moyens de s'inscrire dans sa communauté et, plus largement, dans la société, de la comprendre, d'y apporter une contribution, d'être un acteur social, bref de participer au processus du développement humain;
- la littératie critique : celle-ci donne à l'élève les moyens d'utiliser les trois littératies précédentes, au bon moment et à bon escient; plus fondamentalement, la littératie critique a trait à la mise en œuvre d'un sens critique, qui permet à l'élève de participer à la construction de son monde, de façon active, créative et positive.

En somme, par la construction de ses littératies multiples, l'élève apprend à lire, à se lire, à lire les autres et à lire le monde qui l'entoure (Masny, 2000); il apprend ainsi à se donner une voix qui lui permette de devenir un citoyen autonome, responsable, critique et engagé.

L'école francophone en milieu minoritaire, vu son rôle langagier, culturel et identitaire, est concernée pleinement par le développement des littératies multiples, en français. Dans cette perspective, la langue joue un rôle spécifique selon les diverses littératies :

- la littératie personnelle : la langue pour s'affirmer et agir positivement en tant que citoyen francophone;
- la littératie scolaire : la langue pour assurer la réussite scolaire;
- la littératie communautaire : la langue pour s'inscrire dans la francophonie;
- la littératie critique : la langue pour établir un rapport au monde.

### 2.3 Le rapport à la langue

La construction culturelle et identitaire de l'élève est au cœur du rôle de l'école francophone en milieu minoritaire. Par ailleurs, le processus de construction culturelle et identitaire accorde à la personne un rôle central, actif voire irréductible. Dans cette perspective, les expériences d'apprentissage et, plus largement, les expériences vécues en français en contexte scolaire

doivent permettre aux élèves de s'engager dans un processus de construction culturelle et identitaire.

Que les élèves soient exposés, durant leur scolarisation à l'école francophone, à une gamme, aussi large et aussi diversifiée que possible, de produits culturels francophones (exemples : livres, chansons, films, pièces de théâtre et autres spectacles, produits médiatiques) est une nécessité, impérieuse dans bien des cas. Mais cela ne constitue qu'une condition nécessaire, non suffisante : dans une telle situation, les élèves sont récepteurs ou spectateurs; au mieux, ils se situent face à des réalités langagières et culturelles francophones, en établissant des liens avec leur vécu, en exprimant une réaction, etc.

Il faut aller plus loin que la consommation d'un « calendrier culturel », aussi séduisant soit-il, il faut mettre de l'avant la dynamique de la production, l'élan de la création pour que les élèves soient, en contexte scolaire, des acteurs, des créateurs, responsables et critiques; c'est ainsi qu'ils exprimeront des valeurs, manifesteront des comportements, poseront des gestes, partageront des expériences vécues et des réalisations.

Une telle perspective convoque les types d'expériences que les élèves vivent en langue française en contexte scolaire, les valeurs qu'ils y associent et le processus par lequel ils s'actualisent comme personnes. « Le défi de l'école française en situation de minorité est de construire une obligation de l'agir communicatif. La culture se juge à des opérations, non à la possession de produits. » (Cazabon, 1996, p. 86)

Les types d'expériences que les élèves vivent en langue française leur permettent de se construire des référents culturels, c'est-à-dire des associations, des images, des valeurs qu'ils établissent avec la langue, les objets de culture et les expériences, etc.

Ces référents culturels portent bien sûr sur les produits culturels (exemples : livres, chansons, films, spectacles) : l'élève se développe ainsi un bagage culturel francophone. Ces mêmes référents portent sur un vécu, sur des expériences liées à ces produits culturels : consommation mais également création, expression de soi comme personne, etc. Ils touchent à

certaines dimensions des apprentissages vécus en français, telles que la pertinence, l'utilité, le sens, la prise de risque, l'erreur, la célébration. Ils renvoient ainsi à des modèles langagiers (exemples : adultes, parents, pairs, médias) et aux pratiques sociales associées à la langue (exemples : interactions sociales, activités récréatives, sportives et communautaires, engagement communautaire). Ils touchent également à des univers sociaux : l'univers de la scolarisation; l'univers de la vie quotidienne, du travail; l'univers des activités humaines au sens large. Finalement, ils touchent à l'image que l'on se fait de la langue : loin d'être la langue de la stricte scolarisation, la langue française en milieu minoritaire peut être la langue qui permet d'établir un rapport à soi et au monde.

Bref, les élèves se construisent ainsi, progressivement, un répertoire de façons de comprendre, de s'exprimer, de penser et d'agir en français, des façons de faire, de dire, d'être francophones. Ce faisant, ils se construisent une image d'eux-mêmes comme personnes francophones. Un rapport affectif et identitaire s'établit ainsi entre les élèves et la langue, qui leur permet de « penser le monde » en français.

En somme, le rapport à la langue est, comme le souligne Bautier (2002, p. 43-44),

un rapport à des processus (les productions liées au langage), à des situations d'apprentissage, à des activités et à des produits (objets institutionnels, culturels et sociaux). Il est relation de sens et relation de valeur : l'individu valorise ou dévalorise les objets et productions de langage en fonction du sens qu'il leur confère. (...) [Le rapport à la langue s'inscrit dans] le registre identitaire (...) qui correspond à la façon dont le langage prend sens par référence à des modèles, à des attentes, à des repères identificatoires, à des enjeux identitaires et à la façon dont il contribue à ces mêmes enjeux.

#### 2.4 Langue, vécu scolaire et assimilation

Par bien des côtés, le type de vécu scolaire, en français à l'intérieur même de l'école francophone, de l'élève constitue un facteur stratégiquement important pour le développement du français : les expériences d'apprentissage que les élèves vivent, en français, en contexte scolaire doivent être en effet utiles, pertinentes et plaisantes et, surtout, significatives; ces expériences constituent un processus par lequel les élèves s'actualisent comme personnes et se construisent des valeurs. Dans le cas contraire, la langue risque fortement d'être perçue, par

les élèves eux-mêmes, comme la langue de la stricte scolarisation, déconnectée de leur processus de personnalisation et de socialisation.

Par ailleurs, autant les exigences de la maîtrise du français sont grandes en milieu minoritaire, autant il faut être vigilant quant à la conception de la langue qui est véhiculée à l'intérieur même de l'école francophone : il y a déjà une vingtaine d'années que Cazabon et Frénette (1980) ont mis en garde contre les effets potentiellement aliénants, voire assimilateurs, en milieu minoritaire, d'une conception normative de la langue.

Les élèves qui fréquentent les écoles francophones en milieu minoritaire, ne sont pas nés francophones, comme nous l'avons dit plus haut; ils le deviendront – ou pourront le devenir –, non pas parce qu'on leur aura vanté les mérites d'un référentiel d'appartenance (comme dirait Benoît Cazabon) mais bien parce qu'ils y trouveront un sens, à condition que l'école francophone, pour ce qui la concerne, leur propose des contenus et des expériences d'apprentissage où ils pourront se le construire.

Il serait à tout le moins ironique, alors que des structures scolaires francophones ont été établies, durant les années 1990, pour assurer le maintien et le développement de la francophonie en milieu minoritaire, que l'école francophone mette en place, même involontairement, des moyens pédagogiques qui s'ajouteraient aux facteurs d'assimilation. L'enjeu est à la mesure du défi!

### **3. En guise de conclusion.**

L'élaboration d'un cadre didactique pour les apprentissages langagiers en milieu minoritaire n'est plus, loin de là, un terrain en friche (voir, entre autres, Cazabon, 1993, 1996, 1997 et 2000; Landry, 2002; Landry et Allard 1999; Landry et Rousselle 2003; Lentz, 1996 ainsi que le travail mené, sur la pédagogie en milieu minoritaire, par l'ACREF [Alliance canadienne des responsables et des enseignantes et enseignants en français langue maternelle] et, sur la construction identitaire, par l'ACELF [Association canadienne d'éducation de langue

française]). Mais il importe d'y tracer d'autres sillons; ces quelques réflexions ont voulu y contribuer, toutes marquées qu'elles sont du sceau de la modestie, car, comme l'écrivaient il y a déjà presque une trentaine d'années Porcher, Blot et Le Movel (1975, p. 24), « [g]rande leçon (...) pour la pédagogie : il faut remettre en question même ce qui paraît le plus évident. »

## Notes

- 1 Pour des informations beaucoup plus précises et complètes sur la situation démolinguistique de la francophonie minoritaire canadienne, voir particulièrement Landry et Rousselle, 2003, p. 37-77.
- 2 Ces quatre enjeux ont bien sûr des implications sur les contenus curriculaires (Buors et Lentz, à paraître).
- 3 Ces trois fonctions ne sont pas sans écho à celles que présente le Conseil de la langue française (1995, p. 2) :  
« La langue remplit au moins 3 fonctions :
  - une fonction de communication : elle est un outil complexe qui doit être maîtrisé pour accroître la capacité de communiquer;
  - une fonction d'appropriation du réel : elle nous permet de dénommer le monde, de nous le représenter, d'agir sur lui et de le maîtriser;
  - enfin, une fonction identitaire personnelle et sociale : elle est à l'origine même de l'identité personnelle et collective, ce qui donne sens et vie à l'individu et au groupe auquel il appartient. »

## Références bibliographiques

Bautier, É. (2002). « Du rapport au langage : question d'apprentissages différenciés ou de didactique? », *Pratiques*, 113/114, 41–54.

Buors, P. et Lentz, F. (à paraître). « Les orientations curriculaires pour l'apprentissage du/en français langue première milieu minoritaire : un regard rétrospectif et prospectif ». *Actes du Colloque international « L'Ouest : directions, dimensions, destinations » du Centre d'études franco-canadiennes de l'Ouest*, Collège universitaire de Saint-Boniface, octobre 2003.

Cazabon, B. (2000). « De la recherche en didactique et pédagogie du/en français en milieu francophone minoritaire au Canada ». In R. Allard (dir.), *Actes du Colloque pancanadien sur la recherche en éducation en milieu francophone minoritaire : Bilan et perspectives*, [en ligne], disponible à <http://www.acelf.ca/publi/crde/articles/12-cazabon.html> (septembre 2003).

Cazabon, B. (1997). « L'enseignement en français langue maternelle en situations de minorité ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXIII, 3, 483–508.

Cazabon, B. (1996). « Vers un modèle holistique de la didactique du français langue maternelle ». In B. Cazabon (dir.), *Des mots, à fleurs de pays, Les actes du 2<sup>e</sup> congrès national de l'ACREF [Alliance canadienne des responsables et des enseignantes et enseignants en français langue maternelle]* (p. 80–98). Ottawa : ACREF.

Cazabon, B. (1993). « De la mission culturelle de l'école et de la pédagogie du français langue maternelle ». *Canadian Ethnic Studies/Études ethniques du Canada*, vol. XXV, 2, 52–64.

- Cazabon, B. et Frénette, N. (1980). *Le français parlé en situation minoritaire : volume II, L'enseignement, les programmes et la formation des maîtres dans les écoles de langue française des communautés franco-ontariennes minoritaires*. Toronto : Ministère de l'Éducation.
- Conseil de la langue française (1995). *La langue au cœur de l'éducation*. Québec : Conseil de la langue française.
- Gouvernement du Canada (2003). *Le prochain acte : un nouvel élan pour la dualité linguistique canadienne, Le plan d'action pour les langues officielles*. Ottawa : Bureau du Conseil privé.
- Landry, R. et Rousselle, S. (2003). *Éducation et droits collectifs, Au-delà de l'article 23 de la charte*. Moncton : les Éditions de la Francophonie.
- Landry, R. (2002). « Pour une pédagogie actualisante et communautarisante en milieu minoritaire francophone ». In R. Allard (dir.), *Actes du Colloque pancanadien sur la recherche en éducation en milieu francophone minoritaire : Bilan et perspectives*, [en ligne], disponible à <http://www.acef.ca/publi/crde/articles/10-landry.html> (septembre 2003).
- Landry, R. et Allard, R. (1999). « L'éducation dans la francophonie minoritaire ». In J.-Y. Thériault (dir.), *Francophonies minoritaires au Canada : l'état des lieux* (p. 403–433). Moncton : Les Éditions d'Acadie.
- Landry, R. et Allard, R. (1997). « L'exogamie et le maintien de deux langues et deux cultures : le rôle de la francité familioscolaire ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXIII, 3, 561–592.
- Landry, R. et Allard, R. (1996). « Vitalité ethnelinguistique : une perspective dans l'étude de la francophonie canadienne ». In J. Erfurt (dir.), *De la polyphonie à la symphonie : méthodes, théories et faits de la recherche pluridisciplinaire sur le français au Canada* (p. 61-88). Leipzig : Leipziger Universitätsverlag.
- Lentz, F. (1996). « La didactique du/en français langue maternelle en milieu minoritaire : réflexions sur quelques points critiques ». In B. Cazabon (dir.), *Des mots, à fleurs de pays, Les actes du 2<sup>e</sup> congrès national de l'ACREF [Alliance canadienne des responsables et des enseignantes et enseignants en français langue maternelle]* (p. 145–172). Ottawa : ACREF.
- Masny, D. (dir.) (2001). *La culture de l'écrit : les défis à l'école et au foyer*. Outremont : Les Éditions Logiques.
- Masny, D. (2000). « Les littératies : un tournant dans la pensée et une façon d'être ». In R. Allard (dir.), *Actes du Colloque pancanadien sur la recherche en éducation en milieu francophone : Bilan et perspectives*, [en ligne], disponible à <http://www.acef.ca/publi/crde/articles/14-masny.html> (septembre 2003).
- Porcher, L., Blot, B. et Le Movel, J.-P. (1975). *L'école et les techniques sonores*. Paris : Armand Colin.