

Le français langue seconde au Canada : potentiel de collaboration

Mars 2015



cmecc

Conseil des
ministres
de l'Éducation
(Canada)

Council of
Ministers
of Education,
Canada



Patrimoine
canadien

Canadian
Heritage

Remerciements

Le Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) tient à remercier les membres suivants de l'équipe de conseils de l'Association canadienne des professeurs de langues secondes (ACPLS) pour leur travail sur le projet et la préparation du présent rapport** :

M^{me} Stephanie Arnott, Ph.D., Université d'Ottawa
M. Doug Hart, Ph.D., Institut d'études pédagogiques de l'Ontario (retraité)
M^{me} Sharon Lapkin, Ph.D., Université de Toronto (professeure émérite)
M^{me} Callie Mady, Ph.D., Université Nipissing
M. Larry Vandergrift, Ph.D., Université d'Ottawa (professeur émérite)
M^{me} Marie-Emilie Masson, Université de Toronto (assistante de recherche
aux études supérieures)

Nous remercions également les animatrices des trois groupes de consultation et les participantes et participants aux groupes de consultation et au sondage pour les riches données qu'ils ont fournies pour la présente étude. Nous sommes reconnaissants d'avoir eu la possibilité de faire le point sur l'enseignement du français langue seconde dans les diverses régions du Canada.

Conseil des ministres de l'Éducation (Canada)
95, avenue St Clair Ouest, bureau 1106
Toronto (Ontario) M4V 1N6

Téléphone : 416 962-8100

Télécopieur : 416 962-2800

cmecc@cmecc.ca

© 2015 Conseil des ministres de l'Éducation (Canada)

This report is also available in English.

** Les points de vue exprimés dans le présent rapport sont ceux des auteurs et ne reflètent pas nécessairement l'opinion du Conseil des ministres de l'Éducation (Canada).

Table des matières

1. Recension des écrits	1
2. Méthodologie	1
2.1 Questions de recherche.....	1
2.2 Phases de collecte de données.....	2
3. Constatations des groupes de consultation	4
3.1 Points forts des programmes de FLS.....	4
3.2 Défis que posent les programmes de FLS.....	6
3.3 Collaboration entre les instances.....	8
3.4 Priorités de recherche	9
4. Résultats du sondage.....	10
4.1 Domaines prioritaires nécessitant une attention concertée des P/T.....	10
4.2 Disposition à apprendre des autres instances	12
5. Résumé des principales constatations de cette étude.....	13
6. Implications de cette étude.....	14
Bibliographie	16
ANNEXE A.....	17
ANNEXE B.....	28
ANNEXE C.....	33

Le français langue seconde au Canada : potentiel de collaboration

Contexte

Le Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) (CMEC) a reçu une subvention du ministère du Patrimoine canadien, dans le cadre des Programmes d'appui aux langues officielles, pour mener une étude qui a débuté à l'été 2014 et qui est hébergée par l'Association canadienne des professeurs de langues secondes (ACPLS). Cette étude visait deux objectifs essentiels : 1) donner un aperçu des « préoccupations majeures », dans l'ensemble du Canada, en matière d'enseignement et d'apprentissage du français langue seconde (FLS) et 2) déterminer dans quels domaines une collaboration s'est nouée entre les provinces et les territoires (P/T¹), qui permettrait d'améliorer les programmes de FLS.

Le présent rapport est organisé comme suit : pour des raisons de longueur, la recension des écrits effectuée pour la soumission du projet de recherche se trouve à l'ANNEXE A. Le corps du rapport explique en premier la méthodologie qui a été utilisée dans cette étude (questions de recherche et phases de la collecte de données); il présente ensuite les constatations des groupes de consultation et les résultats du sondage; et enfin, il résume les principales constatations de l'étude, en précisant les implications de cette recherche.

1. Recension des écrits

La proposition pour ce projet comporte une vaste recension des écrits qui tient compte de toutes les questions jugées pertinentes étant donné l'ampleur de l'étude. Cette recension des écrits est incluse à l'ANNEXE A; les études pertinentes sont citées, s'il y a lieu, dans l'interprétation des résultats de cette recherche.

2. Méthodologie

2.1 Questions de recherche

Les questions de recherche suivantes ont guidé cette étude :

1. Quels sont les points forts des programmes de FLS actuels, dans l'ensemble des P/T?
Quels sont les points forts communs à l'ensemble des P/T?
2. Quels sont les principaux défis que présentent les programmes de FLS, dans l'ensemble des P/T? Quels sont les défis communs à l'ensemble des P/T?
3. À l'heure actuelle, de quelle manière les P/T collaborent-ils dans le but d'améliorer les programmes de FLS?
4. Compte tenu des constatations de cette étude, quelles sont les priorités de recherche les plus importantes, pour les 10 prochaines années, en ce qui concerne l'enseignement du FLS au Canada?

¹ L'abréviation P/T désigne à la fois les provinces et les territoires et les ajectifs « provincial » et « territorial ».

5. Compte tenu des constatations de cette étude, quelles initiatives pancanadiennes peut-on recommander en matière de planification, de programmes et de pédagogie en FLS?

L'équipe de recherche a reçu pour instruction de se concentrer tout particulièrement sur l'étude de la cinquième question.

2.2 Phases de collecte de données

2.2.1 Groupes de consultation²

Des groupes de consultation ont été mis sur pied dans trois grandes régions du Canada : un dans les provinces de l'Atlantique (à l'Île-du-Prince-Édouard), un dans la région centrale du Canada (en Ontario), et un dans l'Ouest du Canada, soit le Manitoba, la Saskatchewan, l'Alberta et les Territoires du Nord-Ouest. La Colombie-Britannique et le Yukon n'ont pas pu participer à cette première phase de la recherche, du fait qu'il y avait une grève des enseignantes et enseignants à ce moment-là en Colombie-Britannique; cette région a toutefois participé au sondage (description ci-dessous). Les participantes et participants des divers groupes de consultation incluaient des représentantes et représentants de chacune des catégories suivantes : parents (*Canadian Parents for French* – CPF [parents canadiens pour le français]), associations pancanadiennes d'enseignantes et enseignants de langues (Association canadienne des professeurs d'immersion [ACPI] et ACPLS), associations P/T d'enseignantes et enseignants de langues, surintendantes et surintendants, consultantes et consultants, ministères de l'Éducation et universités (facultés d'Éducation ou départements de français, par exemple). Les personnes qui ont été invitées à participer à l'étude se distinguaient par leur expertise concernant les questions examinées dans cette recherche et leur réseau de relations aux niveaux régional et pancanadien. Les séances des groupes de consultation devaient mettre en lumière des informations ou des problèmes qui n'ont pas été repérés dans les études antérieures concernant le FLS – du fait que ces études étaient basées essentiellement sur les résultats de sondages.

Les trois groupes de consultation comptaient un total de 19 personnes représentant :

- une variété de P/T (Alberta, Île-du-Prince-Édouard, Manitoba, Nouvelle-Écosse, Ontario, Saskatchewan et Territoires du Nord-Ouest);

² Conformément aux recommandations de Krueger et Casey (2009), les groupes de consultation ont permis : a) de recueillir un large éventail d'opinions concernant l'enseignement du FLS dans les diverses régions du Canada, b) de cerner les terrains d'entente et les divergences parmi les diverses parties prenantes concernées en ce qui a trait au FLS et c) de circonscrire les facteurs ayant exercé une influence sur les opinions des participantes et participants en ce qui concerne le FLS.

- des associations d’enseignantes et enseignants de langues pancanadiennes et provinciales (telles que l’ACPLS, l’ACPI et l’Association ontarienne des professeurs de langues vivantes [AOPLV]);
- l’association CPF;
- des administratrices et administrateurs de districts scolaires;
- des ministères de l’Éducation;
- des universités, plus précisément des facultés d’Éducation et des programmes estivaux de langues (appelés également « instituts d’été »).

La plupart des participantes et participants étaient enseignantes et enseignants de formation et ils possédaient une expérience très diverse du français de base (ou du français cadre), du français intensif, ou de l’immersion française. Certains avaient une expérience internationale; d’autres avaient enseigné l’anglais langue seconde ou avaient enseigné dans des classes régulières. Chaque participante et participant a été invité à décrire son expérience pertinente, et chacun a utilisé des termes légèrement différents pour relater son expérience. Ainsi, certains ont fait référence à l’enseignement du FLS (sans préciser le type de programme), tandis que d’autres ont mentionné des programmes et des niveaux d’études précis. La liste suivante résume les principaux types d’expérience qui étaient représentés parmi les participantes et participants des groupes de consultation.

- Huit (8) participants ont rapporté qu’ils avaient enseigné le français de base/français cadre au niveau primaire ou secondaire ou à ces deux niveaux.
- Huit (8) ont rapporté qu’ils avaient enseigné dans des programmes d’immersion aux niveaux primaire ou secondaire.
- Dix (10) ont rapporté qu’ils avaient travaillé à titre de consultantes et consultants ou de coordinatrices et coordinateurs en langue française.
- Quatre (4) ont rapporté qu’ils avaient travaillé dans l’administration scolaire.
- Quatre (4) ont rapporté qu’ils avaient travaillé dans un ministère de l’Éducation.
- Six (6) ont rapporté qu’ils assumaient/avaient assumé des responsabilités au sein de l’ACPLS ou de l’ACPI.
- Deux (2) ont rapporté qu’ils avaient travaillé dans le domaine de la formation initiale des enseignantes et enseignants.

Puisque aucun des participants et participantes aux groupes de consultation n’a été invité à répondre à des questions approfondies sur son expérience de travail ou à titre bénévole, la liste qui précède n’est pas exhaustive, mais elle permet néanmoins d’illustrer l’étendue et la richesse de l’expérience qui était représentée au sein des groupes de consultation.

L'équipe de recherche a effectué une analyse du contenu de chaque transcription, afin de cerner les thèmes, les points communs et les exemples de collaboration entre diverses compétences. Ce sont les exemples de collaboration, en particulier, qui ont guidé l'élaboration de l'instrument d'enquête (ANNEXE B).

2.2.2 Sondage

Les participantes et participants des groupes de consultation ont été invités à se mettre en rapport avec huit personnes (au maximum) possédant une expertise dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage du FLS dans leurs régions respectives. Ces personnes pouvaient notamment inclure des administratrices et administrateurs scolaires, des enseignantes et enseignants, des parents actifs et des professeurs d'université. Au moment où elles ont été contactées, chacune de ces personnes a reçu une description de cette étude. Afin de parvenir à la plus large représentation possible des P/T, les présidentes et présidents P/T de l'association CPF et des associations (P/T) d'enseignantes et enseignants de langue ont également été contactés : ils ont reçu une description de cette étude et ont été invités à répondre au questionnaire. De plus, afin d'assurer la participation de la Colombie-Britannique/du Yukon et de toute autre région qui aurait pu être sous-représentée, la personne de liaison au sein de l'équipe de recherche ainsi que quelques autres personnes (telles que la vice-présidente de l'association CPF de la Colombie-Britannique) se sont chargées de contacter d'autres répondantes et répondants clés potentiels dans leurs diverses régions. Les représentantes et représentants du CMEC ont suggéré les noms de participantes et participants supplémentaires qui ont, eux aussi, été invités à participer à l'étude.

Toutes les personnes qui ont accepté de participer au sondage (ANNEXE B) ont confirmé leur intention d'y participer par écrit (par courriel). Elles ont été remerciées de leur participation et informées qu'elles recevraient le sondage à la mi-novembre, bien que le sondage n'ait été envoyé qu'au début de décembre 2014 pour ensuite se dérouler dans les deux premières semaines du mois. Sur les 101 personnes invitées à participer à ce sondage, 68 y ont répondu.

3. Constatations des groupes de consultation

3.1 Points forts des programmes de FLS

Le tableau 1 résume ce que les groupes de consultation ont perçu comme étant les points forts des programmes de FLS dans les régions représentées. Les cinq premières lignes (en caractères gras) représentent les thèmes qui ont été mentionnés dans au moins deux des groupes de consultation. Pour ce qui est des autres thèmes, il est important de noter que, même si un point fort n'a été cité que dans un seul groupe, il est possible que ce point fort existe néanmoins dans d'autres P/T. À titre d'exemple, l'inclusion n'a été explicitement mentionnée que dans un seul groupe mais, dans tout le Canada, les ministères de

l'Éducation se sont penchés sur cette question. Par ailleurs, certains sujets qui n'ont été mentionnés que dans un seul groupe ont été abordés dans les écrits; par exemple, la dernière ligne du tableau porte sur de plus longues périodes d'enseignement pour le français de base/français cadre, une innovation qui s'est révélée utile à l'apprentissage et à la pédagogie (Mady, 2008; Marshall, 2011).

Tableau 1 : Points forts des programmes de FLS cités par les groupes de consultation (Les lignes en caractères gras correspondent aux thèmes mentionnés dans au moins deux des groupes de consultation*.)

Point forts	Exemples cités par les participantes et participants
Possibilités d'enrichissement culturel	Salons du livre; Français pour l'avenir; programme Explore; salons de l'emploi
Introduction du diplôme d'études en langue française (DELF)	Motivant pour les élèves; effet positif sur les activités quotidiennes en salle de classe
Introduction de concepts du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR)	
Moindre isolement des enseignantes et enseignants de français de base	Consortiums pour la formation continue
Résultats impressionnants obtenus en français intensif	Nombre croissant d'inscriptions en français intensif dans certaines instances
Possibilités de formation continue	Profil de perfectionnement dans certaines instances; outil d'autoévaluation pour les enseignantes et enseignants; journées pédagogiques; bourses d'été pour les enseignantes et enseignants; « instituts d'été »; groupes consultatifs sur les programmes d'immersion française, dans certaines instances; formation relative à l'utilisation de la langue seconde dans l'ensemble du programme d'études
Possibilité de soutien précoce en matière de littératie en français	
Soutien des ministères de l'Éducation	Nouveaux programmes d'études et ressources; centres de ressources pour les enseignantes et enseignants
Programmes efficaces de formation des enseignantes et enseignants	
Ententes entre le fédéral et les P/T dans le domaine de l'éducation	Partenariats avec la France dans certains districts scolaires; fonds permettant aux enseignantes et enseignants d'assister à des

	conférences
Hausse des inscriptions en immersion	
Importance accordée à l'inclusion	Plus grande diversité parmi les élèves inscrits (mentionné en référence à l'immersion)
Établissement de périodes de temps précises réservées pour le français de base/français cadre	Périodes de 60 minutes, avec des enseignantes et enseignants possédant de bonnes connaissances du français, au lieu de périodes quotidiennes plus courtes

* Les thèmes qui ne sont pas en caractères gras ont également été documentés dans des études antérieures et sont considérés comme tout aussi importants.

Il y a des signes de progrès ces 10 dernières années. À titre d'exemple, les participantes et participants ont rapporté que l'introduction du CECR a multiplié les possibilités d'enrichissement culturel. Cette observation diffère des constatations du sondage effectué par Lapkin, MacFarlane et Vandergrift en 2006, qui a révélé un très profond mécontentement parmi les enseignantes et enseignants de FLS concernant la manière dont les ressources pédagogiques disponibles reflétaient la culture francophone, concernant les ressources documentaires et les logiciels informatiques disponibles, et concernant les possibilités de perfectionnement linguistique dans la communauté [p. 36 – *traduction libre*].

Les multiples mentions du DELF et du CECR – mentions qui ne figurent dans aucune étude antérieure – sont d'autres indices clairs des progrès accomplis. Ces ressources, introduites assez récemment, ont fortement contribué à l'avancement des conceptions de la pédagogie et de l'évaluation en FLS.

3.2 Défis que posent les programmes de FLS

Le tableau 2 résume les défis des programmes de FLS qui ont été évoqués par un ou plusieurs des groupes de consultation. Ces défis – et d'autres difficultés – sont bien attestés dans les écrits (par exemple, Lapkin, MacFarlane et Vandergrift, 2006; Lapkin, Mady et Arnott, 2009); il semble que ces défis demeurent. Dans certains cas, un facteur cité comme étant un point fort dans le tableau 1 (tel que l'inclusion) a également été perçu comme constituant un défi (par exemple, embrasser la diversité en salle de classe); le fait que chacun de ces facteurs n'a été cité que dans un seul groupe ne réduit nullement l'importance de cette question.

Par ailleurs, si l'on considère à la fois les tableaux 1 et 2, il est clair qu'en réponse à des défis, des P/T semblent avoir trouvé des solutions que d'autres n'ont pas encore mises à l'épreuve. Autrement dit, dans certaines provinces et certains territoires, des solutions ou des approches fructueuses ont été trouvées, par l'expérimentation, l'innovation et la collaboration. À titre d'exemple, dans l'un des groupes de consultation, un participant a suggéré qu'il était possible d'atténuer la marginalisation des enseignantes et enseignants

de français de base en leur offrant des occasions de formation continue – facteur qui a d’ailleurs été cité comme étant un point fort des programmes de FLS (tableau 1). Un autre participant a déclaré que l’on pourrait s’attaquer au problème que pose « la lenteur du développement des compétences linguistiques en français de base/français cadre » en réservant « des périodes de temps précises à l’enseignement du français de base/français cadre » avec des enseignantes et enseignants efficaces.

Tableau 2 : Défis que posent les programmes de FLS (Les lignes en caractères gras correspondent à des facteurs qui ont été cités dans au moins deux des groupes de consultation.)

Défis	Exemples cités par les participantes et participants
Manque de ressources convenables (les ouvrages qui répondent aux intérêts des élèves sont d’un niveau linguistique trop complexe)	Les ouvrages publiés s’adressent essentiellement à des apprenantes et apprenants francophones
Il est nécessaire que les enseignantes et enseignants aient reçu une formation dans le domaine de la pédagogie des langues, et qu’ils maîtrisent la langue française	Pénurie d’enseignantes et enseignants qualifiés
Du fait que l’éducation relève de la compétence P/T au Canada, il est difficile de se faire un aperçu de l’apprentissage du FLS dans l’ensemble du pays; manque d’outils permettant d’évaluer les compétences linguistiques, surtout les compétences verbales	Difficultés de transfert pour les élèves – d’un programme à un autre au sein des P/T et entre eux; nécessité de normaliser la terminologie utilisée dans l’ensemble des P/T; manque de normes communes aux diverses régions du Canada
Conditions de travail pour les enseignantes et enseignants de français de base; marginalisation du français de base	Taux élevé de renouvellement du personnel enseignant; diminution du temps accordé à l’enseignement du français de base; nécessité de considérer le FLS une matière fondamentale (au même titre que les mathématiques)
Fidélisation des élèves inscrits dans les programmes de FLS	Manque de planification/de continuité; aucune exigence P/T pour le FLS
Manque d’outils d’évaluation du FLS, en particulier pour l’expression orale	En général, au cours des premières années d’études, l’expression orale ne fait pas l’objet d’évaluations
Nécessité de s’adapter à un large éventail d’apprenantes et apprenants dans les cours	Au niveau secondaire, il arrive que des élèves d’immersion se retrouvent avec des élèves de français de base/français cadre

Choix restreint de sujets enseignés en français dans les programmes d'immersion au niveau secondaire	
Horaire des cours de français de base/français cadre	
Lenteur du développement des compétences linguistiques en français de base	
Nécessité de parvenir à une entente concernant les meilleures pratiques dans la formation universitaire des enseignantes et enseignants de FLS	
Nécessité de parvenir à une concordance entre les attentes aux niveaux universitaire et secondaire	
Nécessité de motiver les élèves	Nécessité d'accorder sa juste valeur à l'expression orale, et non uniquement à la lecture et à l'écrit
Nécessité de resserrer les liens entre les divers ministères de l'Éducation	
Difficultés d'accès aux programmes de FLS	Véritable loterie pour être admis en immersion

3.3 Collaboration entre les instances

Le concept de collaboration varie légèrement parmi les parties prenantes qui étaient représentées au sein des groupes de consultation. Ci-dessous sont énumérés des exemples de collaboration P/T, régionale et pancanadienne; ces divers types de collaboration incluent des communications formelles et informelles, la diffusion d'informations provenant d'autres P/T concernant des initiatives reliées au FLS, des partenariats formels bien établis, et l'emprunt d'idées ou de matériel provenant d'autres P/T.

Les associations pancanadiennes telles que l'ACPLS sont appréciées, du fait des possibilités de réseautage qu'elles offrent à leurs membres (les « leadership folios » de l'ACPLS sont une ressource qui a été mentionnée en particulier). De même, l'ACPI a été citée, du fait des séances que cette association a organisées dans les provinces de l'Ouest concernant les guides à l'intention des administratrices et administrateurs. Il a également été mentionné que les conférences pancanadiennes (comme celles de l'ACPI, de CPF ou de l'ACPLS) et provinciales (comme celle de l'AOPLV) offrent, elles aussi, de précieuses occasions de se constituer un réseau de relations; cependant, il a été souligné qu'il serait bon que les conférences pancanadiennes aient lieu dans différentes régions du Canada, afin de permettre à un plus grand nombre de personnes d'y assister. Voici quelques exemples de réseautage ou de collaboration qui ont été cités.

a. Aux niveaux P/T

- Les journées pédagogiques permettent aux enseignantes et enseignants de faire la connaissance d'autres enseignantes et enseignants provenant d'écoles différentes.
- En Ontario, les enseignantes et enseignants provenant de conseils équivalents (c.-à-d. de conseils de district publics et catholiques dans une même région géographique) communiquent entre eux.
- En Alberta, des conseils de district anglophones et francophones ont forgé des partenariats.

b. Aux niveaux régional ou pancanadien

- L'Île-du-Prince-Édouard a consulté le modèle dont s'inspire le programme de français intensif de Terre-Neuve-et-Labrador afin d'intégrer certaines des stratégies de ce programme de français intensif à son programme de français de base.
- L'Île-du-Prince-Édouard a emprunté le test de compétence orale utilisé au Nouveau-Brunswick.
- Les provinces de l'Atlantique ont concerté leurs efforts pour que leurs programmes d'enseignement en langue seconde correspondent aux niveaux décrits dans le CECR afin de parvenir à une entente commune en ce qui concerne les niveaux de compétence du CECR.
- Les provinces de l'Atlantique ont mis au point un « portfolio » en ligne, pour aider les élèves à se fixer des objectifs de compétence; en Alberta, certains districts scolaires se sont inspirés de cette idée de portfolio.
- Il existe un comité directeur pancanadien pour le français intensif.
- En Alberta, certains districts scolaires étudient actuellement l'initiative ontarienne d'encourager l'adoption, par les enseignantes et enseignants, de la « perspective actionnelle »³.
- En Alberta, certains districts scolaires ont consulté le Programme de perfectionnement linguistique de l'Île-du-Prince-Édouard.
- Les présidents de l'association CPF se réunissent régulièrement pour discuter des questions d'intérêt commun et de solutions possibles.

3.4 Priorités de recherche

Une priorité de recherche ressort clairement des discussions des groupes de consultation : déterminer pourquoi les élèves abandonnent l'étude du français au niveau secondaire. Comme l'explique la section intitulée « Attrition » à l'ANNEXE A, la réponse à cette question reste à établir avec certitude, si l'on se base sur les recherches antérieures. Bien que cette

³ La « perspective actionnelle » met l'accent sur l'apprentissage d'un langage fonctionnel en lien avec des activités du quotidien. Selon cette approche, les élèves sont des « acteurs sociaux » qui utilisent des « actes de parole » pour interagir avec d'autres et réaliser des tâches, « une visée actionnelle [...] que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 16; Ontario, Ministère de l'Éducation, 2013, p. 33).

tendance à l'érosion des effectifs des programmes de FLS soit documentée aussi bien dans les programmes d'immersion française que dans les programmes de français de base/français cadre, ce phénomène est beaucoup plus courant au niveau secondaire (au moment où l'étude du français devient facultative⁴, ce qui est souvent le cas dès le début du secondaire) et parmi les élèves de français de base/français cadre (CPF, 2014).

Les témoignages rétrospectifs d'élèves de français de base/français cadre qui ont abandonné l'étude du FLS au niveau secondaire révèlent que, dans le cas de ces élèves, les facteurs contribuant à l'attrition à l'école secondaire sont liés soit à la perception personnelle d'un manque de compétences linguistiques, soit au manque d'occasions d'utiliser et de développer ses compétences linguistiques en français (par exemple, Fondation d'éducation des provinces atlantiques [FEPA], 2004; Blais, 2003). Les témoignages d'élèves provenant de l'ensemble des programmes de FLS ayant abandonné l'étude du français au secondaire révèlent que, dans le cas de ces élèves-ci, un plus grand nombre de facteurs sont liés à l'école : « manque de variété dans le choix de cours, obligation de choisir entre programme de FLS et d'autres programmes, charge de travail perçue comme étant lourde, ou impression erronée qu'il sera plus facile d'obtenir des notes élevées dans un programme autre que FLS » (CPF, 2015) [*traduction libre*]. Des recherches – à petite échelle – qui sont actuellement effectuées concernant la motivation et la démotivation parmi les élèves de programmes de français de base/français cadre au niveau secondaire (Arnott, recherche en cours; McGregor, recherche en cours) permettront peut-être de mieux comprendre les facteurs qui expliquent les décisions que prennent les élèves en ce qui concerne leurs études de FLS, une fois que cette matière n'est plus obligatoire.

4. Résultats du sondage

4.1 Domaines prioritaires nécessitant une attention concertée des P/T

Tout d'abord, les participantes et participants au sondage ont été invités à évaluer dans quelle mesure une variété de sujets méritent une attention concertée de la part des P/T. Ils ont également été invités à suggérer tout autre domaine ne figurant pas sur la liste, mais où une attention concertée des P/T pourrait s'avérer bénéfique. Ensuite, ils ont été priés de classer les domaines qu'ils avaient retenus en ordre de priorité (au premier ou second rang de priorité) et ont été invités à justifier leurs choix. Le sondage est inclus à l'ANNEXE B.

Comme l'illustrent les tableaux présentés à l'ANNEXE C, les évaluations (tableau C1) aussi bien que les classements (tableau C2) révèlent que les priorités se situent dans trois domaines : développer la compétence orale; développer la confiance en soi chez les apprenantes et apprenants, tout particulièrement à l'oral; et encourager la perspective actionnelle dans l'enseignement. Environ 60 p. 100 des participantes et participants au

⁴ Dans certaines provinces et certains territoires, l'étude du français n'est obligatoire à aucun niveau scolaire; dans d'autres, elle est obligatoire de la 4^e à la 9^e année.

sondage ont déclaré que, dans ces trois domaines, une attention concertée des P/T pourrait s'avérer hautement bénéfique. Ces trois domaines ont recueilli plus de 60 p. 100 des nominations pour priorités de premier rang et presque 55 p. 100 de l'ensemble des nominations pour premier et second rang.

Les réponses aux questions ouvertes qui étaient incluses dans le sondage ont fourni de plus amples précisions concernant les priorités qui sont ressorties. Pour ce qui est de « développer la compétence orale », par exemple, un répondant a suggéré d'organiser « une table ronde interprovinciale pour explorer de meilleurs moyens d'enseigner la communication orale aux apprenantes et apprenants de FLS »; un autre répondant a recommandé d'utiliser « des tâches d'apprentissage qui incitent les élèves à parler français tous les jours ».

Pour ce qui est de « développer la confiance en soi chez les apprenantes et apprenants, tout particulièrement à l'oral », l'un des participants au sondage a fait le commentaire suivant :

[Traduction libre]

Quel que soit leur niveau de compétence linguistique, il faut que les apprenantes et apprenants aient confiance en leurs aptitudes langagières pour oser s'exprimer dans une autre langue et favoriser ainsi leur apprentissage. Si l'environnement en salle de classe ne s'y prête pas ou qu'ils s'y sentent mal à l'aise, ils hésiteront à se lancer pour s'exercer, et leur apprentissage de la langue s'en retrouvera compromis.

Enfin, un autre répondant a justifié son choix de la perspective actionnelle en expliquant que :

[Traduction libre]

Étant donné que la perspective actionnelle s'inspire du CECR, elle nous permettrait de nous familiariser davantage avec le Cadre et de découvrir ainsi les outils qui pourraient nous être utiles en salle de classe. Le CECR est un document fondamental, qui peut être tout aussi utile pour les élèves que pour les enseignantes et enseignants, que ce soit en français de base ou en immersion, mais nous avons besoin d'exemples canadiens. Il serait très utile d'utiliser des tâches actionnelles adaptées au contexte canadien.

Des analyses corrélationnelles ont permis d'explorer les relations entre les priorités mises en évidence dans le sondage. Les résultats de ces analyses ont révélé une relation entre les thèmes « développer la compétence orale » et « développer la confiance en soi chez les apprenantes et apprenants, tout particulièrement à l'oral » ainsi qu'une forte corrélation entre ces deux thèmes (tableau C3).

Par contre, les évaluations concernant « l'adoption de la perspective actionnelle » ne sont pas fortement corrélées au « développement de la compétence orale » ni au « développement de la confiance en soi chez les apprenantes et apprenants, tout particulièrement à l'oral ». Le faible rapport statistique entre ces facteurs tient peut-être au fait que les répondantes et répondants envisagent la perspective actionnelle de façon plus générale, dans le contexte du développement des quatre habiletés. En fait, toute corrélation forte entre « l'adoption de la perspective actionnelle » et « l'apprentissage basé sur l'exécution de tâches » suggère que les tâches pertinentes se concentrent peut-être tout autant sur la lecture, l'écriture et l'écoute que sur l'expression orale.

4.2 Disposition à apprendre des autres instances

La première série de questions visait à déterminer les perceptions des répondantes et répondants concernant les bienfaits potentiels d'une collaboration dans certains domaines de l'enseignement du FLS. Cette série de questions était suivie de deux autres séries de questions – l'une se rapportant à l'immersion française; l'autre, au français de base/français cadre – concernant la réceptivité des responsables de l'enseignement du FLS dans les diverses régions, autrement dit, leur ouverture d'esprit à l'égard d'initiatives menées dans d'autres instances.

En ce qui concerne l'immersion française, dans le cas de tous les sujets énumérés dans le tableau C4, au moins 80 p. 100 des répondantes et répondants ont indiqué qu'ils s'intéressaient beaucoup ou modérément à ce qui se fait en immersion française dans les autres régions du Canada. Il y a toutefois des différences selon les sujets figurant sur la liste. Le degré d'intérêt pour ce qui se fait dans les autres P/T est plus élevé au niveau primaire qu'au niveau secondaire. Plus de 60 p. 100 des participantes et participants au sondage ont indiqué qu'ils s'intéressaient grandement aux ressources et méthodes pédagogiques utilisées aux niveaux maternelle-8^e année dans les autres instances. L'intérêt est presque aussi fort à l'égard des soutiens pour les élèves ayant des besoins spéciaux, sujet qui est plus pertinent pour l'enseignement au niveau primaire qu'au niveau secondaire.

En ce qui concerne le français de base/français cadre, le degré d'intérêt à l'égard de ce qui se fait dans d'autres instances est un peu moins général. Cependant, dans le cas de tous les sujets énumérés dans le tableau C5, au moins 60 p. 100 des répondantes et répondants ont indiqué qu'ils s'intéressaient beaucoup ou modérément à ce qui se fait dans les autres régions. Contrairement à ce qui a été constaté pour l'immersion française, le degré d'intérêt à l'égard des ressources et des méthodes pédagogiques est le même, qu'il s'agisse du niveau primaire ou du niveau secondaire. En français de base/français cadre, le degré d'intérêt envers les échanges concernant les besoins spéciaux est nettement moindre qu'en immersion. De même, le degré d'intérêt concernant les initiatives prises dans d'autres instances face au défi que pose la rétention des élèves est supérieur en ce qui a trait à l'immersion, par rapport au français de base/français cadre.

5. Résumé des principales constatations de cette étude

Les groupes de consultation ont permis de cerner les points forts des divers programmes de FLS au Canada, ainsi que les défis auxquels font face ces programmes. Il est clair que, depuis les dernières études sur ce sujet (Lapkin, MacFarlane et Vandergrift, 2006), des progrès ont été accomplis, notamment sur le plan des possibilités d'enrichissement culturel, des possibilités de perfectionnement professionnel et de l'importance accordée à l'inclusion. Le point fort le plus récent et le plus courant concerne l'introduction du CECR pour les langues, avec ses innovations pédagogiques et ses stratégies d'évaluation.

Les données provenant des groupes de consultation et du sondage soulignent clairement la valeur du CECR, comme l'illustrent aussi les commentaires formulés en réponse aux questions ouvertes (dont des exemples sont reproduits dans la section 4 de ce rapport). Ces constatations démontrent qu'au Canada les parties prenantes concernées pensent que le CECR est l'un des atouts des programmes de FLS, et que le Cadre a le potentiel de permettre de progresser dans les domaines de la pédagogie et de l'évaluation en FLS. Les participantes et participants à cette étude ont également rapporté que le CECR pourrait aider à résoudre d'autres questions fondamentales qui ont été soulevées à maintes reprises : comment développer la compétence orale chez les élèves, comment fournir aux enseignantes et enseignants le perfectionnement professionnel qui leur est nécessaire, comment procéder pour élaborer des ressources pertinentes, etc.

Les défis mis en évidence dans les discussions des groupes de consultation étaient nombreux, et ces défis correspondaient à ceux qui ont été cités dans des sondages et dans des recensions des écrits antérieurs (Lapkin, MacFarlane et Vandergrift, 2008; Lapkin, Mady et Arnott, 2009). Parmi les thèmes les plus saillants qui ont surgi à maintes reprises lors des discussions, citons : la pénurie d'enseignantes et enseignants qualifiés (c.-à-d. d'enseignantes et enseignants maîtrisant le français et la pédagogie des langues secondes) et le besoin de critères communs de référence et de ressources convenables, en particulier pour les dernières années de secondaire. Il a également été souligné qu'il est impératif que des recherches s'intéressent au problème de la diminution des effectifs en FLS au secondaire, et que ces recherches soient effectuées en collaboration et soient tout particulièrement orientées sur la rétention des élèves d'immersion française. Compte tenu de ces constatations, il serait utile d'examiner les initiatives pédagogiques et les études de recherche pertinentes visant à accroître la motivation et la fidélisation des élèves dans l'ensemble des programmes de FLS (certaines recherches sont en cours dans ce domaine : Arnott, recherche en cours; McGregor, recherche en cours).

L'un des principaux thèmes qui se sont dégagés des discussions des groupes de consultation – thème qui a surgi également dans le sondage et dans les réponses aux questions ouvertes – concerne la nécessité de parvenir à une entente générale au sujet des critères de référence relatifs à la compétence linguistique et, pour y parvenir, c'est le CECR qui a été recommandé le plus fréquemment. Des critères communs de référence

pourraient aider à remédier aux problèmes de la rétention des effectifs et de l'hétérogénéité parmi les apprenantes et apprenants (dues au fait que les élèves changent souvent de programme), et ce, non seulement au niveau régional, mais à l'échelle du Canada.

Que ce soit au sein des P/T ou entre eux, il y a collaboration entre les diverses instances chargées de l'enseignement du FLS au Canada. Par ailleurs, les associations pancanadiennes des enseignantes et enseignants de langues sont appréciées, bien qu'il ait été souligné que l'accès aux conférences pertinentes est restreint du fait des grandes distances caractéristiques du Canada. Le sondage a permis de cerner des domaines prioritaires où une collaboration s'impose entre les P/T : le développement de la compétence orale; le développement de la confiance en soi chez les apprenantes et apprenants, tout particulièrement à l'oral; et l'adoption de la perspective actionnelle dans l'enseignement du FLS. Les participantes et participants au sondage ont également indiqué qu'ils s'intéressaient à ce qui se fait dans les autres instances en ce qui a trait aux ressources et à la pédagogie en immersion au niveau primaire, et qu'ils s'intéressaient aussi aux soutiens à l'intention des élèves ayant des besoins spéciaux. Dans le cas du français de base, les répondantes et répondants ont principalement exprimé un intérêt à l'égard des ressources destinées au niveau secondaire.

6. Implications de cette étude

Les implications suivantes pourraient profiter d'une attention concertée de la part des P/T.

- **Maintenir et améliorer les possibilités de perfectionnement professionnel pour les enseignantes et enseignants de FLS.** Parmi les points forts qui ont fait l'objet de discussions dans les groupes de consultation, le soutien apporté aux enseignantes et enseignants de FLS de multiples façons (par des bourses d'été/instituts d'été, par exemple) est ressorti comme un domaine très important et où un soutien renforcé s'impose.
- **Axer les initiatives pédagogiques sur le développement de la compétence orale.** L'un des thèmes qui ressortent le plus clairement de l'ensemble des données concerne la nécessité de développer la compétence orale chez les élèves de FLS.
- **Encourager des recherches au sujet des apprenantes et apprenants de FLS.** Les constatations qui sont clairement ressorties des groupes de consultation concernant la diminution des effectifs en FLS attestent la nécessité d'effectuer des études de la motivation (à l'égard de l'étude du français) parmi les élèves de FLS et de la relation entre, d'une part, la motivation et, d'autre part, la confiance en soi et la prise d'initiatives en vue de renforcer l'apprentissage, chez ces apprenantes et apprenants.

- **Encourager et faciliter la diffusion d'informations et les activités de perfectionnement professionnel relatives au CECR et au DELF.** Dans l'ensemble des données provenant des groupes de consultation et du sondage, les participantes et participants à cette étude ont exprimé un fort souhait de communiquer et de collaborer avec les autres instances dans le cadre des initiatives menées actuellement en vue d'adapter le CECR/DELF au contexte canadien.
- **S'employer à résoudre le problème de la pénurie d'enseignantes et enseignants qualifiés : les enseignantes et enseignants de FLS devraient maîtriser la langue française et posséder les connaissances nécessaires en pédagogie des langues.** Bien que cette responsabilité ne soit pas directement du ressort du CMEC, celui-ci peut toutefois jouer un rôle à cet égard en resserrant les liens entre les ministères de l'Éducation des P/T et en soutenant les initiatives des P/T ainsi que celles des associations pancanadiennes des enseignantes et enseignants de langues.
- **Contribuer à l'élaboration de ressources.** Le besoin de ressources s'est clairement révélé, et ce, dans deux domaines en particulier : en immersion, pour les niveaux maternelle-8^e année; et en français de base/français cadre, pour le niveau secondaire.

Bibliographie

ARNOTT, S. *Motivation and demotivation to study French as a second language (FSL): Profiling the Ontario Grade 9 core French student perspective*, Ottawa, Ontario, Université d'Ottawa, en cours.

BLAIS, M. *The significance of French after immersion: A qualitative case study*, mémoire de maîtrise inédit, Toronto, Ontario, Université de Toronto, 2003.

CANADIAN PARENTS FOR FRENCH. *Inscription, recrutement et maintien*, 2015. Consulté en janvier 2015 à : <http://cpf.ca/fr/media/documentation/inscription-recrutement-et-maintien/>

FONDATION D'ÉDUCATION DES PROVINCES ATLANTIQUES (FEPA). *Core French survey: A regional report*, Halifax, Nouvelle-Écosse, chez l'auteur, 2004.

KRUEGER, R., et M.A. CASEY. *Focus groups: A practical guide for applied research*, 4^e édition, Los Angeles, Californie, Sage Publication, 2009.

LAPKIN, S., A. MACFARLANE et L. VANDERGRIFT. *L'enseignement du français langue seconde au Canada : points de vue du personnel enseignant*, Ottawa, Ontario, Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants, 2006.

LAPKIN, S., C. MADY et S. ARNOTT. « Research perspectives on core French: A literature review », *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 2009, vol. 12, n^o 2, p. 6-20.

MADY, C. *The relative effectiveness of different core French delivery models – Review of the literature*, Ottawa, Ontario, Association canadienne des professeurs de langues secondes, 2008.

MARSHALL, P. *A case study of compact core French models: A pedagogic perspective*, dissertation doctorale, Toronto, Ontario, Institut d'études pédagogiques de l'Ontario, Université de Toronto, 2011.

MCGREGOR, J. *The choice to continue studying core French in Ontario: An investigation into the decision-making process of high-school students*, mémoire de maîtrise inédit, Ottawa, Ontario, Université d'Ottawa, en cours.

Courte analyse bibliographique

Programmes

Au Canada, le français langue seconde (FLS) est enseigné de diverses façons, à divers points de services et selon un horaire varié. La très grande majorité des élèves des programmes de FLS (85 p. 100) sont inscrits à un programme de français de base, et une minorité d'élèves suivent des options plus intensives de français intensif, de français enrichi ou d'immersion en français (CPF, 2008). La gamme de programmes offerts varie d'un conseil scolaire à l'autre.

La recherche montre que les programmes de français de base font face à des défis, par exemple : le personnel enseignant et les programmes de français de base sont marginalisés (Association canadienne des professeurs de langues secondes [ACPLS], 2004; Carr, 2007; Lapkin et Barkaoui, 2008; Lapkin, Mady et Arnott, 2009; Marshall, 2011; Mollica, Philips et Smith, 2005; Richards, 2002) et les élèves n'acquièrent aucune compétence fonctionnelle (FEPA, 2004; CPF, 2004). Plusieurs efforts ont été déployés pour améliorer l'offre des programmes de français de base. Ainsi, les programmes de français intensif sont vantés comme moyen d'améliorer le français de base. Ils donnent de meilleurs résultats que les programmes de français de base (ACPLS, 2005; Netten et Germain, 2000), mais leur mise en œuvre s'avère difficile (ACPLS, 2005). Seule une minorité d'élèves du Canada sont inscrits en français enrichi ou en immersion en français. S'il y a peu de recherches récentes sur les programmes de français enrichi, les programmes d'immersion en français, eux, font l'objet de recherches poussées (par exemple, Genesee et Jared, 2008; Turnbull, Hart et Lapkin, 2003) et sont maintenant reconnus comme le meilleur moyen d'apprendre le français (Genesee, 2007). Un tel amalgame de défis et de réussites ouvre la voie à diverses améliorations possibles des programmes, en ce qui touche non seulement leur prestation mais également la pédagogie utilisée dans ces programmes.

Pédagogie

Si la recherche sur la pédagogie utilisée pour l'enseignement du FLS a mis en relief le rôle des convictions antérieures et des facteurs contextuels dans la prise des décisions pédagogiques du personnel enseignant au sein de chaque programme (par exemple, Lapkin, Mady et Arnott, 2009; Mady et Arnott, 2010; Lyster, 2007), des études plus récentes examinent les méthodes pédagogiques interdisciplinaires utilisées dans les programmes de FLS ainsi que l'adoption par les enseignantes et enseignants de FLS de pratiques fondées sur le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR). L'exploration de l'enseignement axé sur la littératie et sa mise en œuvre dans l'ensemble des programmes de français de base (par exemple, Arnott et Mady, 2013), de français intensif (par exemple, Netten et Germain, 2005) et d'immersion (par exemple, Lyster, Collins et Ballinger, 2009) révèlent les possibilités interdisciplinaires et interlinguistiques qui s'offrent pour amener les élèves à s'investir personnellement et linguistiquement dans l'apprentissage du FLS.

Ainsi, diverses études menées auprès d'enseignantes et enseignants de programmes d'immersion en français qui facilitent l'analyse de plusieurs chapitres en français et en anglais d'un même roman (Lyster, Collins et Ballinger, 2009) et d'enseignantes et enseignants de programmes primaires de français de base qui présentent et analysent des messages quotidiens en français (Arnott et Mady, 2013) ont révélé que, lorsque des avenues adéquates de coopération sont présentées au personnel enseignant, la pédagogie du FLS a le potentiel de mobiliser les apprenantes et apprenants et d'accroître leurs compétences en littératie et leurs connaissances métalinguistiques dans plusieurs langues à la fois.

Les enseignantes et enseignants du FLS ont également signalé que l'accent mis sur l'acquisition de l'aisance orale dans le cadre de communications spontanées était une stratégie intégrale pour l'adoption d'une pédagogie axée sur la littératie et un moyen idéal d'optimiser à la fois l'apprentissage du FLS et l'apprentissage en général (Netten et Germain, 2005; Arnott et Mady, 2013).

En outre, le milieu de la recherche au Canada a commencé à examiner comment les enseignantes et enseignants de FLS de différents programmes réagissent pédagogiquement au déploiement généralisé du CECR au Canada pour l'enseignement des langues (Conseil des ministres de l'Éducation [Canada], 2010; sommaire dans Arnott, 2013). Les études menées jusqu'à présent portent sur l'attitude des enseignantes et enseignants de FLS à l'égard du cadre et sur l'adoption possible de pratiques liées au CECR à la suite d'une formation explicite (mise en œuvre d'un enseignement des langues centré sur des tâches, le Portfolio européen des langues, les grilles d'évaluation du CECR, etc.).

Bien que les enseignantes et enseignants du FLS semblent réagir positivement à la formation fondée sur le CECR (Faez, Majhanovich, Taylor, Smith et Crowley, 2011; Faez, Taylor, Majhanovich et Brown, 2011), le milieu de la recherche a signalé que, si le mouvement vers l'adoption d'une pédagogie axée sur le CECR se poursuit, la formation doit cibler les convictions, les besoins et les pratiques actuels du personnel enseignant (Mison et Jang, 2011; Piccardo, 2013), car il ne faut pas présumer que les enseignantes et enseignants de FLS ont tous les mêmes perspectives pédagogiques face au CECR (Kristmanson, Lafargue et Culligan, 2011). D'autres travaux de recherche sur les convictions et la pédagogie en action des enseignantes et enseignants de FLS se font l'écho de cette préoccupation et montrent que ceux-ci exercent inévitablement leur influence personnelle dans la mise en œuvre de n'importe quel type de pédagogie prescrite (Arnott, 2011).

Inclusion

Il est reconnu que l'inclusion dans les programmes de FLS au Canada présente des défis. L'accessibilité est la première étape vers l'inclusion. L'accès aux programmes de FLS n'est pas universel à l'échelle du pays, seules certaines instances imposant l'étude d'une langue seconde et seulement cinq (à l'exclusion du Québec) imposant l'étude du FLS en particulier (Mady et Turnbull, 2010). Plus précisément, l'accès aux programmes de FLS est parfois plus difficile pour certaines populations étudiantes : les allophones (Mady, 2012c, 2012d, 2013a; Mady, Black et Fulton, 2010; Taaffe, Maguire et Pringle, 1996) et les élèves en difficulté d'apprentissage (Mady

et Arnett, 2009; Arnett et Mady, 2010). Malgré les données probantes qui montrent que ces populations étudiantes peuvent apprendre le FLS (Arnett, 2003, 2008; Carr, 2009; Genesee, 2007; Mady, 2013b), ces élèves n'accèdent pas toujours aux programmes de français de base (Mady, 2007) ou d'immersion (Willms, 2008).

L'adaptation de la pédagogie aux besoins des élèves est une deuxième étape vers l'inclusion. Le personnel enseignant a toutefois signalé qu'il avait besoin de soutien pour répondre aux besoins des diverses populations étudiantes (Dicks et Kristmanson, 2008; Lapkin, MacFarlane et Vandergrift, 2006; Mady, 2011, 2012a; Rehorick, Dicks, Kristmanson et Cogswell, 2006).

En plus de décrire la situation de l'inclusion dans les programmes de FLS au Canada, certaines des études précédentes suggèrent des améliorations. Une meilleure diffusion de l'information à toutes les parties intéressées des programmes de FLS, y compris les administratrices et administrateurs et les conseillères et conseillers en orientation, une plus grande promotion et une meilleure accessibilité des travaux de recherche, ainsi que des politiques ciblées pour guider la prise de décisions ne sont que quelques-uns des moyens suggérés (Mady, 2012b). Il convient de noter que l'inclusion des élèves qui auparavant auraient pu être exclus a le potentiel d'accroître l'effectif des programmes de FLS.

Formation du personnel enseignant

Diverses recherches montrent que les enseignantes et enseignants de FLS se sentent mal préparés à répondre aux besoins d'une population étudiante hétérogène (par exemple, Burge, Ouellette-Kuntz, Hutchinson et Box, 2008; Rehorick et coll., 2006). Malgré les changements culturels et linguistiques survenus dans la population du Canada (Statistique Canada, 2006) et l'augmentation du nombre d'élèves reconnus comme ayant des besoins spéciaux, l'effectif enseignant ne reflète toujours pas cette diversité (Gambhir, Broad, Evans et Gaskell, 2008). En général, la distinction entre les populations étudiante et enseignante pose des défis pour le corps enseignant, dans la mesure où celui-ci doit répondre aux besoins d'une population étudiante hétérogène (Garmon, 2004). Pour ce qui est de la préparation des enseignantes et enseignants de FLS en particulier, la recherche de Dunn (2011) révèle que les personnes qui se destinent à l'enseignement sont mal préparées à répondre à des besoins divers et à créer ainsi un environnement inclusif.

La diversité des programmes de formation des enseignantes et enseignants de FLS complique l'adoption de mesures cohérentes en réponse à des besoins changeants (Arnett et Mady, 2010). La formation du personnel enseignant relevant de la compétence de chacune des instances et une minorité seulement de celles-ci étant dotées d'un organisme de réglementation, Willms (2008) formule l'hypothèse que ces écarts entravent la capacité de procéder à des changements dans les programmes de FLS pour les groupes minoritaires (tels les élèves en difficulté d'apprentissage).

Attrition

Depuis une décennie, les programmes de FLS font l'objet de taux d'attrition disproportionnés – bien que l'effectif des programmes d'immersion en français augmente, celui des programmes de français de base diminue de manière constante (CPF, 2008, 2010). Quelques études portent sur l'expérience des élèves des programmes de FLS, selon la perspective d'élèves actuels, d'élèves qui ont récemment abandonné leur programme ou d'élèves qui ont terminé un programme donné de FLS. La recherche menée auprès d'élèves actuels révèle chez eux une tendance générale à cerner les avantages pratiques de l'étude du FLS au Canada (par exemple, pour obtenir un emploi ou améliorer leurs perspectives professionnelles); cependant, de récentes études mettent en lumière les écarts entre les divers groupes étudiants en ce qui touche la motivation des élèves ou leur désir de poursuivre leurs études du français.

À titre d'exemple, comparativement à leurs homologues anglophones nés au Canada, les allophones qui apprennent le français se révèlent beaucoup plus motivés (Mady, 2010) et s'attendent à des avantages différents liés à la citoyenneté et à l'identité canadiennes (Carr, 2009). En outre, Kissau (2006) a remarqué entre les sexes un écart quant à la motivation à apprendre le français, les adolescentes du Canada souhaitant davantage maîtriser le français que leurs camarades masculins, qui sont plus portés à vouloir abandonner leur programme de français en raison d'une perception négative et homophobe de cette langue. Les élèves des programmes d'immersion en français ont également démontré un engagement plus fort dans leur programme lorsqu'un de leurs parents (par exemple, un parent francophone) est en mesure de les aider à apprendre le FLS (Makropoulos, 2010).

Les analyses rétrospectives faites par les élèves qui ont abandonné ou terminé avec succès leur programme de FLS révèlent d'importants facteurs ayant contribué à leur décision de poursuivre ou d'interrompre leurs études en français, y compris leur manque de confiance en leurs compétences orales en français (FEPA, 2004), le peu d'occasions d'utiliser le français en dehors de la classe (Blais, 2003) et le désir d'une plus grande réussite scolaire dans le programme régulier d'anglais (Beck, 2004). De récentes recherches suggèrent qu'une pédagogie influencée par le CECR (mentionnée précédemment) peut amener les élèves à s'investir davantage dans les programmes de FLS. Après la mise en œuvre d'un enseignement lié au CECR (Majhanovich, Faez, Smith, Taylor et Vandergrift, 2010) et l'administration du test correspondant (Ottawa-Carleton District School Board, 2011), les élèves des programmes d'immersion et de français de base ont dit percevoir une nette amélioration de leurs compétences en français, avoir un regain d'intérêt pour l'évaluation de leur maîtrise de la langue et souhaiter davantage choisir le niveau auquel ils voulaient être évalués.

Maîtrise de la langue

Le lien entre les heures cumulées d'enseignement du FLS (dans les programmes de français de base, de français intensif ou d'immersion), l'année à laquelle débute le programme et la façon dont les heures d'enseignement sont distribuées (intensité de l'exposition à n'importe quel niveau scolaire donné) est complexe (par exemple, Lapkin, Mady et Arnott 2009). La

contribution de chacune de ces variables à la maîtrise « parfaite » de la langue demeure un sujet de recherche. Il serait instructif d'interroger des personnes qui ont « réussi » à apprendre le FLS pour retracer leur parcours d'apprentissage du français et dégager les similarités dans leur cheminement vers la maîtrise de cette langue. Faute d'information faisant autorité sur le meilleur moyen d'apprendre à maîtriser le français pendant la scolarité, certains chercheurs et chercheuses ont concentré leurs efforts sur l'évaluation de la maîtrise de la langue à l'aide de tests validés à l'échelle internationale.

En 2008, le district des écoles publiques d'Edmonton, par exemple, a fait subir à plus de 500 élèves les tests du diplôme d'études en langue française, le DELF scolaire; la majorité d'entre eux (89 p. 100) ont réussi à se classer au niveau pour lequel ils avaient été évalués (Vandergrift, s.d.). La plupart des élèves du programme d'immersion ont passé le test de niveau B2 en 12^e année, et la plupart des élèves du programme de français de base ont passé le test de niveau B1 au même niveau scolaire. Ces élèves attachaient de l'importance à la reconnaissance internationale offerte par ces tests. Une étude de l'*Ottawa-Carleton District School Board* (conseil scolaire du district d'Ottawa-Carleton) est arrivée aux mêmes conclusions (sommaire dans Arnott, 2013). Les données collectées éclaireront vraisemblablement quelques-uns des défis que présente un programme international d'examen à grande échelle (tels les coûts, le nombre limité d'élèves participants au Canada jusqu'à maintenant et la fiabilité des classements, compte tenu de la multitude des établissements) et permettront de proposer des solutions de rechange (telle l'autoévaluation des élèves) pour l'évaluation de la maîtrise de la langue.

Conditions de travail

En 2006, l'Association canadienne des professeurs de langues secondes (ACPLS), l'Association canadienne des professeurs d'immersion et la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants ont commandé une enquête menée auprès des enseignantes et enseignants de FLS des programmes de français de base, de français intensif et d'immersion. Plus de 1300 enseignantes et enseignants ont répondu à un questionnaire exhaustif. Les détails sont publiés dans Lapkin, MacFarlane et Vandergrift (2006). Dans tous les types de programmes, les enseignantes et enseignants ont dit éprouver de la difficulté à répondre aux attentes quant aux niveaux élevés de maîtrise du français, à l'excellence en enseignement et à la connaissance des stratégies et des approches d'enseignement expérientiel et interactif de la langue seconde. L'intégration de la technologie était elle aussi un défi. La nécessité de ressources documentaires adéquates, d'un perfectionnement professionnel adapté aux missions d'enseignement de chacun, d'un réseautage avec les autres enseignantes et enseignants de FLS et d'une aide avec les élèves ayant des besoins spéciaux et les allophones est elle aussi problématique. Les enseignantes et enseignants du programme d'immersion ont également souligné la nécessité d'interagir avec leurs collègues du programme régulier d'anglais pour optimiser le transfert positif entre le contexte de l'enseignement de la langue première et celui de la langue seconde (bien que cette nécessité puisse également se faire sentir dans les autres programmes de FLS). Les enseignantes et enseignants du programme de français de base font face à des défis particuliers, tels que l'accès à des classes réservées à l'enseignement du français de base, la

marginalisation dans les écoles où le français de base n'est pas considéré essentiel au programme d'études et, dans certains cas, la nécessité d'interagir avec des centaines d'élèves et leurs parents.

Dans ces conditions de travail, le maintien en poste des enseignantes et enseignants de FLS présente un défi. D'ailleurs, 40 p. 100 des enseignantes et enseignants de FLS qui ont participé à l'étude mentionnée ci-dessus ont dit avoir songé sérieusement à quitter la profession au cours de la dernière année. D'autres études révèlent une tendance similaire et mettent en relief des conditions de travail difficiles ainsi qu'un manque de ressources pédagogiques comme principales raisons pour lesquelles les enseignantes et enseignants de FLS quittent la profession (par exemple, Karsenti, Collin, Villeneuve, Dumouchel et Roy, 2008). Ces études proposent divers plans d'action pour contrer cette tendance, y compris l'élaboration de ressources (particulièrement pour les programmes d'immersion en français), la création de programmes de mentorat pour les enseignantes et enseignants de FLS, l'adoption de mesures pour rendre plus attrayant l'apprentissage du français et la mise en place dans la formation initiale et la formation en cours d'emploi d'un soutien axé sur l'acquisition de la maîtrise de la langue, sur les nouvelles méthodologies et sur les nouvelles technologies.

Bibliographie

ARNETT, K. « Exploring the use of student perspectives to inform topics in teacher education: Issues in creating an inclusive core French classroom », *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 2008, vol. 11, p. 63-81.

ARNETT, K. « Teacher adaptations in core French: A case study of one Grade 9 class », *Revue canadienne des langues vivantes*, 2003, vol. 60, p. 173-198.

ARNETT, K., et C. MADY. « A critical conscious examination of special education within FSL and its relevance to FSL teacher education programs », *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 2010, vol. 13, n° 1, p. 19-36.

ARNOTT, S. « Exploring the dynamic relationship between the Accelerative Integrated Method (AIM) and the core French teachers who use it: Why agency and experience matter », *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 2011, vol. 14, n° 2, p. 156-176.

ARNOTT, S. *Recherches empiriques canadiennes sur le CECR : préparer le terrain pour la recherche future*, Ottawa, Ontario, Association canadienne des professeurs de langues secondes, 2013.

ARNOTT, S., et C. MADY. « Obstacles and opportunities for literacy teaching: A case study of primary core French classrooms in Ontario », *Langue et littérature*, 2013, vol. 15, n° 2, p. 101-127.

- ASSOCIATION CANADIENNE DES PROFESSEURS DE LANGUES SECONDES. *Examen du programme de français intensif : une stratégie pédagogique pour améliorer les résultats du français langue seconde au Canada*, Ottawa, Ontario, chez l'auteur, 2005.
- ASSOCIATION CANADIENNE DES PROFESSEURS DE LANGUES SECONDES. *Status of core French teachers and their program*, Ottawa, Ontario, chez l'auteur, 2004.
- BECK, N. W. *Attrition in late French immersion: Discussions with six students*, mémoire de maîtrise inédit, Charlottetown, Île-du-Prince-Édouard, Université de l'Île-du-Prince-Édouard, 2004.
- BLAIS, M. *The significance of French after immersion: A qualitative case study*, mémoire de maîtrise inédit, Toronto, Ontario, Université de Toronto, 2003.
- BURGE, P., H. OUELLETTE-KUNTZ, N. HUTCHINSON et H. BOX. « A quarter century of inclusive education for children with intellectual disabilities in Ontario: Public perceptions », *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 2008, n° 87, p. 1-22.
- CANADIAN PARENTS FOR FRENCH. *L'état de l'enseignement du français langue seconde dans le Canada de l'an 2003*, Ottawa, Ontario, chez l'auteur, 2004.
- CANADIAN PARENTS FOR FRENCH. *L'état de l'enseignement du français langue seconde dans le Canada de l'an 2008*, Ottawa, Ontario, chez l'auteur, 2008.
- CANADIAN PARENTS FOR FRENCH. *L'état de l'enseignement du français langue seconde dans le Canada de l'an 2010*, Ottawa, Ontario, chez l'auteur, 2010.
- CARR, W. « Intensive French in British Columbia: Student and parent perspectives and English as Additional Language (EAL) student performance », *Revue canadienne des langues vivantes*, 2009, vol. 65, p. 787-815.
- CARR, W. *Teaching core French in British Columbia: Teachers' perspectives*, Vancouver, Colombie-Britannique, British Columbia Teachers' Federation, 2007.
- CONSEIL DE L'EUROPE. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Cambridge, Royaume-Uni, Cambridge University Press, 2001
- CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (CANADA). *L'exploitation du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) dans le contexte canadien : Guide à l'intention des responsables de l'élaboration des politiques et des concepteurs de programmes d'études*, Toronto, Ontario, chez l'auteur, 2010.
- DICKS, J., et P. KRISTMANSON. « Reaction to the Croll-Lee Report by the Second Language Research Institute of Canada », dans A. Messler (éd.), *French second language action*, 2008, p. 2-6.

- DUNN, W. « Working toward social inclusion through concept development in second language teacher education », dans K.E. Johnson et P.R. Golombek (éd.), *Research on second language teacher education: A sociocultural perspective on professional development*, New York, New York, Routledge, 2011, p. 50-64.
- FAEZ, F., S. MAJHANOVICH, S. TAYLOR, M. SMITH et K. CROWLEY. « The power of “can-do” statements: Teachers’ perceptions of CEFR-informed instruction in French as a second language classrooms in Ontario », *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 2011, vol. 14, n° 2, p. 1-19.
- FAEZ, F., S. TAYLOR, S. MAJHANOVICH et P. BROWN. « Teacher reactions to CEFR’s task-based approach for FSL classrooms », *Synergies Europe*, 2011, n° 6, p. 109-120.
- FONDATION D’ÉDUCATION DES PROVINCES ATLANTIQUES (FEPA). *Core French survey: A regional report*, Halifax, Nouvelle-Écosse, chez l’auteur, 2004.
- GAMBHIR, M., K. BROAD, M. EVANS et J. GASKELL. *Characterizing initial teacher education in Canada: Themes and issues*, Toronto, Ontario, Institut d’études pédagogiques de l’Ontario, Université de Toronto, 2008.
- GARMON, M.A. « Changing preservice teachers’ attitudes/beliefs about diversity: What are the critical factors? », *Journal of Teacher Education*, 2004, vol. 55, n° 3, p. 201-213.
- GENESE, F. « French immersion and at-risk students: A review of research evidence », *Revue canadienne des langues vivantes*, 2007, vol. 63, n° 5, p. 655-688.
- GENESE, F., et D. JARED. « Literacy development in early French immersion programs », *Société canadienne de psychologie*, 2008, vol. 49, n° 2, p. 140-147.
- KARSENTI, T., S. COLLIN, S. VILLENEUVE, G. DUMOUCHEL et N. ROY. *Pourquoi les nouveaux enseignants d’immersion et de français langue seconde quittent-ils la profession? : Résultats d’une enquête pancanadienne*, Ottawa, Ontario, Association canadienne des professeurs d’immersion, 2008.
- KISSAU, S. « Gender differences in motivation to learn French », *Revue canadienne des langues vivantes*, 2006, vol. 62, n° 3, p. 401-422.
- KRISTMANSON, P.L., C. LAFARGUE et K. CULLIGAN. « From action to insight: A professional learning community’s experiences with the European Language Portfolio », *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 2011, vol. 14, n° 2, p. 53-67.
- LAPKIN, S., A. MACFARLANE et L. VANDERGRIFT. *L’enseignement du français langue seconde au Canada : points de vue du personnel enseignant*, Ottawa, Ontario, Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants, 2006.

- LAPKIN, S., C. MADY et S. ARNOTT. « Research perspectives on core French: A literature review », *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 2009, vol. 12, n° 2, p. 6-20.
- LAPKIN, S., et K. BARAKOUI. *Teaching core French in Ontario: Teachers' perspectives*, Toronto, Ontario, Institut d'études pédagogiques de l'Ontario, Université de Toronto, septembre 2008.
- LYSTER, R. *Learning and teaching languages through content: A counterbalanced approach*, Amsterdam, John Benjamins Publishing Company, 2007.
- LYSTER, R., L. COLLINS et S. BALLINGER. « Linking languages through a bilingual read-aloud project », *Language Awareness*, 2009, vol. 18, n°s 3 et 4, p. 366-383.
- MADY, C. « Adding Languages, Adding Benefits: Immigrant students' attitudes toward and performance in FSOL programs in Canada », dans K. Arnett et C. Mady (éd.), *Minority populations in second language education: Broadening the lens from Canada*, Bristol, Royaume-Uni, Multilingual Matters, 2013a, p. 3-21.
- MADY, C. « Inclusion of English Language Learners in French as a Second Official Language Classes: Teacher Knowledge and Beliefs », *International Journal of Multilingualism*, 2012a, vol. 9, n° 1, p. 1-14.
- MADY, C. « Learning French as a second official language in Canada: Comparing monolingual and bilingual students at Grade 6 », *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 2013b, vol. 17, n° 3, p. 330-344. Consulté à : <http://dx.doi.org/10.1080/13670050.2013.767778>
- MADY, C. « Merging rather than exiting », *Babylonia*, 2012b, n° 3, p. 57-60.
- MADY, C. « Motivation to study core French: Comparing recent immigrants and Canadian-born secondary school students », *Revue canadienne de l'éducation*, 2010, vol. 33, n° 3, p. 564-587.
- MADY, C. « Moving toward inclusive French as a second official language in Canada », *International Journal of Inclusive Education*, 2011. Identifiant d'objet numérique : 10.1080/13603116.2011.580463
- MADY, C. « Official language bilingualism to the exclusion of multilingualism: Immigrant student perspectives on French as a second official language in "English-dominant" Canada », *Language and Intercultural Communication*, 2012c, vol. 12, n° 1, p. 74-89.
- MADY, C. « The suitability of core French for recently arrived adolescent immigrants to Canada », *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 2007, vol. 10, n° 2, p. 177-196.

- MADY, C. « Voices of Immigrant Adults: Perspectives and Experiences with French as a Second Official Language in “English-dominant” Canada », *Intercultural Promenades: Journal of Modern Languages and Intercultural Studies*, 2012d, vol. 1, n° 1, p. 35-51.
- MADY, C., G. BLACK et K. FULTON. « Review of ministry of education policies affecting equitable access to FSL programs », *The state of French-second-language education in Canada 2010*, Ottawa, Ontario, Canadian Parents for French, 2010. Consulté à : <http://cpf.ca/en/files/Review-of-Ministry-of-Education-Policies-2010.pdf>
- MADY, C., et K. ARNETT. « Inclusion in French Immersion in Canada: One parent’s perspective », *Exceptionality Education International*, 2009, vol. 19, n° 2, p. 37-49.
- Mady, C., et M. Turnbull. « Official language bilingualism for Allophones in Canada: Exploring future research », *Revue TESL du Canada*, 2010, vol. 29, n° 2, p. 131-142.
- MADY, C., et S. ARNOTT. « Exploring the “situation” of situational willingness to communicate: A volunteer youth exchange perspective », *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 2010, vol. 13, n° 2.
- MAJHANOVICH, S., F. FAEZ, M. SMITH, S. TAYLOR et L. VANDERGRIFT. *Describing FSL language competencies: The CEFR within an Ontario context*, manuscrit inédit, London, Ontario, Université Western Ontario, 2010.
- MAKROPOULOS, J. « Student attitudes to the secondary French immersion curriculum in a Canadian context », *Language, Culture and Curriculum*, 2010, vol. 23, n° 1, p. 1-13.
- MARSHALL, P. *A case study of compact core French: A pedagogic perspective*, dissertation doctorale, Toronto, Ontario, Institut d’études pédagogiques de l’Ontario, Université de Toronto, 2011.
- MISON, S., et I. JANG. « Canadian FSL teachers’ assessment practices and needs: Implications for the adoption of the CEFR in a Canadian context », *Synergies Europe*, 2011, n° 6, p. 99-108.
- MOLLICA, A., G. PHILIPS et M. SMITH. *Teaching and learning French as a second language: Core French in the elementary schools in Ontario*, rapport préparé pour l’Association ontarienne des professeurs de langues vivantes, 2005.
- NETTEN, J., et C. GERMAIN. « Pedagogy and second language learning: Lessons learned from intensive French », *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 2005, vol. 8, p. 183-210.
- NETTEN, J., et C. GERMAIN. « Transdisciplinary approach and intensity in second language learning/teaching », *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 2000, vol. 3, n° 1 et 2, p. 107-122.

- ONTARIO. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *The Ontario curriculum: French as a second language*, Toronto, Ontario, chez l'auteur, 2013.
- OTTAWA-CARLETON DISTRICT SCHOOL BOARD. *Grade 12 proficiency test: Results from 2010-2011 administration (Technical report)*, Ottawa, Ontario, chez l'auteur, 2011.
- PICCARDO, E. « (Re) conceptualiser l'enseignement d'une langue seconde à l'aide d'outils d'évaluations : comment les enseignants canadiens perçoivent le CECR », *La revue canadienne des langues vivantes*, 2013, vol. 69, n° 4, p. 386-414.
- REHORICK, S., J. DICKS, P. KRISTMANSON et F. COGSWELL. *Quality learning in French second language in New Brunswick: A brief to the Department of Education*, Fredericton, Nouveau-Brunswick, Université du Nouveau-Brunswick, 2006. Consulté à : www.gnb.ca/0000/publications/comm/FSLStudyUNBreport.pdf
- RICHARDS, E. *Positioning the elementary core French teacher: An investigation of workplace marginality*, dissertation doctorale inédite, Toronto, Ontario, Institut d'études pédagogiques de l'Ontario, Université de Toronto, 2002.
- STATISTIQUE CANADA. *Femmes dans les professions liées à l'enseignement, Canada, 1996 et 2006*, 2006. Consulté à : <http://www.statcan.gc.ca/pub/89-503-x/2010001/article/11542/tbl/tbl013-fra.htm>
- TAAFFE, R., M. MAGUIRE et I. PRINGLE. « The impact of social contexts and educational policy/practice on biliteracy development: Ethnolinguistic minority children in English primary schools in Ottawa and Montreal », *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 1996, vol. 18, n° 2, p. 85-101.
- TURNBULL, M., D. HART et S. LAPKIN. « Grade 6 French immersion students' performance on large-scale reading, writing and mathematics tests: Building explanations », *Alberta Journal of Educational Research*, 2003, vol. 49, n° 1, p. 6-23.
- VANDERGRIFT, L. *Le DELF au Canada : Perceptions des parties intéressées*, Ottawa, Association canadienne des professeurs d'immersion, s.d.
- WILLMS, J.D. « The case for universal French instruction », *Options politiques*, 2008, vol. 29, n° 7, p. 91-96.

[TRADUCTION DE COURTOISIE]

Instrument de l'enquête

**Enquête du CMEC sur de possibles domaines de coopération interprovinciale
en enseignement du français langue seconde
Décembre 2014**

Il y a quelques semaines, vous avez reçu une invitation à participer à une enquête sur les programmes de français langue seconde (FLS) offerts d'un bout à l'autre du Canada. Cette enquête s'inscrit dans un projet parrainé par le Conseil des ministres de l'Éducation (Canada), avec la participation financière du ministère du Patrimoine canadien. Si vous recevez le présent message électronique, c'est que vous avez exprimé le désir de remplir le questionnaire.

Les questions suivantes visent à éclairer de possibles initiatives du CMEC liées à la pédagogie en classe du FLS.

N'hésitez pas à répondre en français ou en anglais aux questions ouvertes.

La participation à cette enquête est volontaire. Si vous avez changé d'idée et ne souhaitez plus y participer, rien ne vous y oblige. Il s'agit d'un questionnaire anonyme. Le logiciel fait le suivi à savoir qui y a répondu ou non. Cependant, il ne comporte AUCUN renseignement qui permettrait de savoir qui a répondu quoi.

Le questionnaire sera actif pendant deux semaines. Le site sera fermé à midi le jeudi 18 décembre.

Nous vous remercions encore une fois de participer à cette enquête.

Doug Hart (doug.hart@utoronto.ca), au nom de l'équipe conseil.

1. Au sujet de la pédagogie et des pratiques en classe pour l'enseignement du FLS, dans quelle mesure chacun des thèmes suivants pourrait profiter d'une coopération entre les provinces et les territoires?

Thème	Énormément	Beaucoup	Moyennement	Peu	Pas du tout
A. Autonomie des élèves					
B. Identité des élèves (bilingues/biculturels)					

ou plurilingues/ pluriculturels)					
C. Perspective actionnelle*					
D. Apprentissage axé sur des tâches					
E. Portfolios des élèves, en ligne ou autres					
F. Acquisition de la maîtrise de la langue à l'oral					
G. Enseignement axé sur la littérature (par exemple, approche neurolinguistique)					
H. Approche interdisciplinaire pour l'acquisition de la littérature en FLS					
I. Pédagogie inclusive pour l'enseignement de la langue seconde					
J. Acquisition de la confiance en soi par les élèves, tout particulièrement à l'oral					

* Enseignement du FLS dans lequel les apprenantes et apprenants sont considérés comme des actrices et acteurs sociaux qui utilisent la langue fonctionnelle pour accomplir des tâches modelées sur la vraie vie (Conseil de l'Europe, 2001, http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_fr.pdf).

2. Lequel de ces thèmes (A-J) choisiriez-vous comme première priorité? _____

3. Veuillez décrire brièvement ce que vous pensez de cette priorité.

4. Lequel de ces thèmes (A-J) choisiriez-vous comme seconde priorité?

5. Veuillez décrire brièvement ce que vous pensez de cette seconde priorité.

6. S'il y a un thème que vous jugez prioritaire mais qui n'apparaît pas dans la liste proposée, quel est-il?

7. Selon vous, dans quelle mesure les personnes avec qui vous travaillez en enseignement du FLS et vous-même jugez intéressant ce qui se passe dans les autres provinces et les territoires en ce qui touche les éléments suivants des programmes d'IMMERSION en français?

Élément	Très intéressant	Assez intéressant	Neutre	Peu intéressant	Très peu intéressant	Sans objet
Pédagogie de la maternelle à la 8 ^e année						
Pédagogie de la 9 ^e à la 12 ^e année						
Ressources pédagogiques de la maternelle à la 8 ^e année						
Ressources pédagogiques de la 9 ^e à la 12 ^e année						
Soutiens aux élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux pour les aider à persévérer						
Échelles mesurant le niveau de maîtrise du français						

Échelles montrant le niveau de difficulté de textes et d'autres ressources en français						
Fidélisation des élèves des programmes d'immersion						

8. S'il y a un élément qui, selon vous, suscite de l'intérêt mais n'apparaît pas dans la liste ci-dessus, veuillez le décrire.

Qu'en est-il pour les programmes de français DE BASE?

Élément	Très intéressant	Assez intéressant	Neutre	Peu intéressant	Très peu intéressant	Sans objet
Pédagogie de la maternelle à la 8 ^e année						
Pédagogie de la 9 ^e à la 12 ^e année						
Ressources pédagogiques de la maternelle à la 8 ^e année						
Ressources pédagogiques de la 9 ^e à la 12 ^e année						
Soutiens aux élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux pour les aider à persévérer						

Échelles mesurant le niveau de maîtrise du français						
Échelles montrant le niveau de difficulté de textes et d'autres ressources en français						
Français intensif						
Fidélisation des élèves des programmes d'immersion						

9. S'il y a un élément autre que ceux énumérés précédemment pour lequel, selon vous, il existe un intérêt pour ce qui se passe dans les autres provinces et territoires, quel est-il?

Veillez ajouter tout autre commentaire sur de possibles projets liés aux ressources pédagogiques qui pourraient être entrepris collectivement par les instances du Canada.

[L'INSTRUMENT DE L'ENQUÊTE N'EST PAS RÉVISÉ.]

Tableaux de l'enquête

Tableau C1

Au sujet de la pédagogie et des pratiques en classe pour l'enseignement du FLS, dans quelle mesure chacun des thèmes suivants pourrait profiter d'une coopération entre les provinces et les territoires?

	Énormément	Beaucoup	Moyennement	Peu	Pas du tout	Pourcentage total	Nombre total
F Acquisition de la maîtrise de la langue à l'oral	63,2	25,0	10,3	0,0	1,5	100,0	68
J Acquisition de la confiance en soi par les élèves, tout particulièrement à l'oral	60,3	26,5	11,8	1,5	0,0	100,0	68
C Perspective actionnelle	58,2	29,9	9,0	3,0	0,0	100,0	68
D Apprentissage axé sur des tâches	44,1	27,9	23,5	4,4		100,0	68
H Approche interdisciplinaire pour l'acquisition de la littératie en FLS	44,1	41,2	14,7	0,0	0,0	100,0	68
I Pédagogie inclusive pour l'enseignement de la langue seconde	43,3	40,3	16,4	0,0	0,0	100,0	67
B Identité des élèves (bilingues/biculturels ou plurilingues/pluriculturels)	35,8	37,3	25,4	1,5	0,0	100,0	67
G Enseignement axé sur la littératie (par exemple, approche neurolinguistique)	35,3	45,6	17,6	1,5	0,0	100,0	68
E Portfolios des élèves, en ligne ou autres	29,4	30,9	30,9	7,4	1,5	100,0	68
A Autonomie des élèves	22,1	41,2	27,9	7,4	1,5	100,1	68

Tableau C2**Lequel de ces thèmes (A-J) choisiriez-vous comme première priorité? Comme seconde?**

	1 ^{re} priorité	1 ^{re} ou 2 ^e priorité
F Acquisition de la maîtrise de la langue à l'oral	22,1	21,3
C Perspective actionnelle	22,1	16,9
J Acquisition de la confiance en soi par les élèves, tout particulièrement à l'oral	17,6	15,4
B Identité des élèves (bilingues/biculturels ou plurilingues/pluriculturels)	8,8	8,1
G Enseignement axé sur la littératie (par exemple, approche neurolinguistique)	8,8	8,1
E Portfolios des élèves, en ligne ou autres	4,4	8,1
I Pédagogie inclusive pour l'enseignement de la langue seconde	8,8	6,6
H Approche interdisciplinaire pour l'acquisition de la littératie en FLS	4,4	6,6
A Autonomie des élèves	1,5	3,7
D Apprentissage axé sur des tâches	0,0	3,7
Sans réponse	1,5	1,5
Total	100,0	100,0

Tableau C3

Coefficient de corrélation des rangs de Spearman

	A Autonomie des élèves	B Identité des élèves (bilingues/ biculturels ou plurilingues/ pluriculturels)	C Perspective actionnelle	D Apprentissage axé sur des tâches	E Portfolios des élèves, en ligne ou autres	F Acquisition de la maîtrise de la langue à l'oral	G Enseignement axé sur la littérature	H Approche interdisciplinaire pour l'acquisition de la littérature en FLS	I Pédagogie inclusive pour l'enseignement de la langue seconde
B Identité des élèves (bilingues/biculturels ou plurilingues/pluriculturels)	0,379								
C Perspective actionnelle	0,358	0,267							
D Apprentissage axé sur des tâches	0,21	0,24	0,700						
E Portfolios des élèves, en ligne ou autres	0,264	0,250	0,287	0,332					
F Acquisition de la maîtrise de la langue à l'oral	0,16	-0,03	0,20	0,361	0,18				
G Enseignement axé sur la littérature (par exemple, approche neurolinguistique)	-0,09	0,08	0,11	0,19	0,244	0,388			
H Approche interdisciplinaire pour l'acquisition de la littérature en FLS	0,06	0,15	0,18	0,21	0,11	0,385	0,455		
I Pédagogie inclusive pour l'enseignement de la langue seconde	0,287	0,353	0,268	0,254	0,19	0,321	0,327	0,519	
J Acquisition de la confiance en soi par les élèves, tout particulièrement à l'oral	0,272	0,20	0,325	0,383	0,17	0,645	0,253	0,349	0,526

Tableau C4

Selon vous, dans quelle mesure les personnes avec qui vous travaillez en enseignement du FLS et vous-même jugez intéressant ce qui se passe dans les autres provinces et territoires en ce qui touche les éléments suivants des programmes d'IMMERSION en français?

	Très intéressant	Assez intéressant	Neutre	Peu intéressant	Très peu intéressant	Pourcentage total	Nombre total
Ressources pédagogiques de la maternelle à la 8 ^e année	62,7	27,1	6,8	3,4	0,0	100,0	59
Pédagogie de la maternelle à la 8 ^e année	61,7	26,7	10,0	1,7	0,0	100,0	60
Soutiens aux élèves ayant des besoins spéciaux pour les aider à persévérer	55,6	25,4	7,9	7,9	3,2	100,0	63
Échelles mesurant le niveau de maîtrise du français	54,0	33,3	4,8	7,9	0,0	100,0	63
Ressources pédagogiques de la 9 ^e à la 12 ^e année	50,0	32,3	12,9	4,8	0,0	100,0	62
Fidélisation des élèves des programmes d'immersion	50,0	39,1	6,3	1,6	3,1	100,0	64
Pédagogie de la 9 ^e à la 12 ^e année	49,2	31,1	16,4	3,3	0,0	100,0	61
Échelles montrant le niveau de difficulté de textes et d'autres ressources en français	42,9	39,7	7,9	7,9	1,6	100,0	63

Tableau C5

Selon vous, dans quelle mesure les personnes avec qui vous travaillez en enseignement du FLS et vous-même jugez intéressant ce qui se passe dans les autres provinces et territoires en ce qui touche les éléments suivants des programmes de français DE BASE?

	Très intéressant	Assez intéressant	Neutre	Peu intéressant	Très peu intéressant	Pourcentage total	Nombre total
Ressources pédagogiques de la 9 ^e à la 12 ^e année	52,5	27,9	9,8	4,9	4,9	100,0	61,0
Pédagogie de la 9 ^e à la 12 ^e année	50,0	29,3	8,6	6,9	5,2	100,0	58,0
Échelles mesurant le niveau de maîtrise du français	47,6	27,0	12,7	7,9	4,8	100,0	63,0
Ressources pédagogiques de la maternelle à la 8 ^e année	47,5	30,5	10,2	5,1	6,8	100,0	59,0
Pédagogie de la maternelle à la 8 ^e année	45,8	32,2	6,8	6,8	8,5	100,0	59,0
Français intensif	42,1	26,3	17,5	7,0	7,0	100,0	57,0
Échelles montrant le niveau de difficulté de textes et d'autres ressources en français	41,0	23,0	23,0	6,6	6,6	100,0	61,0
Soutiens aux élèves ayant des besoins spéciaux pour les aider à persévérer	37,7	26,2	19,7	4,9	11,5	100,0	61,0
Fidélisation des élèves	36,0	30,0	22,0	8,0	4,0	100,0	50,0