

**L'AVENIR DU FRANÇAIS
EN ÉDUCATION**

STRATÉGIES ET SOLUTIONS



ENSEIGNEMENT EN FRANÇAIS EN MILIEUX MAJORITAIREMENT ANGLOPHONES

Enjeux de l'évaluation des compétences linguistiques en français dans les programmes d'immersion : état de lieux

Mars 2022



ACUFC

ASSOCIATION DES COLLÈGES ET UNIVERSITÉS
DE LA FRANCOPHONIE CANADIENNE

Ce rapport a été rédigé par Samira ElAtia (chercheuse principale), Pierre Rousseau et Elissa Corsi, cochercheurs, Jean Christophe Paccoud, (collaborateur – sondage), Komla Essiomle (assistant de recherche principal), Kaoutar Mechkouri, (assistant de recherche temporaire-sondage) pour le compte de l'Association des collèges et universités de la francophonie canadienne (ACUFC) qui tient à reconnaître le financement du Gouvernement du Canada.



SOMMAIRE

La présente recherche, réalisée auprès de 48 professionnels de l'éducation (personnel de l'enseignement, directions et directions adjointes, coordination des programmes d'immersion, consultants en curriculum, etc.), vise à recueillir les perspectives sur les besoins et les défis liés à l'évaluation du français dans les programmes d'immersion et les programmes de français langue seconde. Que ce soit lors du sondage ou des entrevues, les participants ont été amenés à s'exprimer sur divers sujets liés à l'évaluation linguistique, allant du recrutement des enseignants jusqu'aux possibilités de perfectionnement professionnel.

Évaluation linguistique lors du recrutement des enseignants

Les pratiques actuelles adoptées au sein des écoles et des conseils scolaires semblent indiquer qu'il n'existe pas d'approche systématique normalisée pour l'évaluation des compétences linguistiques durant le processus d'embauche des enseignants. Il n'est donc pas indispensable pour ces derniers de se soumettre à un test d'évaluation officielle tel que le diplôme d'études en langue française (DELF), le test de connaissance du français (TCF) ou le test de français international¹ (TFI) afin d'être apte à enseigner dans les programmes d'immersion française (IF) et les programmes de français langue seconde (FSL). En fait, la plupart des conseils scolaires et des écoles utilisent des méthodes d'évaluation qui leur sont propres et tiennent pour acquis que les enseignants qui sont diplômés des universités francophones ont au moins le niveau de compétence intermédiaire avancé/supérieur, tel un B2 du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL); ou bien un niveau 8 des niveaux de compétence linguistique canadiens (NCLC), puisqu'il s'agit du niveau minimal qu'ils doivent habituellement atteindre durant leur formation initiale avant d'être admissibles à effectuer leurs stages.

Aujourd'hui plus que jamais, il y a un débat entre les chercheurs et les praticiens pour savoir s'il ne serait pas approprié de mettre en place, au niveau national ou provincial, des processus d'évaluation standardisés durant le recrutement afin de limiter certains biais. En effet, étant donné que la majorité des écoles et des conseils scolaires utilisent des procédés qu'ils élaborent à l'interne, l'étude révèle que dans bien des cas, une opacité entoure l'administration de ces outils d'évaluations non officiels. De plus, les résultats de ces évaluations non officielles sont rarement communiqués aux candidats et aux candidates et la plupart des enseignants prennent leurs fonctions sans connaître leur réel niveau de compétence linguistique en français. Enfin, il convient de préciser qu'en l'absence d'une politique uniforme d'évaluation linguistique, les entrevues en français constituent la solution de remplacement privilégiée par les administrateurs scolaires pour évaluer les candidats durant le processus de recrutement.

¹ Tests développés par l'organisme Educational Testing Services (ETS). Les tests DELF (diplôme d'études en langue française), DALF (diplôme approfondi de langue française) et TCF (test de connaissance du français) sont élaborés par le ministère de l'Éducation de la France.

Suivi après le recrutement

Après le recrutement, la majorité des écoles et des conseils scolaires offrent des programmes de mentorat pour faciliter l'insertion professionnelle des enseignants. Ce mentorat s'effectue au moyen du jumelage de l'enseignant recruté avec un collègue beaucoup plus expérimenté en enseignement dans les programmes d'immersion ou de français langue seconde.

À la fin du mentorat, qui est d'ailleurs un programme d'une durée définie, la plupart des écoles et des conseils scolaires ne mettent pas en place des mécanismes qui permettent de soutenir le perfectionnement linguistique continu des enseignants. Parfois, les administrateurs scolaires s'attendent à ce que ce soient les enseignants eux-mêmes qui choisissent de s'engager dans des activités de perfectionnement linguistique dans le cadre leur plan de perfectionnement professionnel. Toutefois, dans les rares écoles qui accordent de l'importance au perfectionnement continu, les stratégies utilisées sont les suivantes : a) les séances de travail collaboratif en français; b) la disponibilité à la bibliothèque de ressources en français pour les enseignants; c) la mise en place par les administrateurs scolaires d'un environnement scolaire qui motive les enseignants à communiquer en français avec d'autres locuteurs de cette langue.

Enfin, il convient aussi de rappeler que certains facteurs, comme le niveau de confiance des enseignants à l'égard de leurs compétences linguistiques en français ainsi que la disponibilité de publications scientifiques en français portant sur la pédagogie de l'immersion, peuvent avoir une incidence considérable sur la planification des activités de perfectionnement professionnel offertes en français dans les écoles offrant des programmes d'immersion et de français langue seconde.

Évaluation linguistique des élèves dans la salle de classe

Les ressources d'évaluations diagnostiques et sommatives mises à la disposition des enseignants d'immersion française et de français langue seconde sont variées. On trouve notamment les outils normalisés tels que le GB², le DELF (diplôme d'études de langue française), le HLAT (*Highest Level of Achievement Test*), la TACLEF (*trousse d'acquisition de compétences linguistiques en français*), les livrets de compréhension et d'écriture, le *RUBRIC Oral Production in French*, les outils diagnostiques de conscience phonologique et le *Reference Framework for the Oral Communication Competencies of Second-Language Learners*. Toutefois, le GB+ semble être l'outil le plus communément utilisé dans les écoles.

Dans certaines circonstances, il peut arriver que ces outils normalisés ne soient pas adaptés aux besoins des enseignants. Ces derniers devront alors recourir à des outils personnalisés pour évaluer les progrès d'apprentissage des élèves. Néanmoins, l'étude révèle que les enseignants qui

² La collection GB+, https://www.cheneliere.ca/FTP/GB_Demo/gbplus/niveaux.html.

s'engagent dans une telle démarche ne se sentent pas adéquatement soutenus par le milieu scolaire.

Motivation des élèves dans l'apprentissage linguistique

Les recherches suggèrent que les enseignants d'immersion doivent être des modèles linguistiques pour leurs élèves. Dans ce sens, nous avons décelé l'existence d'une forte corrélation positive ($r = 0,55$; $p < 0,01$) entre le niveau de compétence en français de nos répondants et la perception de ces derniers à l'égard de leur rôle en tant que modèle linguistique en français auprès des élèves.

Dans les salles de classe ou les écoles, différentes pratiques sont utilisées par les enseignants et les administrateurs scolaires afin d'impliquer les élèves et de motiver davantage ces derniers à s'investir dans leur propre apprentissage linguistique. Les pratiques que nous avons pu mettre en lumière consistent :

- 1) À réduire l'utilisation de l'anglais par les enseignants durant les heures d'enseignement et à communiquer davantage en français avec les élèves, en classe et en dehors de la classe;
- 2) À valoriser la langue française au sein des écoles d'immersion;
- 3) À faire de la bibliothèque des écoles un centre de ressources en français pour les enseignants et les élèves;
- 4) À recevoir périodiquement des invités dans les salles de classe et à planifier des sorties éducatives dans les milieux francophones afin de permettre aux élèves d'interagir avec les membres de la communauté francophone et de communiquer en français dans un contexte hors scolaire;
- 5) À recourir à des stratégies d'enseignement explicite durant l'enseignement de la langue.

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE.....	3
TABLE DES MATIÈRES	6
LISTE DES FIGURES	8
LISTE DES TABLEAUX	8
INTRODUCTION.....	9
I. REVUE DE LITTÉRATURE.....	12
I.1. Émergence des programmes d’immersion française au Canada	12
I.2. Évaluation linguistique en langue seconde.....	13
I.3. Compétences linguistiques en milieu de travail	13
I.4. Compétences linguistiques nécessaires pour exercer la profession	14
I.5. Rôle des leaders scolaires.....	15
II. PROFIL DES RÉPONDANTS	17
II.1. Pays de naissance des participants.....	17
II.2. Langue maternelle des répondants	18
II.3. Poste occupé par les participants	18
II.4. Expérience de travail des répondants.....	19
II.5. Autoévaluation du niveau de compétence linguistique en français des répondants... 21	
III. ÉVALUATION DES COMPÉTENCES LINGUISTIQUES LORS DU RECRUTEMENT	25
IV. PERFECTIONNEMENT CONTINU	30
V. ÉVALUATION DE LA COMPÉTENCE LINGUISTIQUE EN FRANÇAIS DES ÉLÈVES ET TECHNIQUES DE MOTIVATION POUR LEUR PERFECTIONNEMENT LINGUISTIQUE	32
VI. RÉSULTATS DES ENTREVUES RÉALISÉES AVEC DES DIRECTIONS ET UNE COORDONNATRICE DES PROGRAMMES D’IF ET DE FLS.....	36
Thème 1 : le recrutement.....	36
Thème 2 : le soutien après le recrutement.....	37
Thème 3 : le perfectionnement continu.....	37

VII. FAITS SAILLANTS DE LA RECHERCHE	38
VIII. RECOMMANDATIONS	39
RÉFÉRENCES	40
ANNEXES	42

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Caractéristiques des répondants selon le genre	17
Figure 2 : Répartition des répondants selon le pays de naissance	17
Figure 3 : Répartition des répondants selon la langue maternelle	18
Figure 4 : Caractéristiques des répondants selon le poste occupé dans le milieu éducatif.....	19
Figure 5 : Répartition des répondants selon le nombre d'années d'expérience professionnelle accumulé dans les différents programmes d'enseignement	20
Figure 6 : Répartition des répondants selon le poste occupé et le programme actuel dans lequel ils travaillent	21
Figure 7 : Répartition des répondants selon la langue d'instruction de la M-12	22
Figure 8 : Autoévaluation du niveau de compétence linguistique en français des répondants	22
Figure 9 : Répartition des répondants selon la langue d'instruction au postsecondaire.....	23
Figure 10: Compétences en français et en anglais des répondants.....	24
Figure 11: Soumission des résultats d'un test officiel avant d'enseigner en IF et en FSL.....	25
Figure 12: Preuves de compétences linguistiques en français utilisées lors du recrutement des enseignants des programmes d'IF et de FSL.....	26
Figure 13: Liste des autres méthodes d'évaluation utilisées lors du recrutement	27
Figure 14: Vérification des compétences linguistiques en français lors du recrutement des répondants ayant subi des évaluations autres que les tests officiels.....	28
Figure 15: Gestes posés par les directions après avoir soumis les enseignants aux évaluations non officielles	29
Figure 16: Programmes de suivi après le recrutement	30
Figure 17: Possibilités d'accompagnement continu en français des écoles d'IF et de FLS	31
Figure 18: Soutien des écoles au développement d'outils d'évaluation personnalisés.....	33

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1: Corrélation entre le niveau de compétence en français et le rôle de modèle linguistique	42
Tableau 2: Test de normalité des résidus de l'ANOVA.....	42
Tableau 3: Tableau de comparaison entre les différents programmes selon le soutien reçu	42
Tableau 4: Test de Kruskal-Wallis	43
Tableau 5: Corrélation entre la perception du rôle de modèle linguistique et la langue utilisée en classe	43
Tableau 6: Matrice des intercorrélations des pratiques des administrateurs scolaires pour motiver les apprenants	44

INTRODUCTION

L'évaluation du français a une incidence directe sur les aspects suivants : 1) le recrutement et la rétention des enseignants; 2) la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage. Lors de l'évaluation, l'administration scolaire peut se pencher sur plusieurs dimensions : la maîtrise de la langue, la capacité à s'adapter aux besoins des élèves, l'engagement à l'égard du développement d'une culture bilingue à l'école et de la communication avec les parents ainsi que la possibilité d'offrir et d'adapter des formations linguistiques et de procéder à une évaluation continue des enseignants. Le but de ce projet est de mettre en lumière les besoins et les défis liés à l'évaluation du français auxquels font face les enseignants et les administrateurs des programmes d'immersion française (IF) et de français langue seconde (FSL). Nous visons à fournir des suggestions pratiques et éclairées sur l'évaluation du français qui permettraient aux équipes de direction de soutenir les enseignants, les étudiants et les programmes d'études. Grâce à ce projet, nous visons à mieux comprendre la situation et les défis liés à l'évaluation du français et d'en dresser un état des lieux.

Questions de recherche

Nous avons ciblé les questions de recherche suivantes dans trois champs d'action.

1. En matière de recrutement :

- Quels tests de langue de français sont utilisés pour le recrutement?
- Pourquoi ces tests sont-ils utilisés? Et comment leurs scores sont-ils interprétés?
- Quelles exigences sont requises par les conseils scolaires? Par les écoles?
- Quel protocole est mis en place par l'équipe d'administration pour évaluer le niveau de compétence linguistique en français des candidats aux postes d'enseignant d'IF ou de FSL?

2. En matière de perfectionnement continu :

- Quels plans d'évaluation longitudinale sont mis en place pour que les enseignants puissent continuer leur formation en français?
- Y-a-t-il des procédures en place pour garantir la qualité de la langue des enseignants? Si, oui, lesquelles?

3. Dans la salle de classe :

- Quels tests les écoles utilisent-elles pour les élèves?
- Quelles ressources d'évaluations diagnostiques et sommatives les écoles mettent-elles à la disposition des enseignants?
- Comment les résultats des tests sont-ils étudiés et diffusés aux intervenants (parents, conseil scolaire, Alberta Education, consortiums de langue française, etc.)?
- Quels efforts et/ou plans d'évaluation sont mis en place pour impliquer et motiver les apprenants en langues?

Déroulement de l'étude

Nous avons élaboré des questionnaires bilingues (dans les deux langues officielles) pour effectuer un sondage et réaliser des entrevues avec les enseignants et les équipes de direction des écoles. Le recrutement des participants a été effectué grâce à une collaboration avec l'Alberta Teachers' Association, qui a transmis le lien du sondage à ses membres.

Cette étude a été menée de façon bilingue, ce qui nous a permis de déterminer l'aisance linguistique des participants. Enfin, les membres de l'équipe de recherche ont travaillé ensemble sur les aspects suivants :

- 1) L'élaboration et la réalisation de deux enquêtes (sondage et entrevues guidées);
- 2) La préparation et la soumission d'une demande d'éthique de recherche, qui a été approuvée par le bureau d'éthique de l'Université de l'Alberta (numéro Pro00109419);
- 3) Le développement d'une plateforme en ligne, anonyme et confidentielle, pour la collecte de données au moyen de questionnaires bilingues;
- 4) La préparation et la tenue des entrevues;
- 5) L'élaboration d'une revue de littérature;
- 6) La codification et l'analyse des données;
- 7) L'élaboration d'un plan de gestion des données de recherche.

Résultats attendus

Voici les résultats attendus de la présente recherche :

- Éclairer la pratique de l'évaluation du français en immersion dans la salle de classe;
- Éclairer la pratique de l'évaluation du français au sein de la direction des écoles;
- Informer la pratique et la recherche sur le recrutement et la rétention des enseignants;
- Sensibiliser diverses parties prenantes à l'importance d'une évaluation valide du français à tous les niveaux du milieu scolaire;
- Informer la recherche sur l'état de l'évaluation du français dans les programmes d'immersion;
- Informer les décideurs sur les besoins en évaluation dans les programmes d'immersion;
- Informer les décideurs de l'importance d'une stratégie pancanadienne pour l'élaboration de tests canadiens pour l'évaluation du français.

Dissémination des résultats

Nous avons présenté les résultats de cette recherche dans deux congrès de l'Alberta Teachers' Association. Nous prévoyons de faire une présentation au colloque annuel de la Société canadienne pour l'étude de l'éducation.

Grâce à un site Web que nous avons mis sur pied, les divers participants et parties prenantes ont accès aux informations ayant trait à notre projet, à l'équipe de recherche, aux objectifs de l'étude ainsi qu'aux résultats préliminaires et aux présentations PowerPoint.

Plan de gestion des données de recherche

Nous reconnaissons que l'élaboration et la mise en œuvre d'une saine gouvernance et des meilleures pratiques de gestion des données de recherche sont essentiels pour soutenir les résultats fructueux de notre recherche. Nous avons commencé et continuerons à élaborer un plan de gestion des données de recherche, en étroite collaboration avec les initiatives numériques de la bibliothèque de l'Université de l'Alberta. Nous avons utilisé la plateforme Portage DMP Assistant, qui est hébergée à l'université et qui nous a permis de personnaliser un espace de recherche virtuel et collaboratif. Nous continuerons de travailler sur le plan de gestion des données de recherche afin de découvrir diverses initiatives numériques pour assurer la gestion partagée et collaborative de nos données. Le plan de gestion des données de recherche sera mis à la disposition de toutes les parties prenantes sur demande. Nous explorerons des solutions optimales pour soutenir de manière appropriée le dépôt, la préservation, l'accès et la réutilisation de nos données dans la mesure du possible, en tenant compte de considérations éthiques ainsi que de la sécurité et de la confidentialité des données.

I. REVUE DE LITTÉRATURE

La revue de la littérature fait un survol des écrits sur l'évaluation des compétences linguistiques en français des enseignants des programmes d'immersion française et de français langue seconde au Canada au moment du recrutement ainsi que sur les possibilités de perfectionnement professionnel permettant à ces enseignants d'améliorer leurs compétences en français. Dans ce sens, les chercheurs abordent principalement les aspects suivants : 1) l'émergence de l'immersion française au Canada; 2) l'évaluation linguistique en langue seconde; 3) les compétences linguistiques en milieu de travail; 4) les compétences linguistiques requises pour la profession d'enseignant; 5) le rôle des directions d'école dans l'accompagnement et le soutien aux enseignants afin que ceux-ci puissent s'améliorer davantage.

I.1. Émergence des programmes d'immersion française au Canada

Avant les années 1960, on ne connaissait pas encore les programmes d'immersion française au Canada. En effet, un premier programme d'immersion française a vu le jour en 1965 dans une école de la région montréalaise, la St. Lambert Elementary School, et ce, grâce à l'initiative des parents et non à celle de Wallace E. Lambert de l'Université McGill (Ouellet, 1990, p. 6). Cet type d'éducation bilingue a été créé par des parents qui croyaient fortement qu'un tel programme allait permettre à leurs enfants de devenir « parfaitement » bilingues. D'ailleurs, Lambert et McNamara (1969) ont exploré la manière dont les premiers programmes d'immersion française ont été lancés. D'après ces chercheurs, un groupe de parents étaient préoccupés par l'inefficacité des méthodes courantes d'enseignement et étaient vivement impressionnés par les récentes recherches, à l'époque, qui avaient démontré le succès de l'apprentissage d'une langue seconde en bas âge, dans un milieu biculturel et bilingue tel que Montréal (p. 86-87). D'ailleurs, plusieurs recherches ont démontré que le bilinguisme a des retombées positives et offre aux personnes bilingues plus de possibilités, tant sur le plan cognitif que sur celui du marché du travail.

En fait, les enfants sont capables d'acquérir, en même temps, deux langues sans aucune difficulté (Moro, 2012, p. 108). C'est pourquoi les élèves bilingues sont plus performants que les unilingues dans les tâches requérant l'analyse et la synthèse des informations (Barac et Bialystok, 2012 ; Lutz, 2009). Il semble aussi que ces avantages cognitifs favorisent l'acquisition de plusieurs compétences, même chez les adultes. Toutes ces raisons ont donc poussé plusieurs parents à inscrire leurs enfants à des programmes d'immersion française partout au Canada.

Depuis leur mise en œuvre dans le système scolaire au Canada, les programmes d'immersion ont connu beaucoup de succès. D'ailleurs, le nombre d'élèves inscrits à ces programmes au Canada est de plus de 400 000 à partir de l'année 2014 (Statistique Canada, 2020).

I.2. Évaluation linguistique en langue seconde

La maîtrise de plusieurs langues devient de plus en plus un atout pour la réussite dans le milieu du travail, particulièrement au Canada, qui est un pays bilingue. Cependant, l'évaluation de la compétence linguistique dans une langue seconde semble plus complexe que l'évaluation de toute autre matière. Celle-ci se penche sur quatre grandes composantes : 1) le lexique, la morphologie, la syntaxe, l'orthographe et la prononciation; 2) la compréhension orale et écrite ainsi que l'expression orale et écrite; 3) les composantes de la compétence de communication (linguistique, discursive, référentielle, socioculturelle et interactive); 4) la langue comme instrument d'action (Puren, 2001, p. 4). Cette vision de l'évaluation est plus didactique.

Douglas (2010) rapporte que l'évaluation de la compétence linguistique pour un objectif particulier est liée à l'examen des connaissances en langue, de la compétence stratégique et de la connaissance du contexte (p. 35). C'est une conception de l'évaluation des compétences linguistiques plus étendue, qui couvre un éventail d'habiletés plus large que celui de Puren. Douglas (2010) définit la compétence stratégique comme étant « a mediator and interpreter between the external situational context and the internal language and background knowledge required to respond terms of use to the communicative situation, and its engagement in test tasks is central to the LSP enterprise » (p. 37-38). La compétence linguistique est donc très sollicitée chez les enseignants des programmes d'immersion française ou de français langue seconde, puisque ces derniers sont tenus constamment d'adapter leur langage à leur public cible comme les collègues, la direction d'école, les parents et les élèves. L'évaluation de la compétence linguistique est donc l'une des évaluations clés lors du recrutement des enseignants, tant ceux des programmes d'immersion française que des programmes de français langue seconde. Dans le même ordre d'idées, Bachman (1990) soutient que le développement et l'usage des tests pour évaluer la compétence dans une langue seconde nécessite une compréhension profonde d'abord de la nature communicative de l'usage de la langue, puis des compétences linguistiques ainsi que de la théorie de la mesure (*measurement theory*). Il s'agit de trois domaines complexes et interconnectés qui vont permettre de déterminer le degré de maîtrise de la langue.

I.3. Compétences linguistiques en milieu de travail

Souvent, les employeurs exigent des candidats qu'ils possèdent les compétences linguistiques suffisantes pour remplir leurs fonctions. Dans ce sens, Anderson et Irvine (1991) soutiennent que, dans le milieu du travail américain, les compétences linguistiques servent à justifier les mécanismes de distribution des succès et des échecs dans le processus de promotion des employés. Ceci prouve que le niveau de compétence linguistique de l'employé a une influence considérable sur l'évolution de sa carrière. De même, en Europe, plusieurs chercheurs ont examiné la

transformation de la nature du travail depuis les trente dernières années et l'accroissement parallèle de la part linguistique du travail. Truchot (2005) estime que les linguistes doivent s'intéresser non seulement au rôle de la langue dans le milieu de travail, comme par exemple le rôle du langage dans l'accomplissement des tâches, mais aussi à la langue de travail proprement dite dans les lieux de travail multilingues, compte tenu surtout des profonds bouleversements qu'ont entraînés la mondialisation et la multiplication des échanges (LeBlanc, 2008, p. 79).

Au Canada, la langue de travail dans la fonction publique fédérale est régie par la *Loi sur les langues officielles*. Celle-ci est effectivement passée d'une formulation quelque peu floue dans la version de 1969 (« Les employés du gouvernement fédéral devraient pouvoir travailler dans la langue de leur choix [...] ») à un engagement tout de même plus ferme dans celle de 1988 (« Le français et l'anglais sont les langues de travail des institutions fédérales ») (LeBlanc, 2008, p. 109). Toutefois, pour les employés des autres secteurs d'activité, c'est l'entreprise qui décide de la langue de communication en milieu de travail. Dans notre recherche, les enseignants des programmes d'immersion française et de français langue seconde sont tenus de parler en français avec les élèves, en anglais avec les parents ainsi qu'en anglais ou en français avec les directeurs d'écoles, selon la capacité de ces derniers à parler français ou non.

I.4. Compétences linguistiques nécessaires pour exercer la profession

Les enseignants des programmes d'immersion française et de français langue seconde au Canada sont habituellement des diplômés de facultés ou d'universités francophones. Parmi les caractéristiques essentielles d'un bon enseignant de français langue seconde, on retrouve les compétences linguistiques dans la langue cible (Salvatori et MacFarlane, 2009, p. 6). Ces compétences sont vérifiées au début du parcours universitaire de l'étudiant en éducation. En effet, selon ces mêmes auteurs, dans le cadre de leur étude, le sondage distribué aux établissements canadiens de formation des enseignants de langues contenait une série de questions sur le développement des compétences des enseignants de FLS dans les programmes de formation initiale et continue en enseignement. Les questions ciblaient les domaines suivants :

- L'évaluation de la maîtrise de la langue des candidats inscrits aux programmes de formation initiale en enseignement;
- Les cours d'enseignement de la langue seconde offerts;
- La mesure dans laquelle les futurs enseignants ont la possibilité d'améliorer leur maîtrise du français durant leur programme de formation;
- La mesure dans laquelle les futurs enseignants ont la possibilité d'améliorer leurs connaissances de la culture francophone durant leur programme de formation;
- Le pourcentage du stage des futurs enseignants effectué dans une classe de langue seconde;

- La participation du candidat à un échange ou à un programme d'études dans un milieu francophone durant leur programme de formation;
- Les occasions permanentes de perfectionnement professionnel en didactique de la langue seconde, en maîtrise de la langue et en connaissances/compétences culturelles et inter-culturelles (p. 7).

En Alberta, les enseignants des programmes d'immersion française, de français langue seconde ainsi que de français langue première sont tenus d'être des « modèles linguistiques » pour leurs élèves. Cette exigence n'est pas écrite noir sur blanc dans la norme de qualité pour l'enseignement, mais elle est sous-entendue à la compétence 6, qui stipule d'« adhérer aux cadres juridiques et aux politiques », et plus précisément à l'indicateur « a », qui indique que l'enseignant doit maintenir à jour sa connaissance des exigences imposées en vertu de l'*Education Act* et des autres lois pertinentes et qu'il doit agir de façon conforme à ces impératifs (Alberta Education, 2020). Mais concrètement, comment peut-on mesurer les compétences linguistiques d'un enseignant de l'immersion française pour s'assurer qu'il répond aux exigences du Ministère ainsi qu'à celles de son employeur? Comment les directions d'écoles qui parlent seulement anglais peuvent-elles vérifier la compétence linguistique d'un enseignant ou d'un candidat à un poste d'enseignant?

I.5. Rôle des leaders scolaires

Les directions des écoles d'immersion française et des écoles offrant des programmes de français langue seconde doivent avoir plusieurs interactions individuelles et collectives avec les enseignants. Ces interactions, si elles sont positives, peuvent aider à créer un climat de confiance (Fullan et Theirs, 2017, p. 5). En effet, une collaboration efficace favorise l'établissement d'un climat de confiance entre les gestionnaires et les enseignants (Brie, 2013, p. 68). Ce climat de confiance permettra la mise en place de pratiques de supervision efficaces et authentiques. Mais dans le cas où les directeurs d'écoles ne parlent pas français, comment ces derniers peuvent-ils communiquer efficacement avec les enseignants, surtout avec ceux et celles qui ont des compétences linguistiques limitées en anglais? Comment ces mêmes directeurs peuvent-ils offrir une supervision pédagogique efficace?

Selon la norme de qualité pour le leadership scolaire, le directeur d'école doit tisser des relations de travail positives avec les membres de la communauté scolaire et de la communauté locale, d'abord en faisant preuve d'empathie et ensuite, en ayant un souci réel pour les autres (Alberta Education, 2019). Avoir de l'empathie pour les enseignants passe en premier lieu par une compréhension des besoins de ces derniers, y compris les besoins en matière d'apprentissage, d'enseignement, de ressources pédagogiques et bien d'autres. Un leader scolaire doit offrir un encadrement différencié à ses enseignants et doit mieux soutenir ces derniers grâce à la supervision pédagogique. Celle-ci renvoie à « toute activité de relation d'aide destinée à améliorer le processus enseignement-apprentissage » (Bouchamma, 2004, p. 1). D'ailleurs, April et Bouchamma (2017) rapportent que par l'interaction et la communication, la direction d'école participe et

encourage la participation à des réseaux de coopération pour prendre part à des échanges favorables à l'enrichissement professionnel (p. 59-60). La communication s'avère donc être un élément clé de la réussite du processus de supervision pédagogique. Mais là aussi, comment un directeur peut-il offrir une supervision pédagogique « sur mesure » s'il ne parle pas français?

Dans un autre registre, les directions d'écoles doivent proposer à leurs enseignants des occasions de perfectionnement professionnel qui permettent à ces derniers d'évoluer et d'améliorer leurs compétences, y compris leurs compétences linguistiques. Pelletier et al. (2015) indiquent que le soutien au perfectionnement professionnel figure parmi les pratiques de la direction étroitement associées à la réussite scolaire dans les domaines de la pédagogie et de la gestion (p. 13). Ce soutien doit être fait impérativement dans le but d'amener les enseignants à développer leurs compétences en français et à avoir plus de confiance en eux en adoptant de nouvelles pratiques d'enseignement.

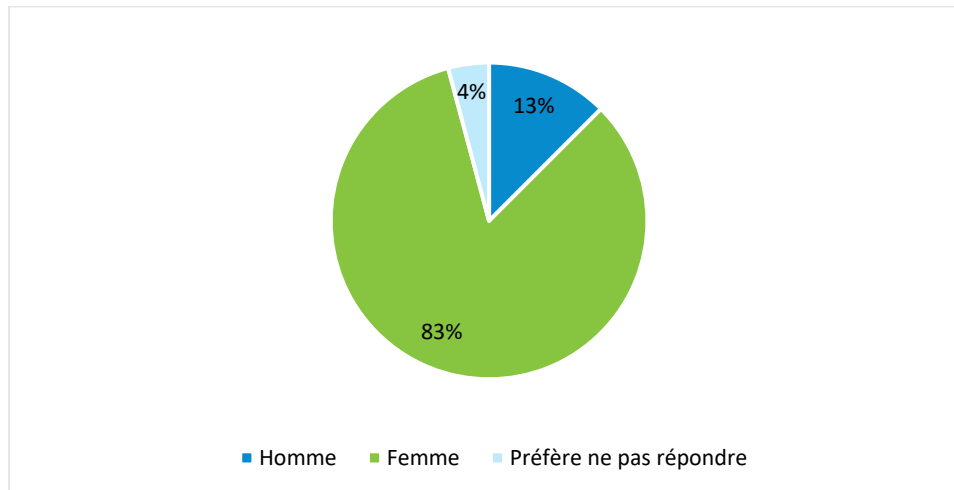
L'évaluation des enseignants se définit comme suit : « the formal process of gathering and recording information or evidence over a period of time and the application of reasoned professional judgment by a principal in determining whether one or more aspects of the teaching of a teacher exceeds, meets or does not meet the teaching quality standard » (Alberta Education, 2015).

Cette évaluation a lieu, la plupart du temps, pour deux raisons distinctes : l'obtention du brevet d'enseignement permanent ou l'obtention d'un contrat continu. C'est le directeur d'école qui se charge de l'évaluation des enseignants. L'évaluation peut aussi être effectuée à la demande de l'enseignant lui-même ou bien pour mesurer la croissance professionnelle de l'enseignant dans un domaine précis. Dans le cas d'un enseignant d'un programme d'immersion française ou de français langue seconde qui sera évalué par un directeur qui ne parle pas français, comment ce dernier peut-il mesurer la compétence linguistique de l'enseignant afin de formuler un jugement juste et équitable?

II. PROFIL DES RÉPONDANTS

Le sondage bilingue effectué dans le cadre de cette recherche a impliqué la participation de 48 personnes (n = 48), dont 83 % étaient des femmes et 13 %, des hommes (voir la figure 1). Parmi les répondants, 40 personnes ont rempli le questionnaire en français et 8 y ont répondu en anglais.

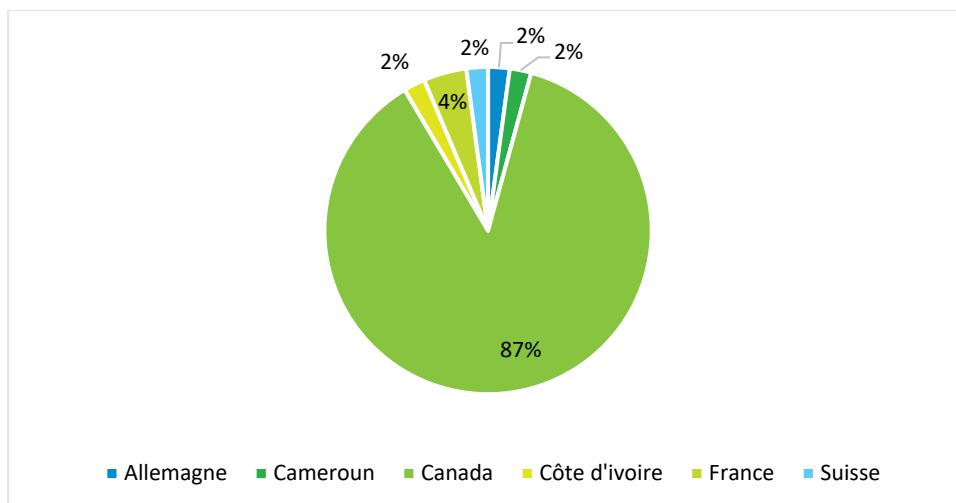
Figure 1 : Caractéristiques des répondants selon le genre



II.1. Pays de naissance des participants

Sept répondants sur huit (87 %) sont nés au Canada. Les autres (13 %) sont nés dans des pays comme l'Allemagne, la Côte d'Ivoire, le Cameroun, la France et la Suisse (voir la figure 2).

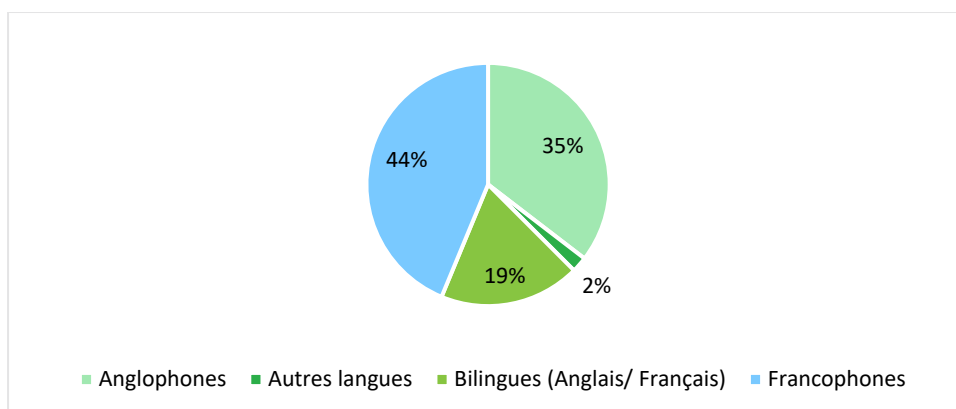
Figure 2 : Répartition des répondants selon le pays de naissance



II.2. Langue maternelle des répondants

Des personnes ayant participé au sondage, 44 % s'identifient comme étant des locuteurs natifs de langue française, 35 % ont l'anglais comme première langue et 19 % sont bilingues (français et anglais) (voir la figure 3).

Figure 3 : Répartition des répondants selon la langue maternelle

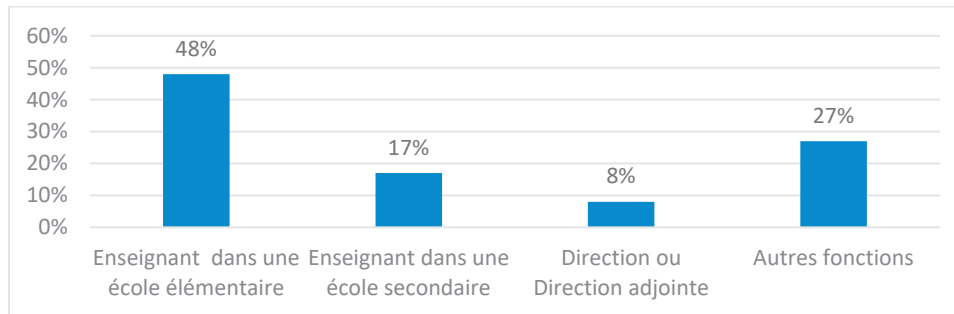


II.3. Poste occupé par les participants

Presque la moitié des répondants (48 %) enseignent à l'élémentaire. Un peu plus du quart (27 %) sont soit des enseignants stagiaires, soit des enseignants expérimentés qui font un retour aux

études à temps plein ou qui exercent d'autres responsabilités au sein du milieu éducatif, notamment à titre de *Curriculum Consultant* à Alberta Education, de conseiller pédagogique dans les programmes d'IF, de coordonnateur de programme, etc.

Figure 4 : Caractéristiques des répondants selon le poste occupé dans le milieu éducatif

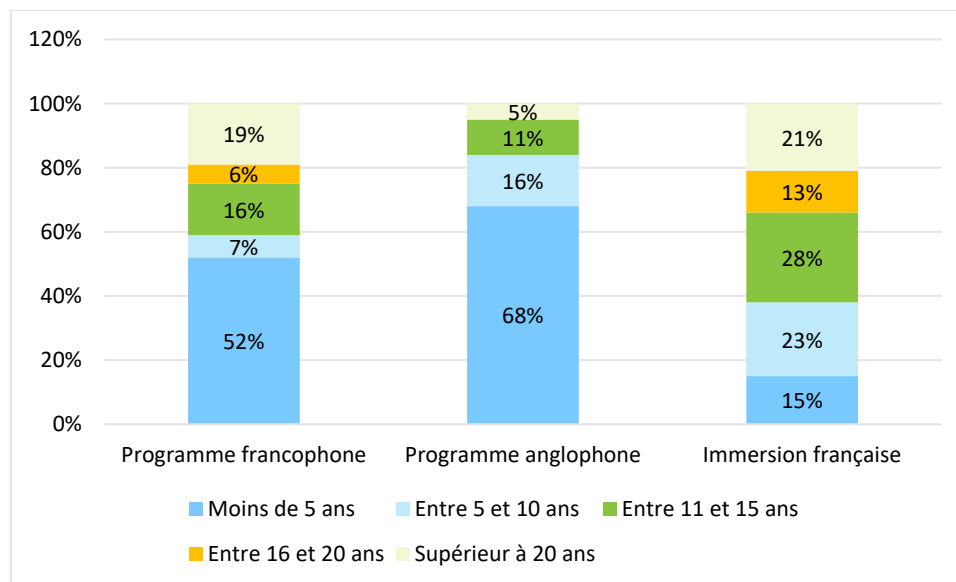


De ces participants, 17 % enseignent au secondaire les matières telles que *French Language Arts*, *French as Second Language*, les études sociales, les mathématiques, les sciences ou encore l'anglais; 8 % occupent des postes de gestion (direction ou direction adjointe) dans leurs écoles respectives (voir la figure 4).

II.4. Expérience de travail des répondants

La moitié (52 %) des participants ont moins de 5 années d'expérience de travail dans les programmes réguliers francophones. Les deux tiers des répondants (68 %) ont moins de 5 années d'expérience professionnelle dans les programmes réguliers anglophones. Près de 9 répondants sur 10 (85 %) ont plus de 5 années d'expérience de travail dans les programmes d'IF (voir la figure 5).

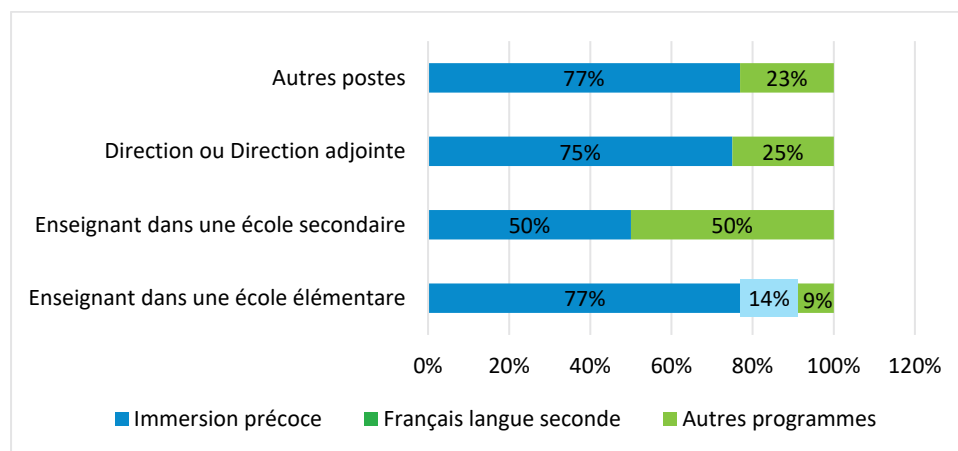
Figure 5 : Répartition des répondants selon le nombre d'années d'expérience professionnelle accumulé dans les différents programmes d'enseignement



La figure 6 synthétise la répartition des répondants selon le poste qu'ils occupent et le programme dans lequel ils travaillent ou ont travaillé. Cette représentation croisée permet de constater que les professionnels de l'immersion sont les plus représentés dans l'échantillon. De façon plus précise :

- De ces personnes, 77 % des enseignants de l'élémentaire, 50 % des enseignants du secondaire et 75 % des directeurs et des directeurs adjoints travaillent en immersion;
- Sur 10 personnes qui occupent d'autres responsabilités au sein du milieu éducatif, 7 d'entre elles (77 %) ont choisi l'immersion comme principal programme d'enseignement dans lequel ils ont cumulé la plus grande partie de leur expérience de travail.

Figure 6 : Répartition des répondants selon le poste occupé et le programme actuel dans lequel ils travaillent

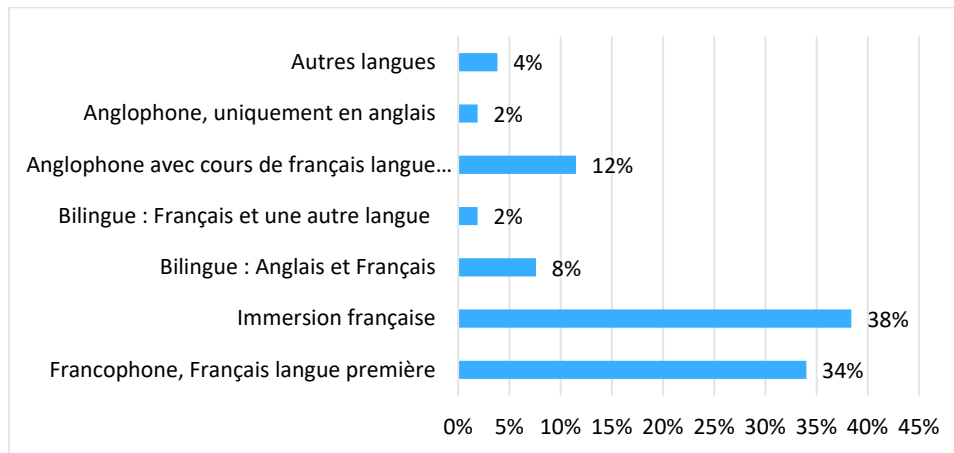


II.5. Autoévaluation du niveau de compétence linguistique en français des répondants

L'un des facteurs clés pour comprendre le niveau de compétence linguistique en français des répondants consiste à connaître la langue dans laquelle ces derniers ont effectué leurs études (voir la figure 7). Sur ce point, il ressort des données analysées que :

- Trente-huit pour cent (38 %) des participants ont étudié au primaire et/ou secondaire (M-12) dans les programmes d'IF;
- Trente-quatre pour cent (34 %) ont reçu une éducation M-12 dans les programmes réguliers en français;
- Douze pour cent (12 %) ont effectué leurs études primaires et/ou secondaires dans les programmes en anglais avec des cours de FLS;
- Le nombre médian d'années d'études terminées dans ces programmes est de 12 ans pour ceux qui proviennent de l'IF et de 13 ans pour ceux qui sont issus des écoles francophones.

Figure 7 : Répartition des répondants selon la langue d’instruction de la M-12.

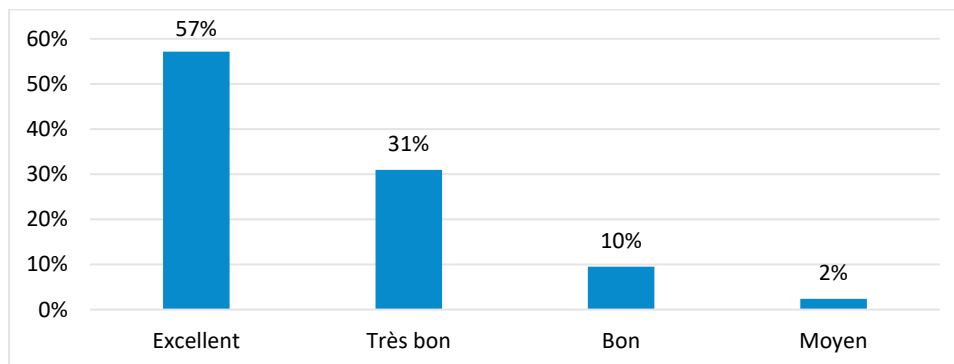


En ce qui concerne leurs études postsecondaires, hormis le baccalauréat en éducation (B. Ed.) ou le baccalauréat en éducation après diplôme (B. Ed./AD) qui sont des exigences requises pour l’obtention du certificat d’enseignement délivré par Alberta Education, la plupart des répondants sont également titulaires d’un deuxième diplôme collégial ou universitaire (certificat, baccalauréat ou maîtrise). Notons qu’une personne dans l’échantillon a indiqué être en train de poursuivre des études doctorales.

À la lecture de la figure 8, qui illustre l’autoévaluation du niveau de compétence linguistique en français des participants, on constate que :

- La quasi-totalité (98 %) estiment avoir au moins un niveau de français supérieur à la moyenne;
- Seulement 2 % des répondants déclarent avoir un niveau moyen dans cette langue.

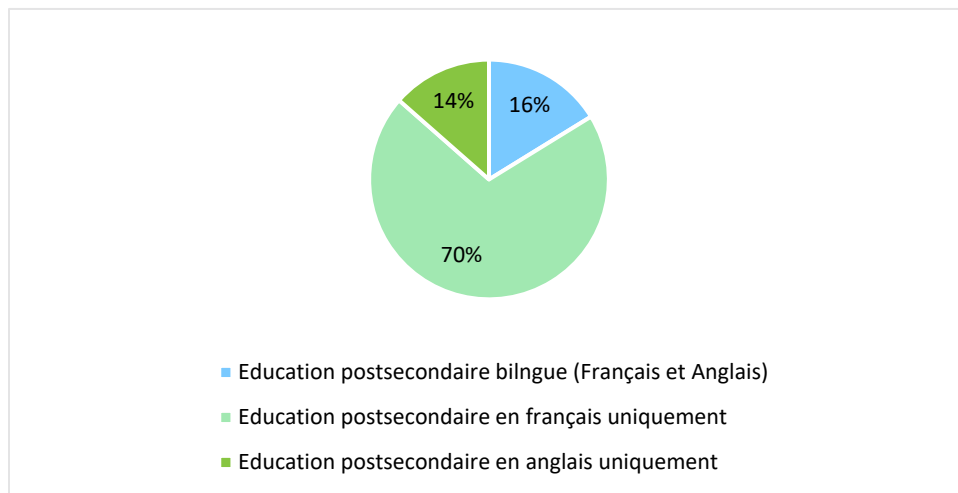
Figure 8 : Autoévaluation du niveau de compétence linguistique en français des répondants



Parmi les répondants, certains ont effectué entièrement ou partiellement leurs études postsecondaires en anglais (voir la figure 9). C'est le cas de la participante 1, qui a d'abord étudié en français tout au long de son baccalauréat en éducation au Campus Saint-Jean, puis qui a poursuivi ses études en anglais à la Royal Roads University pour obtenir une maîtrise en leadership. Les données recueillies indiquent que :

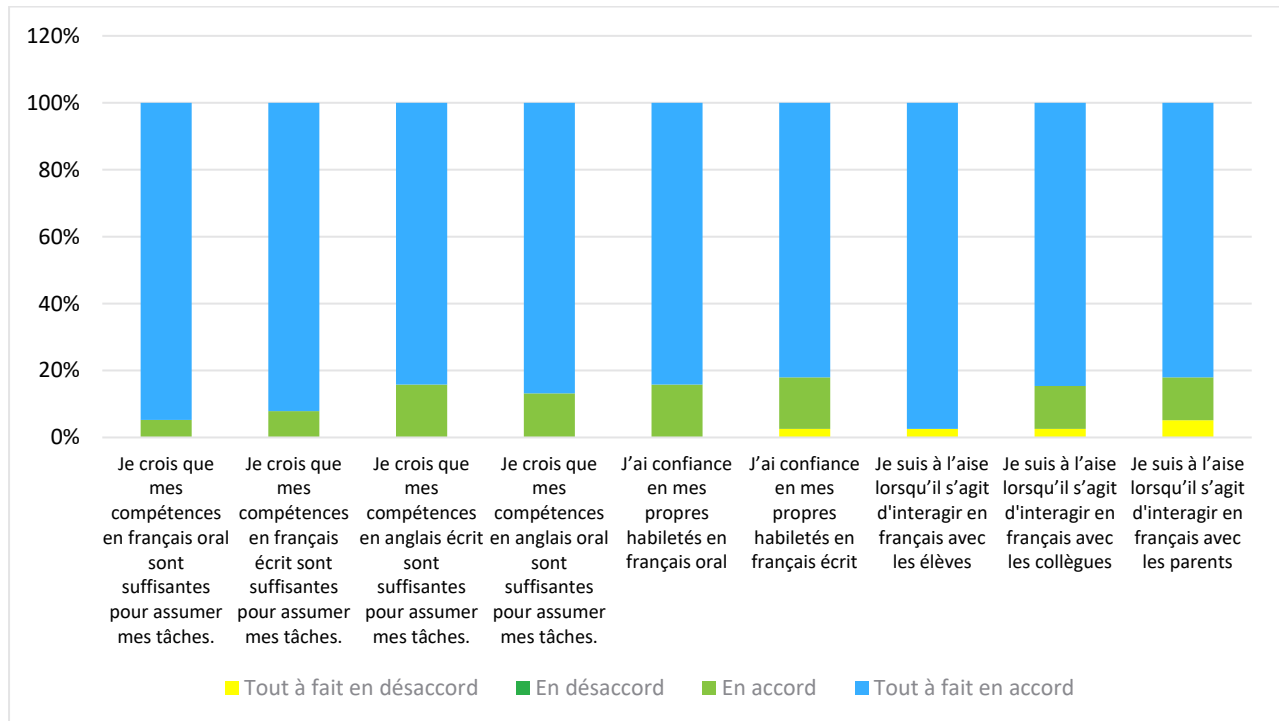
- La proportion de personnes qui ont un profil semblable à celui de la participante 1 et qui ont effectué des études postsecondaires dans les deux langues est de 16 %;
- Les personnes ayant étudié uniquement en anglais à l'université représentent 14 %;
- Les personnes ayant effectué uniquement des études postsecondaires en français sont majoritaires dans l'échantillon (70 % de l'effectif total).

Figure 9 : Répartition des répondants selon la langue d'instruction au postsecondaire



Les programmes d'IF et de FLS étant particulièrement conçus pour les élèves anglophones désireux d'acquérir le français comme deuxième langue, Alberta Education (2010) recommande que les intervenants dans ces programmes démontrent une maîtrise de l'anglais et du français, tant à l'oral qu'à l'écrit. La quasi-totalité des participants satisfait à cette exigence, puisqu'ils affirment avoir les compétences nécessaires pour enseigner et pour communiquer avec les élèves, les parents et leurs collègues dans les deux langues (voir la figure 10).

Figure 10: Compétences en français et en anglais des répondants



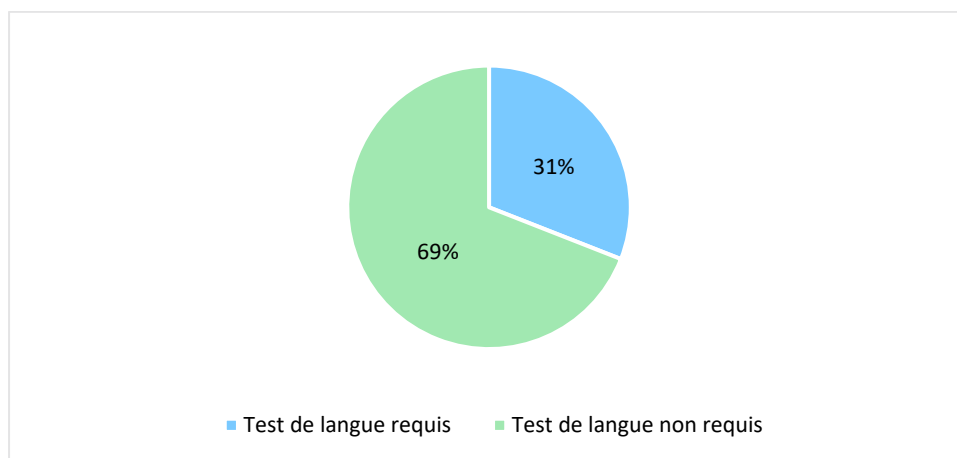
Enfin, les données révèlent que tous les enseignants interrogés ont une bonne perception de leur rôle en tant que modèle linguistique. Nous avons d'ailleurs trouvé qu'il existe une forte corrélation positive ($r = 0,55; p < 0, 01$) entre le niveau de compétence linguistique en français des enseignants et leurs perceptions en tant que modèle linguistique en français auprès des élèves d'IF et de FLS (voir le **Tableau 1: Corrélation entre le niveau de compétence en français et le rôle de modèle linguistique**). En d'autres termes, un enseignant qui possède un bon niveau en français aura tendance à mieux motiver les élèves durant leur apprentissage linguistique et pourra mieux soutenir ces derniers, tout au long de cet apprentissage en leur offrant des rétroactions liées à la grammaire ainsi qu'aux erreurs d'orthographe ou de syntaxe.

III. ÉVALUATION DES COMPÉTENCES LINGUISTIQUES LORS DU RECRUTEMENT

Les participants ont répondu à diverses questions qui ont permis de déterminer les outils d'évaluation linguistique utilisés lors du recrutement des enseignants d'IF et de FLS. Dans un premier temps, il était primordial pour les chercheurs de savoir si la démonstration du niveau de compétence en français au moyen d'un test linguistique officiel était souvent considérée par les écoles ou les conseils scolaires comme une exigence fondamentale pour l'obtention d'un poste en enseignement dans les programmes d'IF et de FLS. Ainsi, il ressort des données analysées :

- Qu'aucune preuve de soumission des résultats d'un test officiel n'est exigée dans 69 % des cas lors du recrutement des enseignants;
- Qu'un peu moins du tiers des candidats (31 %) sont soumis à cette exigence avant d'être embauchés dans les écoles.

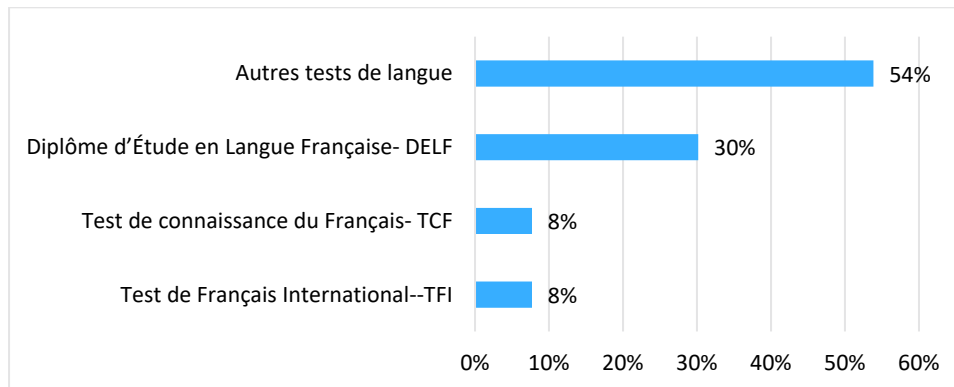
Figure 11: Soumission des résultats d'un test officiel avant d'enseigner en IF et en FSL



Lorsque le processus de recrutement est assujéti à la soumission d'une preuve de compétence linguistique en français, les données indiquent que :

- Huit pour cent (8 %) des enseignants ont recours au test de connaissance du français (TCF) ou au test de français international (TFI);
- Le tiers (30 %) font usage du diplôme d'études en langue française (DELF) dont le score minimal acceptable se situe entre 72 % et 80 %;
- La moitié (54 %) se font évaluer grâce à des tests conçus à cette fin par les écoles ou les conseils scolaires (autres tests de langue) (voir la figure 12).

Figure 12: Preuves de compétences linguistiques en français utilisées lors du recrutement des enseignants des programmes d'IF et de FSL

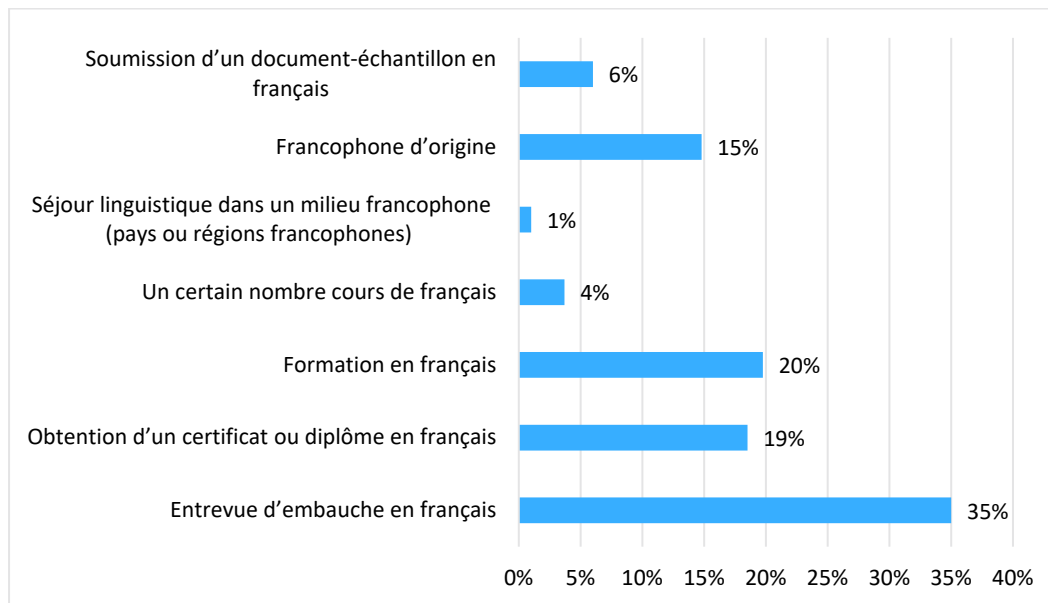


Les pratiques actuelles révèlent qu'il n'existe pas d'approche systématique normalisée pour l'évaluation des compétences linguistiques dans le processus d'embauche. Les évaluations internes auxquelles sont soumis les enseignants sont de natures diverses et diffèrent en fonction des écoles ou des conseils scolaires. Par exemple, la participante 8 durant son processus d'embauche a été soumise à une évaluation dont les niveaux ressemblent à celui du cadre européen commun de référence pour les langues tandis que le conseil scolaire pour lequel travaille la participante 29 utilise un test qui permet de mesurer le niveau de compétence linguistique du futur enseignant sur une échelle « *allant de 1 à 5 en communication orale et écrite* », avec un score minimal de passage estimé à 4.

Hormis les tests d'évaluations orales et écrites, d'autres techniques sont aussi utilisées par les organisations scolaires pour évaluer les compétences linguistiques des enseignants qu'ils s'apprêtent à recruter. Ces techniques consistent notamment :

- À faire passer des entrevues d'embauche en français; environ 35 % des répondants ont subi ce type d'évaluation;
- À exiger des futurs enseignants de soumettre les preuves qu'ils ont suivi une formation en français ou qu'ils ont obtenu un certificat ou un diplôme d'études en français; approximativement 20 % des participants ont été évalués grâce à l'une ou l'autre de ces méthodes;
- À demander aux enseignants de démontrer leur origine francophone; 15 % des répondants ont été évalués par l'entremise de cette approche;
- À demander aux futurs enseignants de soumettre un échantillon de document rédigé en français; 6 % des répondants ont été soumis à ce type d'évaluation (voir la figure 13).

Figure 13: Liste des autres méthodes d'évaluation utilisées lors du recrutement



Loin d'être exhaustives, ces différentes méthodes d'évaluation peuvent parfaitement être combinées, en fonction des critères fixés par l'équipe de recrutement. Une direction d'école peut donc, par exemple, décider de faire passer au nouvel enseignant une entrevue d'embauche en français et exiger simultanément que ce dernier lui soumette un échantillon d'écriture.

Un fait remarquable qu'il convient de mentionner est le manque de rigueur avec lequel sont effectuées ces évaluations non officielles dans certaines écoles. En fait, parmi les enseignants qui ont déclaré avoir été évalués autrement :

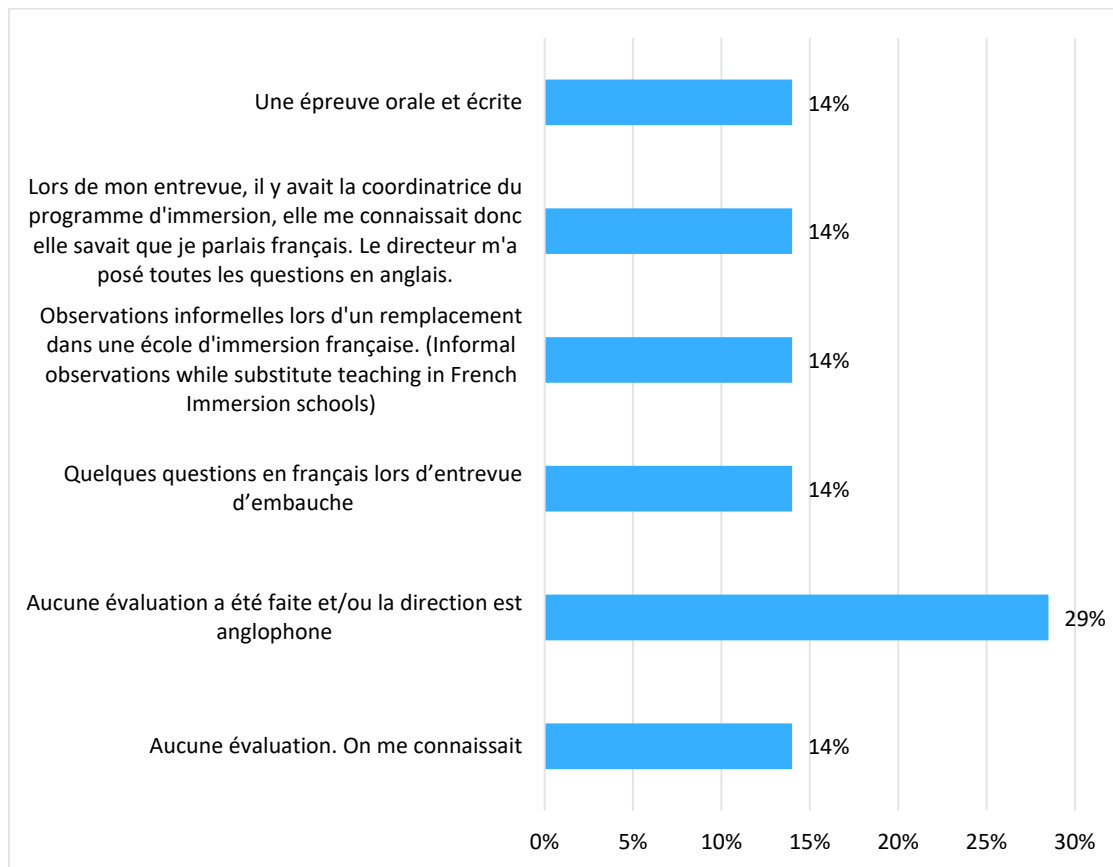
- Vingt-huit pour cent (28 %) ont dans les faits été dispensés de passer l'évaluation, parce qu'ils étaient déjà connus des établissements scolaires comme étant des locuteurs de la langue française;
- Vingt-neuf pour cent (29 %) n'ont jamais subi d'évaluation au sens strict du terme et leurs entrevues d'embauche se sont déroulées en anglais plutôt qu'en français, parce que les directions étaient anglophones (voir la figure 14).

À défaut de se faire assister par un membre de l'école qui comprend le français, ces directions anglophones, après avoir fait passer les entrevues d'embauche en anglais, ont procédé au recrutement des enseignants sans effectuer une évaluation préalable de leur niveau de compétence linguistique en français. Cette situation pourrait évidemment avoir une incidence négative sur la qualité de l'enseignement fourni aux élèves dans le cas où les compétences linguistiques de l'enseignant s'avèreraient être en-dessous des exigences requises pour le poste qu'il occupe.

D'après Alberta Education (2020), l'une des responsabilités essentielles des leaders pédagogiques consiste à maintenir une visibilité au sein de l'école grâce à la supervision de l'enseignement et à l'évaluation des enseignants, ce qui pourrait s'avérer problématique si la direction ne

comprend pas la langue d'enseignement utilisée dans la salle de classe. On pourrait légitimement se demander comment ces directions anglophones démontrent cette compétence liée au leadership pédagogique dans les programmes d'IF et de FSL. On peut aussi se demander quelles sont les stratégies que ces directions anglophones mobilisent pour offrir des rétroactions susceptibles d'améliorer l'expérience d'apprentissage en langue française des élèves. Ces questions ont d'ailleurs été abordées durant les entrevues semi-dirigées réalisées avec les directions d'écoles (voir la section « IV **Perfectionnement continu** »).

Figure 14: Vérification des compétences linguistiques en français lors du recrutement des répondants ayant subi des évaluations autres que les tests officiels

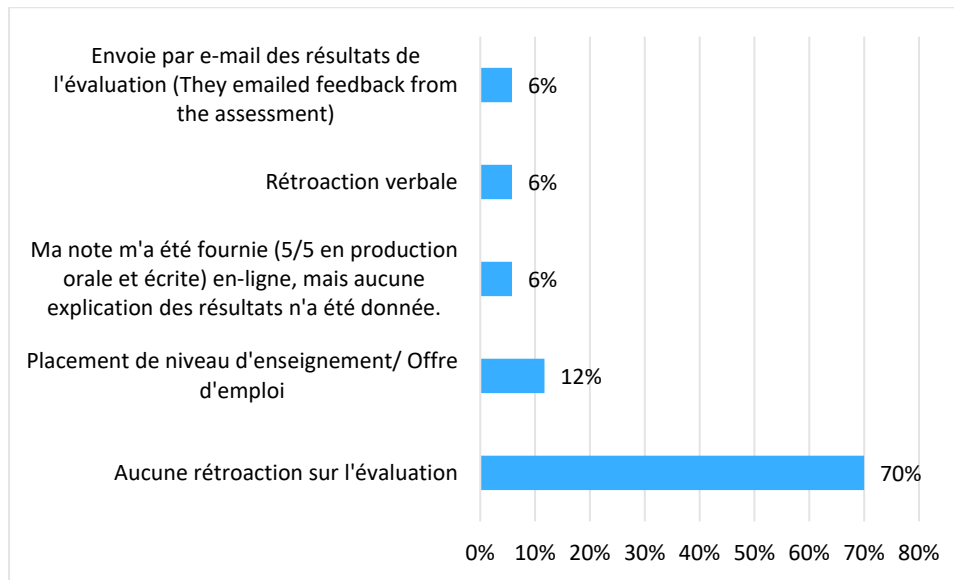


Un autre fait surprenant qui soulève aussi des questions sur la fiabilité des tests oraux et écrits élaborés par les conseils scolaires est le manque de communication sur les résultats obtenus par les enseignants qui passent ces tests. Sur ce point, les données indiquent que :

- Sept candidats sur dix (70 %) ne reçoivent aucune communication sur les résultats des tests non officiels qu'ils ont passés;
- Seulement 18 % des candidats ont reçu des commentaires sur leurs performances (voir la figure 15), mais pour certains, ces commentaires n'étaient accompagnés d'aucune explication leur permettant de comprendre ou d'interpréter leurs performances.

Il est donc impossible de décrire à l'heure actuelle la manière dont ces tests sont interprétés, puisqu'il existe très peu de communications de la part des écoles et des conseils scolaires à ce sujet.

Figure 15: Gestes posés par les directions après avoir soumis les enseignants aux évaluations non officielles

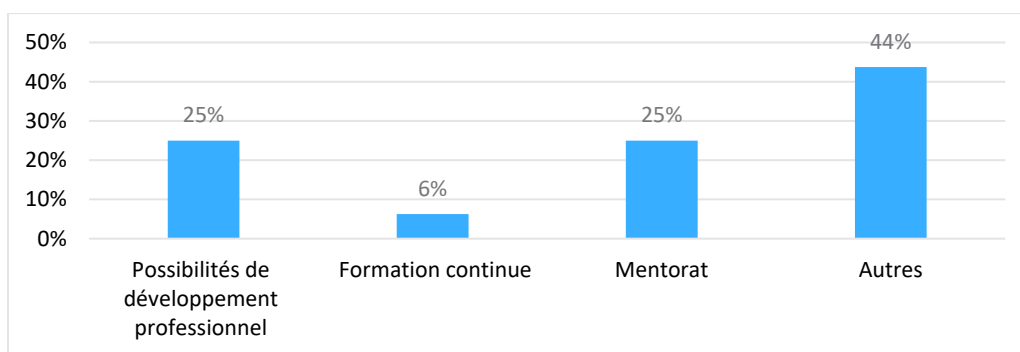


IV. PERFECTIONNEMENT CONTINU

Après le recrutement, plusieurs répondants (n = 16) ont déclaré avoir bénéficié d'un suivi de la part de leurs leadeurs pour faciliter leur intégration au sein des écoles (voir la figure 16). Dans ce sous-échantillon, nous avons trouvé que :

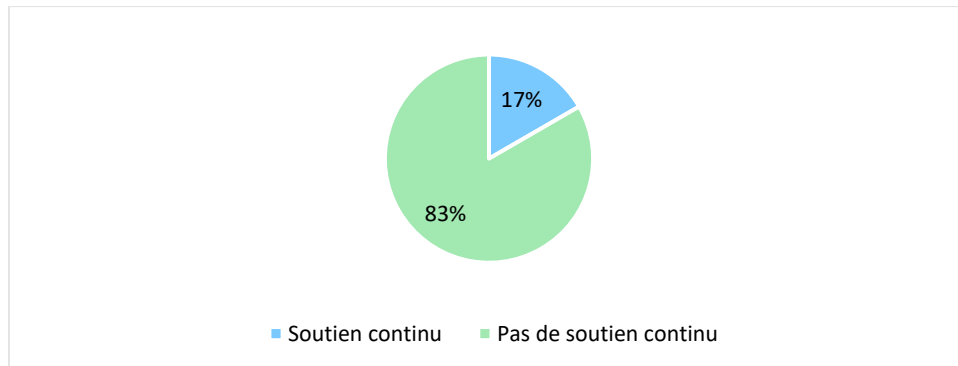
- Près de la moitié (44 %) ont bénéficié d'autres formes de suivi; cet accompagnement a porté sur une communication de la mission et de la vision de l'école ou sur plusieurs aspects définis dans le *Handbook for French Immersion Administrators*;
- Le quart de ces personnes (25 %) ont participé à des activités de perfectionnement professionnel ou ont été jumelées à un enseignant expérimenté dans le cadre d'un programme de mentorat;
- Six pour cent (6 %) ont eu l'occasion de s'engager dans une formation continue.

Figure 16: Programmes de suivi après le recrutement



Après le processus d'intégration, très peu d'alternatives sont offertes par les écoles pour soutenir l'amélioration continue de la compétence linguistique en français des éducateurs recrutés dans les programmes d'IF et de FLS. L'étude révèle que dans 83 % des cas, les établissements scolaires n'offrent pas de soutien continu en français aux enseignants (voir la figure 17).

Figure 17: Possibilités d'accompagnement continu en français des écoles d'IF et de FLS



Dans les rares écoles qui accordent de l'importance au perfectionnement continu, les stratégies utilisées sont les suivantes :

- Les séances de travail collaboratif en français;
- La participation des enseignants aux activités de perfectionnement professionnel en français;
- La disponibilité à la bibliothèque de ressources en français pour les enseignants;
- La mise en place par les directions d'un environnement scolaire qui motive les enseignants à communiquer en français avec d'autres locuteurs de cette langue.

V. ÉVALUATION DE LA COMPÉTENCE LINGUISTIQUE EN FRANÇAIS DES ÉLÈVES ET TECHNIQUES DE MOTIVATION POUR LEUR PERFECTIONNEMENT LINGUISTIQUE

Les réponses des participants sont diverses en ce qui concerne les outils d'évaluation diagnostique du niveau de français des élèves. En fait, certains enseignants déclarent utiliser les outils suivants :

- Le GB+;
- Le DELF;
- Le HLAT (*Highest Level of Achievement Test*³);
- La TACLEF⁴ (*trousse d'acquisition de compétences linguistiques en français*);
- Les livrets de compréhension et d'écriture;
- Le RUBRIC Oral Production in French;
- Les outils diagnostiques de conscience phonologique;
- Le Reference Framework for the Oral Communication Competencies of Second-Language Learners.

D'autres personnes, en revanche, compte tenu de leurs riches expériences professionnelles, élaborent leurs propres outils d'évaluation ou utilisent des outils conçus par leurs collègues. Tel est le cas du participant 28 qui justifie sa préférence aux outils personnalisés par le fait qu'il « existe très peu de ressources d'évaluation pour les élèves en FLS, particulièrement ceux au niveau débutant (sans que ces ressources-là soient très "bébés") ». Néanmoins, les données révèlent que :

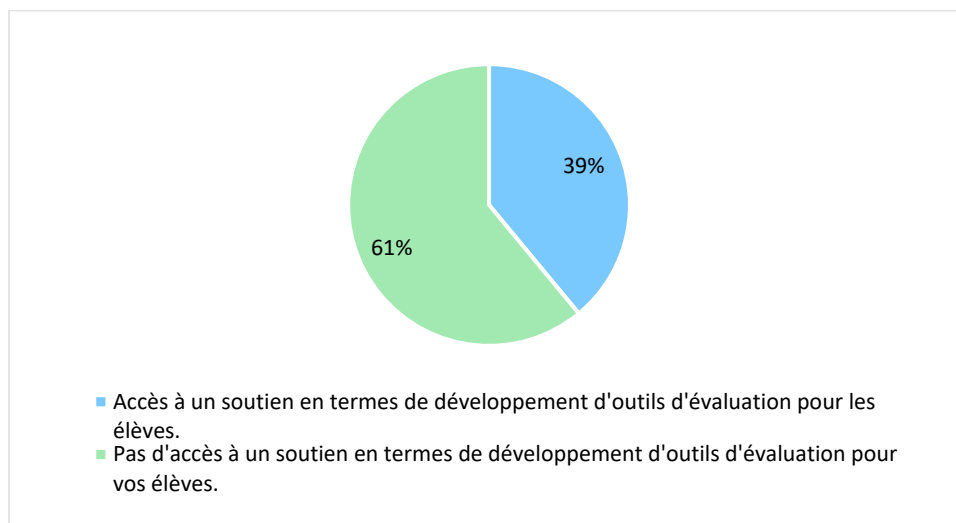
- La plupart (61 %) des enseignants qui s'engagent dans cette pratique de développement d'outils d'évaluation personnalisés ne bénéficient pas d'un soutien adéquat provenant de

³ Le *Highest Level of Achievement Test* (HLAT) est une évaluation sommative développée par Edmonton Public Schools (EPS), que les élèves de la première à la neuvième année doivent passer à la fin de chaque année scolaire afin de mesurer leurs progrès en lecture et en écriture. Pour plus d'information, consulter <https://www.collectionscanada.gc.ca/obj/s4/f2/dsk3/ftp05/mq22718.pdf>.

⁴ La TACLEF est un outil d'évaluation conçu spécialement pour les écoles de langue française de l'Ontario. Cet outil permet d'établir « un profil langagier (*sic*) initial et continu de l'élève en apprentissage du français et d'orienter la planification des interventions ciblées ». Voir <https://taclef.ca/>

leur école ou de leur direction (voir la **Figure 15: Gestes posés par les directions après avoir soumis les enseignants aux évaluations non officielles**).

Figure 18: Soutien des écoles au développement d'outils d'évaluation personnalisés



Afin de savoir si le soutien accordé aux enseignants pour élaborer leurs propres outils d'évaluation dépend du programme dans lequel ces derniers enseignent, nous avons procédé à la comparaison des moyennes des appuis reçus dans les différents programmes d'enseignement (IF, FSL ou autres programmes) en utilisant le test de Kruskal-Wallis, qui est l'équivalent non paramétrique de l'analyse de variance (ANOVA). Il était impossible de se référer au test de l'ANOVA pour la simple raison que l'une de ses conditions de validité, en l'occurrence le critère de normalité des résidus, n'a pas été satisfaite, puisque le test de Shapiro-Wilk (voir le tableau 2 en annexe) s'est avéré être non significatif ($p < 0,05$).

En examinant les résultats de la comparaison des moyennes découlant du test de Kruskal-Wallis, on constate à première vue que le soutien moyen accordé aux enseignants pour développer des outils d'évaluation personnalisés semble être plus élevé en immersion française comparativement aux autres programmes (score de 20,6 pour l'IF comparativement à 8,0 pour le FLS et à 18,56 pour les autres programmes). Cependant, on ne peut pas rejeter l'hypothèse nulle d'absence de différence significative entre tous ces différents programmes d'enseignement, puisque la *p-value* correspondante au test de Kruskal-Wallis est supérieure à 0,05 ($p > 0,05$) (voir Tableau 3: Tableau de comparaison entre les différents programmes selon le **soutien reçu** et **Tableau 4: Test de Kruskal-Wallis en annexe**). Le fait d'enseigner dans un programme particulier n'a donc aucune incidence sur le soutien dont pourrait bénéficier l'enseignant pour élaborer ses propres outils d'évaluation.

Dans l'ensemble, d'après les propos des répondants, il se dégage que le GB+ est l'outil le plus utilisé pour évaluer le niveau de français des élèves du primaire des programmes d'IF et de FSL. En revanche, il existe très peu d'outils fiables pour évaluer le niveau de compétence linguistique des élèves du secondaire, si nous nous fions aux dires de la participante 48, qui occupe actuellement le poste de Curriculum Consultant à Alberta Education. En se fondant sur ses expériences antérieures, cette dernière déclare ce qui suit :

Le GB+ est utilisé au primaire, mais au secondaire rien. On remplissait les formulaires d'Alberta Education sur la francisation pour tous nos élèves en octobre et en mai de l'année scolaire pour avoir les subventions, mais je ne peux pas dire que des actions concrètes autour de ce questionnaire à remplir étaient posées. C'était un peu comme un coup d'épée dans l'eau... remplir des questionnaires pour accéder à l'\$\$\$.

Ces déclarations ne veulent pas dire pour autant qu'au sein de sa salle de classe, cette enseignante n'adoptait pas d'autres stratégies pour motiver l'apprentissage linguistique de ses élèves. En fait, elle affirme mettre beaucoup plus l'accent sur l'évaluation formative et les stratégies d'enseignement explicite, qui consistent d'abord à expliquer aux élèves la tâche à accomplir et les attentes de l'enseignant (le modelage), puis à accompagner ces derniers dans la réalisation de la tâche exigée (la pratique guidée), pour enfin leur demander de reproduire seuls une activité similaire à partir de ce qu'ils ont compris (la pratique autonome). Comme elle le relate dans ses propres mots :

Je donnais beaucoup de rétroaction et une chance de retravailler son texte par exemple pour l'améliorer à la suite de cette rétroaction. Beaucoup de un à un. Il m'arrivait souvent de lire des textes d'élèves devant la classe pour les valoriser et j'essayais toujours de les prendre chacun leur tour pour ne pas toujours prendre les mêmes. Je mettais l'accent sur la sécurité linguistique en classe lors d'oral spontané ou préparé. J'utilise l'enseignement explicite, ce qui contribuait grandement à la compréhension de ce qu'ils apprenaient.

De même, étant donné que les enseignants interrogés se perçoivent très bien dans leur rôle de modèle linguistique en français, les données indiquent qu'ils utilisent différentes techniques pour motiver les élèves (voir le **Tableau 5: Corrélation entre la perception du rôle de modèle linguistique et la langue utilisée en classe** en annexe).

Ces techniques consistent à :

- Limiter l'utilisation de l'anglais dans la salle de classe ($r = -0,375$; $p < 0,05$);
- Communiquer davantage en français avec les élèves afin de développer leur production orale ($r = 0,433$; $p < 0,01$).

En ce qui concerne les administrateurs scolaires, l'analyse de la matrice des intercorrélations (voir le **Tableau 6: Matrice des intercorrélations des pratiques des administrateurs scolaires pour motiver les apprenants** en annexe) révèle que la mise en place d'une organisation scolaire qui valorise le français à l'école est à la fois positivement corrélée à la possibilité offerte aux élèves de s'exprimer en français en dehors de la salle de classe ($r = 0,559$; $p < 0,01$) et à la disponibilité,

dans les bibliothèques des écoles, de ressources en français pouvant leur permettre d'approfondir leurs connaissances de cette langue ($r = 0,557$; $p < 0,01$).

De même, il ressort qu'une utilisation efficace de ces ressources par les élèves peut constituer un moyen efficace de lutter contre leur insécurité linguistique dans la mesure où ces derniers pourront, grâce à des lectures et à des efforts personnels, se familiariser avec de nouvelles expressions françaises et être plus susceptibles de pouvoir communiquer en français, non seulement dans la salle de classe ($r = 0,44$; $p < 0,01$), mais également en dehors de celle-ci ($r = 0,326$; $p < 0,05$).

Enfin, étant donné que les écoles d'IF et de FLS demeurent pratiquement les seuls endroits où les élèves anglophones peuvent constamment s'exposer à la langue française, l'étude recommande que les directions offrent plus d'occasions à ces élèves de pratiquer le français en autorisant les enseignants à recevoir de temps en temps des invités qui pourraient inspirer ces élèves et avec lesquels ces derniers pourraient avoir des discussions intéressantes en classe ($r = 0,340$; $p < 0,05$), ou encore à faire participer ces élèves à des sorties éducatives afin qu'ils puissent interagir avec les membres de la communauté francophone et communiquer en français dans un contexte hors scolaire ($r = 0,467$; $p < 0,01$).

VI. RÉSULTATS DES ENTREVUES RÉALISÉES AVEC DES DIRECTIONS ET UNE COORDONNATRICE DES PROGRAMMES D'IF ET DE FLS

Thème 1 : le recrutement

Il n'existe aucune obligation de procéder à l'évaluation linguistique des enseignants au moyen d'un test officiel. Dans le milieu francophone en situation minoritaire, en l'occurrence dans le contexte albertain, la majorité des enseignants qui interviennent dans les programmes d'IF et de FSL sont des diplômés du Campus Saint-Jean, qui est d'ailleurs le seul établissement d'enseignement postsecondaire francophone de la province. Les directions d'écoles tiennent pour acquis que les diplômés de cet établissement possèdent au moins un niveau de compétence équivalent au DELF-B2, puisqu'il s'agit du niveau minimal exigé par l'université avant que les étudiants ne soient admissibles à un placement en stage. Les recruteurs préfèrent donc évaluer les enseignants lors des entrevues afin de déterminer les aptitudes de ces derniers à communiquer clairement et spontanément. Dans le cas où la direction d'école ne parle pas français, cette dernière peut obtenir l'aide d'un membre de son équipe qui comprend cette langue et qui se chargera de mener les entrevues avec les candidats. Il en est de même pour les activités de supervision et d'évaluation pédagogique.

Mon conseil scolaire n'a pas d'exigence [officielle] pour le niveau DELF au recrutement, mais nous aimerions avoir au moins un B2 parce que c'est ce qu'on attend des élèves à la fin de la 12^e année. Durant les entrevues, ce qui est important pour moi, ce n'est pas tellement l'accent au niveau de la production orale, mais c'est plutôt la prononciation. Je veux quelqu'un qui a une bonne prononciation et qui a une sorte d'aisance et utilise un bon vocabulaire. J'ai beaucoup vu au cours de ma carrière pas mal d'anglicismes et la fossilisation d'erreurs chez les jeunes alors ça, c'est quelque [chose] sur lequel j'insiste en tant qu'habileté de langue. **(Participante C, coordonnatrice du programme d'immersion)** La majorité de nos enseignants viennent du campus Saint-Jean et on sait que le niveau DELF-B2 est exigé pour eux durant le stage. Nous considérons donc ça pour acquis, mais durant les entrevues, nous évaluons la spontanéité de leur production orale et les erreurs qu'ils sont susceptibles de commettre. Après ça, ils sont soumis à une petite épreuve écrite d'un niveau DELF-B2. [...] Je suis très impliquée dans le recrutement des enseignants en immersion et en FLS car je suis la seule personne parmi les cadres supérieures de l'école à parler français, mais pour les activités de supervision et d'évaluation du personnel

enseignant, je le fais en compagnie de ma direction, bien qu'elle ne comprenne pas la langue française. (**Participante M**, directrice adjointe d'une école d'immersion)

Thème 2 : le soutien après le recrutement

Généralement, les enseignants recrutés bénéficient d'un programme de mentorat dont le mentor est lui-même enseignant dans un programme d'IF ou de FSL.

Mon conseil scolaire dispose d'un programme de mentorat dans lequel les nouveaux enseignants recrutés sont jumelés à des enseignants expérimentés qui enseignent au même niveau. Ils font ensemble les planifications de cours, l'évaluation des apprentissages, l'élaboration du plan annuel de l'environnement de la classe, etc. Toutes ces activités se font en français parce que c'est la langue dans laquelle l'enseignant recrue va travailler. (**Participante N**, directrice d'une école d'immersion)

Thème 3 : le perfectionnement continu

Dans plusieurs écoles et conseils scolaires, les enseignants peuvent décider de façon volontaire d'ajouter des activités de perfectionnement linguistique en français dans leur plan de croissance professionnelle, par exemple en s'inscrivant à des cours préparatoires au DELF. Il ressort aussi des entrevues que les possibilités de perfectionnement professionnel offertes en français aux enseignants des programmes d'immersion française demeurent limitées comparativement à celles offertes aux enseignants des programmes réguliers en anglais.

L'année dernière, on a eu 7 enseignants qui ont passé leur DELF. Pour les enseignants qui s'y intéressent, j'ai fait des séances quelques soirs pour les préparer pour leurs examens. On avait 5 enseignants et aides-élèves et directrices d'écoles qui ont fait leur B2 et puis on a 3 enseignants qui ont fait leur C1. Chez les enseignants qui ont mis ça dans leur *professional growth plan*, c'était important pour eux de mesurer un peu leurs avancées. [...] Parfois, avec les enseignants, il y a une certaine [timidité]. Je suis en salle de classe depuis 15 ans, je n'ai jamais suivi une sorte de formation, sur mon français ou bien ça fait des années que je ne l'ai pas faite alors parfois commencer avec un B2 pour gagner un peu le courage et puis après passer son C1. [...] Par ailleurs, il nous est aussi difficile de proposer aux enseignants un perfectionnement professionnel continu en français pour deux raisons. D'une part, nous avons des enseignants qui ne sont pas à l'aise dans cette langue et il est difficile de leur demander d'apprendre des choses en français. D'autre part, il y a aussi le contexte francophone de la recherche pédagogique, qui est généralement en retard par rapport aux anglophones. (**Participant C**, coordonnatrice du programme d'immersion)

VII. FAITS SAILLANTS DE LA RECHERCHE

Voici, en bref, les principaux faits saillants tirés de la présente recherche :

- ▶ Les pratiques actuelles indiquent qu'il n'existe pas d'approche systématique normalisée pour l'évaluation des compétences linguistiques dans le processus d'embauche. Il n'est pas indispensable de se soumettre à un test d'évaluation officielle tel que le DELF, le TCF ou le TFI afin d'être apte à enseigner dans les programmes d'IF et de FLS, car la plupart des conseils scolaires et des écoles utilisent des méthodes d'évaluation qui leur sont propres;
- ▶ Les résultats de ces évaluations non officielles sont rarement communiqués aux candidats et la plupart des enseignants prennent leurs fonctions sans connaître leur réel niveau de compétence linguistique en français;
- ▶ Après le recrutement, la majorité des écoles et des conseils scolaires ne mettent pas en place des mécanismes qui permettent de soutenir le perfectionnement linguistique continu des enseignants;
- ▶ Les ressources d'évaluations diagnostiques et sommatives mises à la disposition des enseignants sont variées, mais le GB+ est l'outil le plus communément utilisé. Certains enseignants préfèrent élaborer des outils personnalisés pour diagnostiquer les progrès de leurs élèves. Cependant, ceux qui s'engagent dans une telle démarche ne sont pas adéquatement soutenus par le milieu scolaire;
- ▶ Les pratiques les plus efficaces pour impliquer et motiver les apprenants de langue sont les suivantes : 1) limiter l'utilisation de l'anglais par les enseignants dans les salles de classe; 2) communiquer davantage en français avec les élèves, en classe et en dehors de la classe; 3) valoriser la langue française au sein des écoles; 4) faire de la bibliothèque des écoles un centre de ressources en français; 5) recevoir périodiquement des invités dans les salles de classe et planifier des sorties éducatives dans les milieux francophones; 6) utiliser les stratégies d'enseignement explicite dans les salles de classe.

VIII. RECOMMANDATIONS

Étant donné la croissance des effectifs dans les programmes d'IF, il est important que les écoles et les conseils scolaires mettent en place des mécanismes qui permettent aux enseignants d'offrir un meilleur encadrement et une éducation de qualité aux élèves. Nous suggérons d'offrir aux enseignants de ces programmes un accès équitable aux activités de perfectionnement professionnel dans leur langue de travail. Parallèlement, nous préconisons de rendre accessibles en français les contributions scientifiques des chercheurs en milieu minoritaire aux approches pédagogiques innovantes en immersion française afin que les praticiens puissent élargir les activités de perfectionnement professionnel offertes en français aux enseignants.

En ce qui concerne les enseignants en immersion qui ne se sentent pas suffisamment confiants en français, nous recommandons aux administrateurs scolaires de continuer à créer des équipes de mentorat au sein et entre des enseignants d'IF et de FSL afin que leur personnel puisse acquérir de l'aisance à travailler en français.

Enfin, il ressort de cette recherche qu'il existe un besoin urgent de trousse de ressources en français à la fois dans les classes pour les enseignants et pour les administrateurs scolaires des programmes d'IF et de FSL. Nous suggérons que les conseils scolaires travaillent en étroite collaboration avec Alberta Education afin de concevoir des projets portant sur l'élaboration de ressources pédagogiques adaptées à l'enseignement en milieu minoritaire, qui seront financés par le ministère du Patrimoine canadien dans le cadre de la Stratégie de recrutement et de rétention d'enseignants pour les écoles de langue française en situation minoritaire.

Cette étude, qui se veut exploratrice, établit un fondement sur lequel s'appuie la question de l'évaluation des compétences linguistiques en IF et en FSL. Pour approfondir nos savoirs et mieux comprendre la complexité de la question de l'évaluation des compétences linguistiques, des études empiriques longitudinales impliquant plusieurs partie-prenantes – enseignants, direction scolaire et élèves – sont nécessaires.

RÉFÉRENCES

- Alberta Education. (2010). *Handbook for French Immersion Administrators*. Alberta Education. French Language Education Services. <https://open.alberta.ca/publications/9780778591146>
- Alberta Education. (2020). *Norme de qualité pour le leadership scolaire*. <https://open.alberta.ca/publications/leadership-quality-standard-french-2020>
- Alberta Education (2015). *Teacher Growth, Supervision and Evaluation Policy*.
- Anderson, G. et Irvine, P. (1991). Informing critical literacy with ethnography. Dans P. McLaren et C. Lankshear (dir.), *Critical literacy: Radical and post-modern perspectives* (p. 78-99). Albany, NY: State University of New York Press.
- April, D. et Bouchamma, Y. (2017). Pratiques gagnantes de directions d'établissement scolaire pour surmonter les obstacles rencontrés en supervision pédagogique. *Revue des sciences de l'éducation*, 43(2), 54–83.
- Bachman, L. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Barac, R. et Bialystok, E. (2012). Bilingual Effects on Cognitive and Linguistic Development: Role of Language, Cultural Background, and Education. *Child Development*, 83(2), 413-422.
- Bouchamma, Y. (2004). Gestion de l'éducation et construction identitaire sur le plan professionnel des directeurs et des directrices d'établissements scolaires. *Éducation et francophonie*, 32(2), 62-78.
- Brie, J. (2013). *Leadership éthique et communautés de pratique et d'apprentissage : l'éthique en gestion scolaire* [mémoire de maîtrise, Université Laval]. <https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/24713>
- Douglas, D. (1999). *Assessing Languages for Specific Purposes* (Cambridge Language Assessment). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lambert, W.E. et Macnamara, J. (1969). Some Cognitive Consequences of Following a First-Grade Curriculum in a Second Language. *Journal of Educational Psychology*, vol. 31, pp. 108-116.
- Lutz, A et Crist, S. (2009). Why do bilingual boys get better grades in English-only America? The impacts of gender, language, and family interaction on academic achievement of Latino children of immigrants. *Ethnic and Racial Studies*; 32, 346–68.

- Moro, M.-R. (2012). *Enfants de l'immigration, une chance pour l'école*. Montrouge, Bayard.
- Ouellet, M. (1990). *Synthèse historique de l'immersion française au Canada suivie d'une bibliographie sélective et analytique*. Québec, QC: Centre international de recherche sur le bilinguisme.
- Pelletier, D., Collerette, P. et Turcotte, G. (2015). Les pratiques de gestion des directions d'école secondaire sont-elles liées à la réussite des élèves? *Revue canadienne de l'éducation*, 38(1), 1-23.
- Puren, C. (2001). La problématique de l'évaluation en didactique scolaire des langues. *Langues modernes*, 2, 12-29.
- Salvatori, M. et MacFarlane, A. (2009). *Profil et cheminement – Appuis pour le développement des compétences pédagogiques, linguistiques et culturelles des enseignants du FLS*. Panorama, Association canadienne des professeurs de langues secondes.
- Statistique Canada. (2021). [Nombre d'élèves dans les programmes de langues officielles, écoles primaires et secondaires publiques, selon le type de programme, l'année d'études et le sexe](https://doi.org/10.25318/3710000901-fra). Tableau 37-10-0009-01. doi : <https://doi.org/10.25318/3710000901-fra>
- Truchot, C. (2005). Du traitement des langues aux politiques linguistiques dans l'entreprise. *Cahiers de sociolinguistique*, 1(10), 167-178.

ANNEXES

Tableau 1: Corrélation entre le niveau de compétence en français et le rôle de modèle linguistique

		Compétence en français des enseignants
Perception du rôle de modèle linguistique en français	Corrélation de Pearson	0,555**
	Sig. (bilatérale)	< 0,001
**Corrélation significative au niveau 0,01 (bilatérale).		

Tableau 2: Test de normalité des résidus de l'ANOVA

	Test de normalité					
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistique	Df	Sig.	Statistique	Df	Sig.
Résidus de Q33 (Accès à un soutien en termes de développement d'outils d'évaluation pour les élèves)	0,366	38	0,000	0,705	38	0,000

Tableau 3: Tableau de comparaison entre les différents programmes selon le soutien reçu

Rangs			
Programmes d'enseignement		N	Rang moyen
Accès à un soutien en termes de développement d'outils d'évaluation pour les élèves	Immersion française	27	20,67
	Français langue seconde	2	8,00
	Autres programmes	9	18,56
	Total	38	

Tableau 4: Test de Kruskal-Wallis

	Accès à un soutien en termes de développement d'outils d'évaluation pour les élèves
Kruskal-Wallis H	3,491
Df	2
Asymp. Sig.	0,175

Tableau 5: Corrélation entre la perception du rôle de modèle linguistique et la langue utilisée en classe

		Communiquer en anglaise dans la salle de classe	Communiquer en français dans la salle de classe
Perception en tant que modèle linguistique en français	Corrélation de Pearson	-0,375*	0,433**
	Sig. (bilatérale)	0,019	0,006
	N	39	39
*Corrélation significative au niveau 0,05 (bilatérale).			
**Corrélation significative au niveau 0,01 (bilatérale).			

Tableau 6: Matrice des intercorrélations des pratiques des administrateurs scolaires pour motiver les apprenants

		Le français est valorisé dans mon école.	Les élèves ont la possibilité de parler en français dans la salle de classe.	Les élèves ont la possibilité de parler en français hors de la salle de classe.	Les élèves ont la possibilité d'avoir des activités d'enrichissement en français (sorties pédagogiques, invités, etc.).	La bibliothèque a des ressources en français pour les élèves.
Le français est valorisé dans mon école.	Corrélation de Pearson	1				
	N	39				
Les élèves ont la possibilité de parler en français dans la salle de classe.	Corrélation de Pearson	0,310	1			
	Sig. (bilatérale)	0,055				
	N	39	39			
Les élèves ont la possibilité de parler en français hors de la salle de classe.	Corrélation de Pearson	0,559**	0,240	1		
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,142			
	N	39	39	39		
Les élèves ont la possibilité d'avoir des activités d'enrichissement en français (sorties pédagogiques, invités, etc.).	Corrélation de Pearson	0,186	0,340*	0,467**	1	
	Sig. (bilatérale)	0,257	0,034	0,003		
	N	39	39	39	39	
La bibliothèque a des ressources en français pour les élèves.	Corrélation de Pearson	0,557**	0,444**	0,326*	0,358*	1
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,005	0,043	0,025	
	N	39	39	39	39	39
**Corrélation significative au niveau 0,01 (bilatérale).						
*Corrélation significative au niveau 0,05 (bilatérale).						

L'AVENIR DU FRANÇAIS EN ÉDUCTION

STRATÉGIES ET SOLUTIONS



ACUFC

ASSOCIATION DES COLLÈGES ET UNIVERSITÉS
DE LA FRANCOPHONIE CANADIENNE



**UNIVERSITY
OF ALBERTA**

Financé par le
gouvernement
du Canada

Canada