

**L'AVENIR DU FRANÇAIS  
EN ÉDUCATION**

STRATÉGIES ET SOLUTIONS



# ÉTAT DES LIEUX DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS EN CONTEXTE IMMERSIF ET FRANCOPHONE MINORITAIRE

Mars 2022



**ACUFC**

ASSOCIATION DES COLLÈGES ET UNIVERSITÉS  
DE LA FRANCOPHONIE CANADIENNE

Ce rapport a été rédigé par Laurent Cammarata, Kristan Marchak, Martine Cavanagh, Sydney Dickner, Sophie Elliot, Robin Fancey et Aunya Weich de l'University of Alberta 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.



# REMERCIEMENTS

- La production de ce rapport a été possible grâce au financement fourni par l'Association des collèges et universités de la francophonie canadienne (ACUFC).
- Nous tenons à remercier Canadian Parents for French (CPF) Alberta, partenaire officiel, pour son soutien durant toute la durée du projet.
- Nous sommes redevables et aimerions remercier toute l'équipe de collaborateurs ayant participé de manière active à ce projet et dont l'expertise et les conseils précieux ont rendu la production de ce rapport possible: Elissa Corsi (Alberta Teacher Association); Sarah Fedoration (Languages Manager, Edmonton Catholic Schools); Randy Lyseng (Directeur, Bureau de la Pratique, Campus Saint-Jean); Michael Tryon (Directeur exécutif, Canadian Parents for French Alberta).
- Nous tenons aussi à reconnaître la précieuse contribution des assistant/es de recherche qui ont travaillé avec nous sur ce projet: Bayimkhanim Bahmani, Sydney Dickner, Sophie Elliott, Robin Fancey, Vincent Pham et Aunya Weich. Nous leurs sommes particulièrement reconnaissants pour leur sens de l'organisation, leur souci du détail, leurs habiletés de recherche et de communication et leur intérêt pour la thématique explorée dans ce travail d'analyse et de synthèse.
- Finalement nous aimerions remercier tous les parents, enseignants et administrateurs qui ont accepté de participer à l'étude pancadienne sur le défi de la rétention des élèves dans les écoles/programmes d'immersion française au Canada, cette étude n'aurait pas été possible sans leur investissement et générosité.

# RÉSUMÉ EXÉCUTIF

L'objectif de ce rapport est d'évaluer et de résumer l'état des lieux de l'éducation en langue française en contexte minoritaire au Canada (c'est-à-dire les provinces et territoires à l'exception du Québec) en examinant la situation actuelle de l'enseignement du français et en soulignant les principaux défis auxquels les programmes sont confrontés. Nous nous intéressons plus particulièrement à deux contextes : les écoles/programmes d'immersion française (IF) et les écoles francophones en situation minoritaire (FMM). En six chapitres, ce rapport fait le point sur la situation actuelle de ces programmes, en mettant l'accent sur les défis à relever et les questions liées à la rétention des élèves. Nous décrivons également les résultats d'une étude pancanadienne portant sur les perspectives de trois groupes de parties prenantes (parents, enseignants et administrateurs) sur la rétention en IF. Nous concluons le rapport par des recommandations d'interventions à court et à long terme qui pourraient améliorer l'éducation en contexte IF et FMM.

Le **premier chapitre** (Origine, nature et mission première de l'immersion française et de l'éducation francophone en milieu minoritaire au Canada) comprend une description de l'histoire, de l'origine, de la nature et de la mission des programmes d'IF et des écoles FMM. Il aborde les opinions parfois polarisées sur l'éducation en IF et FMM émises dans les médias. Il souligne aussi que les deux contextes sont actuellement confrontés à des défis en raison d'un changement dans la population étudiante, qui comprend maintenant des enfants dont les origines et les besoins sont plus diversifiés que jamais.

Le **deuxième chapitre** (L'état actuel de l'éducation en langue française en milieu minoritaire au Canada) présente un examen de l'état actuel des contextes éducatifs IF et FMM au Canada et souligne les disparités importantes entre les provinces et les territoires dans la conception et la prestation de l'éducation en langue française en milieu minoritaire. Ce chapitre comprend également un résumé des données sur les inscriptions, le nombre d'écoles dans les deux contextes, les grandes tendances pédagogiques, les normes de certification provinciales et les options de formation à l'enseignement de chaque province et chaque territoire.

Le **troisième chapitre** (Synthèse des connaissances actuelles sur les grands défis en contexte IF et FMM) résume les résultats de recherches récentes portant sur les défis pédagogiques auxquels sont confrontés les deux contextes éducatifs ciblés. Ce chapitre met en évidence les défis pédagogiques auxquels sont confrontés les enseignants, les administrateurs et les élèves dans des contextes immersifs et francophones minoritaires. De plus, ce chapitre résume les résultats d'une récente recherche documentaire qui fait la synthèse des recherches sur les enjeux pédagogiques associés à ces deux contextes éducatifs alternatifs.

Le **quatrième chapitre** (La question de rétention dans les programmes d'IF au Canada : Pourquoi est-ce important et que pouvons-nous en apprendre ?) décrit pourquoi il est si important de se pencher sur la question de la rétention des élèves et pourquoi cet enjeu devrait figurer au premier

plan des programmes de recherche. Dans ce chapitre, nous avons mis en évidence les travaux de recherche qui portent sur la rétention des élèves en IF et l'impact que la perte d'élèves peut avoir sur la vitalité et l'avenir du programme ainsi que souligné la trajectoire actuelle du phénomène. Au cours de notre analyse, nous n'avons trouvé aucune recherche axée sur les parents qui envisagent de retirer leur enfant, mais n'ont pas encore pris cette décision. Or, nous pensons que ce groupe est celui sur lequel il est le plus important de se concentrer, car il présente le plus grand potentiel quant aux interventions susceptibles d'améliorer la rétention des élèves. C'est pourquoi ces parents sont la cible principale de l'étude pancanadienne à grande échelle dont nous parlons au chapitre 5.

Le **cinquième chapitre** (Résultats préliminaires d'une étude pancanadienne sur l'attrition en IF) aborde les lacunes de la recherche et présente les résultats préliminaires d'une enquête pancanadienne visant à mieux comprendre la décision des parents de retirer leur enfant des programmes d'IF. Nous avons également recueilli le point de vue des enseignants et des administrateurs sur la question. Les principaux thèmes qui sont ressortis sont les suivants : les enfants sont retirés des programmes au début du primaire ou lors des périodes de transition; les raisons évoquées par les différentes parties prenantes pour expliquer le retrait comprennent des similarités et des différences; des problèmes de communication existent entre les parties prenantes; les enseignants et les administrateurs ont besoin de soutien et de développement professionnel supplémentaires.

Le **sixième chapitre** (Implications et suggestions d'amélioration/intervention) présente les interventions pédagogiques qui ont été proposées et mises en œuvre par le passé pour répondre aux différents défis auxquels les parties prenantes font face dans les contextes IF et FMM. Ce chapitre présente également des recommandations concrètes basées sur notre état des lieux de l'éducation en langue française en contexte IF et FMM et sur les résultats préliminaires de l'étude pancanadienne.

**Interventions proposées.** Les interventions proposées à la fin du rapport sont divisées en deux grandes catégories : les interventions à petite échelle (c.-à-d. à court terme, peu coûteuses et faciles à mettre en œuvre) et les interventions à grande échelle (c.-à-d. à long terme, nécessitant un financement important et une volonté politique). Pour améliorer les taux de rétention des élèves dans les contextes IF et FMM et pour améliorer la qualité globale des programmes, les interventions à petite échelle suivantes sont recommandées : faciliter la communication entre les parents, les enseignants et les administrateurs ; fournir des directives claires aux familles sur les programmes d'IF de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année; clarifier les attentes en matière d'apprentissage d'une langue seconde ; enseigner aux parents qui ne parlent pas français comment soutenir leurs enfants à la maison; et mettre en œuvre une méthode cohérente de suivi de l'attrition. Quant aux interventions à grande échelle, nous soutenons que les éléments suivants devraient faire l'objet de recherche et d'investissements financiers à l'avenir : un soutien accru aux familles avec des enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux ; l'assurance que tous les apprenants reçoivent la même qualité de soutien que les apprenants dans les programmes anglophones ; et l'harmonisation des programmes de préparation à l'enseignement pour les contextes éducatifs IF et FMM

(par exemple, le développement d'un cadre commun ciblant les connaissances et les compétences requises pour les enseignants). Bien que la plupart de ces propositions soient des réponses aux défis identifiés dans l'étude sur la rétention des élèves en IF, nous soutenons que la plupart de ces propositions sont également pertinentes au contexte FMM et pourraient être mises en œuvre efficacement avec peu ou pas d'adaptations.

En résumé, les résultats de ce travail fournissent un aperçu initial important des défis actuels auxquels sont confrontés les deux contextes éducatifs. Ces problèmes devront être abordés à l'avenir et des recommandations concrètes devront être formulées quant aux interventions qui peuvent être mises en œuvre dans tout le Canada pour améliorer la rétention des élèves et soutenir la croissance des programmes.

# TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	3
RÉSUMÉ EXÉCUTIF .....	4
INTRODUCTION .....	9
<b>I. CHAPITRE 1 – ORIGINE, NATURE ET MISSION DE L'ÉDUCATION EN CONTEXTE IF ET FMM AU CANADA .....</b>	<b>10</b>
I. 1. La poursuite du bilinguisme au Canada et la création de deux modèles éducatifs alternatifs 10	
I. 2. Origine, nature et objectifs des programmes/écoles d'IF .....	11
I. 3. Opinion populaire actuelle sur la voie éducative alternative de l'IF.....	13
I. 4. Origine, nature et objectifs des écoles FMM .....	18
I. 5. Les opinions populaires actuelles sur les écoles FMM .....	22
<b>II. CHAPITRE 2 – L'ÉTAT ACTUEL DE L'ÉDUCATION EN LANGUE FRANÇAISE EN MILIEU MINORITAIRE AU CANADA.....</b>	<b>24</b>
II. 1. La population étudiante dans les contextes IF et FMM .....	24
II. 2. Nombre d'écoles .....	49
II. 3. Disponibilité des écoles et des programmes.....	50
II. 4. Programmes d'études en IF et FMM .....	52
II. 5. Tendances pédagogiques dans les contextes IF et FMM .....	55
II. 6. La préparation des enseignants en contexte IF et FMM .....	56
<b>III. CHAPITRE 3 – SYNTHÈSE DES CONNAISSANCES ACTUELLES SUR LES GRANDS DÉFIS EN CONTEXTE IF ET FMM .....</b>	<b>71</b>
III. 1. Grands défis pédagogiques auxquels font face les écoles FMM au Canada : Recherche concernant les acteurs principaux.....	72
III. 2. Grands défis pédagogiques auxquels fait face l'IF au Canada : Recherche concernant les acteurs principaux.....	75
III. 3. Comparaison entre les défis liés à l'enseignement en contexte IF et FMM : Synthèse des connaissances .....	78
III. 4. Conclusion .....	82

<b>IV. CHAPITRE 4 – La question de rétention dans les programmes d’IF et FMM au Canada : Pourquoi est-ce important et que pouvons-nous en apprendre ?</b> .....	<b>84</b>
IV. 1. Pourquoi est-il si important de considérer la question de la rétention? L’impact de la rétention. ....	84
IV. 2. Analyse documentaire sur la question de la rétention des élèves en IF .....	89
IV. 3. Manque important dans la recherche explorant l’attrition au Canada.....	96
IV. 4. Conclusion .....	97
<b>V. CHAPITRE 5 – Résultats préliminaires d’une étude pancanadienne sur l’attrition en IF ....</b>	<b>98</b>
V. 1. Objectifs et questions de recherche .....	98
V. 2. Méthodologie de l’étude .....	98
V. 3. Résultats.....	100
<b>VI. CHAPITRE 6 – CONCLUSION : IMPLICATIONS ET SUGGESTIONS D’AMÉLIORATION ET INTERVENTION .....</b>	<b>111</b>
VI. 1. Interventions proposées / réponses pédagogiques aux défis liés à l’attrition en IF et FMM 111	
VI. 2. Interventions pédagogiques proposées découlant de l’étude pancanadienne sur l’attrition en IF et de l’analyse effectuée pour rédiger ce rapport .....	118
<b>BIBLIOGRAPHIE.....</b>	<b>127</b>
Annexe A : Nombre de conseils et d’écoles d’immersion française et d’éducation francophone en milieu minoritaire .....	148
Annexe B : Tendances pédagogiques dans les contextes IF et FMM – Liste de ressources consultées 164	
Annexe C : Établissements accrédités au Canada offrant des programmes de formation à l’enseignement et contextes ciblés .....	167

# INTRODUCTION

Ce rapport a pour objectif de faire l'état des lieux de la situation actuelle de l'enseignement du français en contexte minoritaire au Canada. Nous nous penchons sur les accomplissements ainsi que les défis que connaissent les deux contextes éducatifs majeurs ayant comme responsabilité la promotion de l'enseignement du français en contexte minoritaire, c'est-à-dire l'immersion française (IF) et les écoles francophones en milieu minoritaire (FMM). Tout d'abord, nous décrivons brièvement l'évolution de ces deux contextes éducatifs depuis leurs origines jusqu'à nos jours (chapitre 1). Une analyse de l'état actuel de l'éducation en IF et en FMM suivra afin de mettre en évidence la façon dont l'éducation en langue française en milieu minoritaire est conçue et dispensée au Canada (chapitre 2). Nous résumons ensuite les résultats de multiples recherches dans le domaine qui ont permis de souligner les grands défis auxquels ces contextes éducatifs font face et qui devraient donc être pris en compte lors de discussions concernant les possibilités d'optimisation de l'éducation en contexte minoritaire (chapitre 3). Parmi ces défis, la rétention des élèves de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année en contexte IF et FMM, phénomène encore peu exploré par la recherche et donc mal compris, sera traitée séparément dans une section du rapport qui proposera une synthèse des connaissances sur le sujet (chapitre 4). Les résultats préliminaires d'une étude pancanadienne sur le défi de la rétention des élèves en IF ayant sondé les acteurs principaux impliqués lors des prises de décision (c.-à.-d., parents, enseignants et administrateurs) seront ensuite partagés (chapitre 5). Ce travail nous permettra de brosser un portrait de la santé actuelle de ces deux contextes éducatifs moteurs du développement du bilinguisme au Canada et d'apporter des propositions concrètes visant non seulement à accroître la qualité de l'offre éducative proposée par l'IF et les écoles FMM, mais aussi d'accroître la rétention des élèves et ainsi enrayer les pertes régulières et cumulatives d'élèves de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année (chapitre 6).

# I. CHAPITRE 1 – ORIGINE, NATURE ET MISSION DE L'ÉDUCATION EN CONTEXTE IF ET FMM AU CANADA

## I. 1. La poursuite du bilinguisme au Canada et la création de deux modèles éducatifs alternatifs

La préoccupation du Canada en matière d'éducation visant la promotion du bilinguisme n'est pas unique. Des objectifs éducatifs similaires sont poursuivis dans le monde entier, car le développement du multilinguisme et du multiculturalisme est considéré comme l'un des moyens les plus efficaces de renforcer la cohésion sociale. Il s'agit d'une préoccupation majeure non seulement en Amérique du Nord, mais aussi en Europe et en Asie, où des communautés multiculturelles et multiethniques croissantes doivent cohabiter, partager des visions du monde parfois incompatibles et, en fin de compte, reconstruire une vision socioculturelle compatible pour tous (voir, p. ex., Euridyce, 2006; Byram, 1991). L'apprentissage d'une ou plusieurs langues additionnelles est considéré aujourd'hui comme un moyen efficace pour combattre les comportements ethnocentriques contraires à la vie dans des sociétés de plus en plus culturellement et ethniquement diverses. Comme l'expliquent clairement Reagan et Osborn (2002) :

« En étudiant des langues autres que la nôtre, nous cherchons à comprendre (et, en effet, au moins dans un sens faible, à devenir) l'Autre - nous tentons, en somme, d'entrer dans des réalités qui ont, dans une certaine mesure, été construites par d'autres et dont beaucoup d'hypothèses fondamentales sur la nature de la connaissance et de la société peuvent être différentes des nôtres. En fait, nous créons de nouveaux nous-mêmes de manière importante. » (Reagan et Osborn, 2002, p. 13, traduction par Laurent Cammarata)

Dans le cas particulier du Canada, la poursuite du bilinguisme n'est pas une option; au contraire, elle est essentielle au bien-être d'une nation démocratique aux multiples facettes linguistiques et culturelles qui reconnaît depuis longtemps l'importance de nourrir sa double identité anglophone et francophone. Bien que le bilinguisme en tant qu'objectif éducatif puisse être mis en œuvre de diverses manières (voir, p. ex., le développement du plurilinguisme en Europe ou la promotion de la compétence translinguistique et transculturelle aux États-Unis), il implique généralement le développement simultané du répertoire linguistique et culturel ainsi que de la littérature académique dans deux langues cibles. La poursuite du bilinguisme au Canada a conduit à l'élaboration de modèles éducatifs alternatifs au fil des ans, en commençant au milieu des années 1960 par

les programmes d'immersion dont la genèse remonte à l'expérience de Saint-Lambert, au Québec, (Lambert & Tucker, 1972) et, plus tard, à la mise en place d'écoles francophones spécifiquement adaptées pour répondre aux besoins éducatifs de communautés francophones évoluant en contexte minoritaire.

## I. 2. Origine, nature et objectifs des programmes/écoles d'IF

### Origine des programmes/écoles d'IF au Canada

Les programmes d'IF sont conçus pour favoriser le développement du bilinguisme en proposant un cadre éducatif adapté permettant à la communauté linguistique majoritaire (p. ex., les anglophones de l'Ouest canadien) de devenir compétente en français, la langue d'immersion dans ce contexte. L'intégration du contenu et de la langue est un élément fondamental des programmes d'immersion, ce qui signifie que la langue est utilisée comme véhicule pour enseigner le contenu de la matière qui compose le programme scolaire du district local (Cammarata et Tedick, 2012). L'enseignement bilingue n'est pas nouveau et a été pratiqué dans de nombreuses juridictions depuis le XVIII<sup>e</sup> siècle. Au Canada, l'origine de l'option bilingue dont les programmes d'immersion font partie est le plus souvent associée à l'expérience de Saint-Lambert (Lambert & Tucker, 1972) initiée en 1965. Il est important de noter, toutefois, que des expériences préalables avaient déjà débuté à la fin des années 1950 et que "[l]e premier programme d'immersion public enregistré a été lancé en 1958 dans la Commission scolaire anglophone de l'Ouest-de-l'Île, au Québec, avec une classe de 18 élèves. L'école privée française de Toronto a commencé son programme d'immersion en 1962." (Alberta Learning, 2002, p. 44).

Le programme d'IF initié par l'expérience de St. Lambert avait comme objectif de répondre aux besoins des enfants anglophones résidant au Québec et comme mission première de répondre à des préoccupations grandissantes concernant les barrières linguistiques entre les Canadiens francophones et anglophones au Québec. L'expérience de Saint-Lambert a été réalisée après qu'un groupe de parents anglophones ait décidé d'unir ses forces pour développer un système d'éducation en français pour leurs enfants anglophones. Leur activisme a permis la création d'une classe expérimentale de maternelle en IF au sein d'une école anglaise de Saint-Lambert, ouvrant ainsi la voie au développement de cette alternative éducative si populaire aujourd'hui au Canada. Depuis, les programmes/écoles d'IF se sont répandus dans tout le pays et les inscriptions, qui ont progressé tout particulièrement au cours des vingt dernières années, sont en constante augmentation.

Les programmes d'IF au Canada, originellement destinés à répondre aux besoins des communautés anglo-dominantes souhaitant que leurs enfants soient bilingues à la fin de leur cursus scolaire (12<sup>e</sup> année), ont beaucoup changé ces dernières années. En effet, les

écoles/programmes d'immersion dont la population étudiante était originellement très homogène et constituée principalement d'élèves anglophones, ont vu leur situation démographique dramatiquement transformée par une recrudescence d'inscriptions d'élèves issus de l'immigration et de la minorité linguistique (Cammarata et al. 2018; Roy, 2008). Cette transformation démographique majeure du milieu éducatif impose de nouveaux défis qui seront abordés plus en détail dans le prochain chapitre.

## Nature/Type d'apprentissage dans le contexte IF au Canada

Les élèves inscrits en IF apprennent la majorité de leurs matières en français dans un programme qui met l'accent sur les compétences fondamentales en matière de littératie (Mady & Arnett, 2013). L'objectif principal de l'éducation en IF est l'atteinte d'un niveau de bilinguisme dit fonctionnel, une mission qui est réalisée en fournissant le soutien nécessaire au développement des compétences linguistiques des élèves et à l'atteinte d'un niveau élevé de maîtrise de la langue cible (le français dans les communautés à dominance anglophone) à la fin de la 12<sup>e</sup> année. Être fonctionnellement bilingue, c'est être en mesure de participer à des conversations en français, de communiquer en français pour des besoins professionnels et personnels, de poursuivre une éducation en français dans un environnement postsecondaire et d'accepter un emploi dans un environnement français (Handbook for French Immersion Administrators, 2014).

Les programmes d'IF sont disponibles sous diverses variantes. La recherche indique qu'au Canada, les plus populaires et les plus efficaces sont les programmes d'immersion totale précoce (p. ex., Genesee, 1987; Lindholm-Leary, 2001; Turnbull, Lapkin, & Hart, 2001) où les élèves commencent habituellement à la maternelle ou à la première année et continuent jusqu'à la 12<sup>e</sup> année. Dans les programmes d'immersion précoce, l'enseignement est entièrement, ou presque entièrement, dispensé en français au cours des premières années ou ce qu'il est convenu d'appeler le modèle 90/10 selon lequel 90 % de l'enseignement est en français et 10 % en anglais. Le modèle suivant représente un cadre typique pour l'introduction de la langue d'immersion dans les programmes d'immersion précoce :

-  100 % en français en maternelle
-  75-80 % dans les années élémentaires (de la 1<sup>re</sup> à la 6<sup>e</sup> année en Alberta)
-  50-80 % par la suite (de la 7<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> en Alberta)

Il existe d'autres modèles d'immersion qui varient en fonction du temps que les élèves consacrent à l'apprentissage de la langue cible et des points d'entrée dans les programmes. L'immersion moyenne, par exemple, offre un point d'entrée en 4<sup>e</sup> année et les programmes d'immersion tardive offrent la possibilité aux élèves de se joindre à l'éducation en IF dès la transition du primaire au cycle secondaire (7<sup>e</sup> année en Alberta). Bien que les programmes d'immersion moyenne ne soient plus une option populaire au Canada, les programmes d'immersion tardive sont accessibles à la plupart des Canadiens et offrent aux élèves motivés une occasion de bénéficier de l'IF sans devoir commencer dès les premières années. Il existe plusieurs autres types de programmes d'IF, comme le modèle 50/50, où la moitié de l'enseignement se fait dans la langue

d'immersion et l'autre moitié dans la langue maternelle, mais ils ne sont pas aussi répandus au Canada aujourd'hui.

Les recherches menées au cours des quarante dernières années ont mis en évidence les nombreux avantages de l'enseignement en IF dont beaucoup ont été décrits plus récemment dans diverses revues ciblées de la littérature (p. ex., Genesee, 2004; Lazaruk, 2009; Tedick & Cammarata, 2012). Pour ne citer que les plus notables, notons :

- Les élèves des programmes d'IF développent une compétence fonctionnelle en L2 beaucoup plus importante que ceux qui apprennent la L2 dans un contexte éducatif plus traditionnel (Genesee, 1994; Lyster, 2007).
- Le développement de la L2 des élèves ne coûte rien à leur L1 (p. ex., Lazaruk, 2007).
- Les résultats scolaires des élèves en IF sont similaires ou supérieurs à ceux de leurs homologues anglophones (p. ex., Allen, 2004a, 2004b; Bournot-Trites & Reeder, 2001; Genesee, 1987; Turnbull, Lapkin, & Hart, 2001).
- Les élèves à risque—une étiquette qui englobe une grande variété d'apprenants ayant des besoins particuliers, y compris ceux issus d'un milieu socio-économique défavorisé—peuvent réussir aussi bien dans ces programmes que dans les programmes monolingues en anglais (p. ex., Genesee, 2004; Genesee & Tedick, 2020).
- Les élèves des programmes d'IF démontrent des avantages cognitifs supplémentaires, tels qu'une conscience métalinguistique accrue ainsi qu'une flexibilité cognitive accrue (p. ex., Baker, 2011; Bialystok, 2011).

Ces avantages communément associés à l'immersion/l'éducation bilingue apportent un soutien clair à l'alternative éducative en IF et peuvent expliquer, en grande partie, l'attrait et la croissance continue de la scolarisation en IF à travers le Canada depuis sa création, en particulier dans les provinces à dominance anglophone (Roy & Galiev, 2011).

### **I. 3. Opinion populaire actuelle sur la voie éducative alternative de l'IF**

Indépendamment du succès général des programmes d'immersion, comme en témoignent les taux d'inscription élevés dans tout le Canada, l'opinion publique actuelle sur cette voie éducative alternative reste polarisée. Un examen de plus de vingt articles de médias populaires récemment publiés, d'articles de blogue et d'une émission de radio en direct archivée, tous portant sur l'immersion en français au Canada, nous a permis d'identifier de nombreux thèmes récurrents dans le débat sur l'éducation en IF au Canada. Alors que de nombreux articles mettent en évidence les avantages du programme d'immersion et du bilinguisme, d'autres soulignent les aspects négatifs associés aux programmes d'immersion et leurs effets sur les élèves et les salles de classe. Les programmes d'IF demeurent une question très controversée, la majorité des sources prenant une position ferme pour ou contre. Bien qu'il existe des aperçus impartiaux de l'IF, de nombreux

articles s'appuient sur leurs partis pris pour étayer leurs affirmations. Voici un bref synopsis des divers arguments pour ou contre les programmes d'immersion au Canada.

## En faveur de l'immersion

Un grand nombre des articles et des messages compilés étaient résolument en faveur de l'immersion et faisaient de fortes déclarations à l'appui des programmes (Brouillet, 2015; Johnson, 2013 ; Macdonald, 2019; Madore, 2017; Morgan, 2013; T, 2017; Tomlinson, 2016; Stuart, 2013 ; Studin, 2018). La majorité des auteurs avaient une certaine expérience de l'immersion, soit parce qu'ils avaient eux-mêmes participé au programme, soit parce que leurs enfants étaient inscrits à un programme d'immersion au moment de la rédaction. Les avantages des programmes d'immersion et de l'apprentissage d'une langue seconde le plus souvent mentionnés sont les suivants :

- ▶ des avantages cognitifs;
- ▶ des taux plus élevés d'employabilité et des revenus plus élevés;
- ▶ l'apprentissage d'une autre culture;
- ▶ des taux plus faibles d'Alzheimer et de démence associés à la connaissance de plusieurs langues; et
- ▶ la possibilité d'utiliser les deux langues officielles du Canada.

Certains articles se sont efforcés de contrer les affirmations négatives, telles que le caractère élitiste et/ou à deux vitesses de l'IF (Johnson, 2013; Morgan, 2013; Tomlinson, 2016; Stuart, 2013 ; Studin, 2018). Cependant, la majorité de ces sources mentionnent le manque important de soutien pour les élèves handicapés et ayant des besoins particuliers dans les programmes d'IF et affirment que c'est devenu un problème grave, tout en constatant que ce manque est apparent dans tous les programmes, y compris les programmes anglais.

## Contre l'immersion

Contrairement aux sources soutenant l'immersion, une partie des articles et des messages ont présenté des affirmations opposées aux programmes. Malheureusement, ces articles semblaient souvent tomber dans le piège du biais de confirmation et d'une attention sélective lorsque les auteurs utilisaient la recherche, si tant est qu'ils le faisaient, pour étayer leurs affirmations (Alphonso, 2016; Bentley, 2016; Coffey, 2018; Hutchins, 2015; Maharaj, 2017; Miller, 2019; Outhit, 2018; Soupcoff, 2018 & Wente, 2016). Les arguments les plus couramment utilisés contre l'IF dans ces articles se résument à dire que l'IF :

- ▶ est un programme élitiste au sein des écoles publiques;
- ▶ crée un système à deux vitesses;
- ▶ est une forme de ségrégation qui crée une division entre le sexe, la race et le milieu socio-économique;
- ▶ a des enseignants qui ne sont pas aussi bons que ceux du programme régulier en anglais;

- produit des élèves qui ne maîtrisent pas le français ou ne sont pas bilingues;
- porte atteinte au programme d'anglais en retirant tant d'élèves des classes d'anglais;
- crée une stigmatisation concernant les programmes anglais en les remplissant d'élèves à besoins spéciaux et d'élèves peu performants;
- manque de soutien pour les enfants à besoins spéciaux; et
- n'est pas adapté pour répondre aux besoins des enfants surdoués.

L'affirmation d'élitisme se retrouve dans presque tous ces articles, la majorité citant le manque de soutien aux enfants à besoins spéciaux. Certains auteurs de cette prise de position ferme vont jusqu'à suggérer l'élimination des programmes d'IF. La plupart des auteurs ne mentionnent pas d'expérience personnelle de l'IF. Pour certains, l'impact négatif de l'IF sur le programme anglais régulier devient une base solide pour argumenter contre cette voie alternative (voir, p. ex, Alphonso, 2016; Coffey, 2018; Hutchins, 2015; Outhit, 2018; Soupcoff, 2018 & Wente, 2016).

Une autre affirmation que l'on retrouve de façon récurrente dans les médias populaires adoptant une position négative à l'égard de l'IF est l'idée que les programmes d'immersion française nuisent aux classes anglaises. Par exemple, un article de la CBC traite de la rumeur selon laquelle le Nouveau-Brunswick envisageait d'éliminer complètement l'immersion française dans la province. Le ministre de l'Éducation a déclaré que la province n'envisageait pas de prendre des mesures aussi radicales, mais qu'elle espérait tester des approches alternatives à l'apprentissage du français langue seconde dans la province. Un autre article de la CBC portant sur le Toronto District School Board examine la décision du conseil de se débarrasser d'une de ses classes d'IF, obligeant les parents à placer leurs enfants dans la voie anglaise ou à les transférer dans une autre école à proximité. Le Toronto District School Board affirme que la suppression d'une des deux classes d'IF en maternelle fait partie d'une stratégie à long terme visant à assurer la viabilité de ses classes anglaises. Un troisième article de la CBC porte sur le « tri social » qui se produit dans les écoles d'immersion française d'Ottawa et indique que l'Ottawa-Carleton District School Board se penche sur ce phénomène que l'IF crée involontairement. L'article ne compte que quelques lignes, mais il fournit des tweets en réponse du grand public qui disent :

- Oui - absolument. Je suis confronté à ce problème en ce moment. Ma fille souffre de TDAH et on lui a dit qu'elle devrait être en anglais. J'ai dit non et j'ai demandé un plan d'intervention personnalisé pour l'aider en IF. Je suis un anglophone qui n'a pas eu la chance de suivre le cours d'IF à Ottawa et cela a nui à ma carrière. Je me bats pour elle.
- Même chose ici. Je n'ai pas grandi au Canada, mon enfant qui a de légers problèmes d'attention s'est fait dire qu'elle devrait aller dans une école anglaise plus facile, même si son père est francophone. Nous avons insisté pour qu'elle reste en IF et elle va bien maintenant, mais cela m'a ouvert les yeux.
- Oui, certainement. Anecdotiquement, à l'école de mon fils, nous soupçonnons que les enfants « difficiles » sont dirigés vers la voie anglaise - TDAH, comportement, TA, et socialement, il y a peu d'interaction dans la cour de récréation entre les voies, même si les enfants se connaissent en dehors de l'école.

Lorsque les enseignants ont été interrogés sur le tri social, ils ont répondu qu'il était impossible pour l'IF d'être entièrement inclusive dans l'état actuel des choses compte tenu du manque de soutien aux besoins spéciaux. Un autre article de Nick Boisvert (2020) de la CBC examine ce qui se passe dans le conseil scolaire de Durham. En raison de la forte demande pour l'immersion et de la diminution de la demande pour les classes d'anglais ordinaires, une école qui est actuellement une école à double voie envisage de devenir une école d'immersion à voie unique. Cela signifierait que 217 élèves devraient être transférés dans une école voisine pour continuer à suivre la voie anglaise. Les parents sont mécontents de cette décision, car ils ont l'impression d'être des citoyens de « seconde classe », même si le conseil scolaire affirme que le fait de devenir une école à voie unique permettrait d'équilibrer les besoins des deux écoles. Bien que de nombreux articles s'empressent de souligner que certains programmes et certaines classes d'IF ont un impact négatif sur les classes anglaises, peu d'entre eux proposent des solutions à ce problème. Malheureusement, l'impact négatif ressenti dans les classes anglaises ne sert qu'à polariser davantage ce débat et à retourner certains parents contre le programme d'immersion.

## Position neutre sur l'immersion

Quelques articles et messages en ligne étaient de nature plus informative et donc plus neutres quant au programme d'IF au Canada. Au lieu d'argumenter pour ou contre l'IF, ces articles examinaient si les parents devraient choisir l'immersion pour leur enfant ou non. Ces articles étaient signés Mommy Moment (blog), Today's Parent, Ayesha Barmania et « Ce que vous devriez savoir avant d'envisager l'immersion française ». L'article du blog Mommy Moment décrit l'expérience de l'auteure et de son époux qui, à l'origine, étaient extrêmement motivés pour que leurs filles apprennent et parlent le français. Le couple a donc choisi l'immersion française, mais a finalement décidé de retirer leurs filles du programme. L'auteure explique que sa famille s'est donné beaucoup de mal pour offrir aux filles des ressources en français (films, livres, jouets, etc.) et a même engagé un tuteur français pour les aider à réussir. Au bout d'un certain temps, les parents ont remarqué que leurs filles étaient victimes d'intimidation, qu'elles étaient très anxieuses et généralement très malheureuses à l'école. L'auteure explique que leur retrait du programme a été une décision difficile, car leurs filles avaient de bonnes notes et n'avaient pas de difficultés avec la langue, mais qu'en fin de compte, la décision des parents visait à protéger le bien-être émotionnel de leurs filles. L'auteure conclut en affirmant que ses filles sont beaucoup plus heureuses hors du programme d'immersion et que c'était la bonne décision. L'article « How to know if French immersion is right for your kid » (Comment savoir si l'immersion française convient à votre enfant), publié par Today's Parent, explique pourquoi les parents devraient choisir ou non l'immersion française pour leurs enfants, en soulignant les avantages et les inconvénients et en insistant sur l'importance du contexte. Les affirmations suivantes sont présentées dans l'article de manière plutôt neutre, car son objectif premier est d'informer la décision des parents plutôt que de l'influencer :

- Les enfants qui ont des aptitudes pour les langues et l'apprentissage réussiront généralement bien en immersion, mais les enfants anxieux ou timides risquent d'éprouver des difficultés dans le programme.

- L'aide aux devoirs pourrait être difficile pour les parents qui ne parlent pas français, mais si les enfants sont indépendants, cela pourrait ne pas être un problème.

En outre, l'article :

- fournit des liens vers des ressources qui aideraient les parents;
- souligne les nombreux avantages du bilinguisme;
- explique que les enfants éprouvant des difficultés d'apprentissage ont du mal dans tous les programmes, pas seulement en immersion française, et que les parents doivent donc examiner les ressources disponibles dans chaque école et chaque programme avant de prendre une décision.

L'article d'Ayesha Barmania donne un aperçu historique et porte sur les perspectives concernant l'IF au Canada dans le passé et aujourd'hui. L'auteure évoque les avantages et les inconvénients de l'immersion, mais ne prend pas position sur le programme. L'article « Ce que vous devriez savoir avant d'envisager l'immersion française » met en évidence les nombreux avantages de l'IF, tout en soulignant le fait que le programme ne convient pas à tout le monde. Parmi les points clés abordés dans l'article, les auteurs mentionnent :

- l'importance de l'implication des parents, qui est la clé de la réussite de tout programme;
- le fait que certains enfants auront des difficultés en immersion alors que d'autres n'en auront pas;
- l'importance d'examiner les écoles elles-mêmes au lieu de se concentrer spécifiquement sur le programme d'immersion;
- le fait que les compétences en anglais des élèves ne souffriront pas et que l'immersion précoce est généralement plus avantageuse que l'immersion tardive;
- le fait que la qualité de l'école et des classes est très importante, de sorte que les parents devraient adopter un regard global de la situation.

Dans l'ensemble, ces articles offrent des pistes de réflexion et des conseils plutôt que de prendre position pour ou contre l'immersion. Ils constituent donc de bons points de départ pour les parents qui envisagent le programme d'IF pour leur enfant.

## Conclusion

On trouve facilement en ligne de nombreux articles sur l'IF qui présentent un grand nombre de points de vue. Les parents qui accordent de l'importance à la recherche et qui s'intéressent déjà à l'IF seraient très probablement influencés positivement par les articles les plus favorables à l'immersion et ne seraient probablement pas très touchés par les articles négatifs. Par contre, si les parents n'étaient pas satisfaits du programme d'immersion, il est probable qu'ils seraient persuadés de retirer leurs enfants après avoir lu les articles plus négatifs. Parmi la multitude d'articles en ligne, beaucoup restent neutres et offrent des points de réflexion aux parents qui essaient de prendre une décision. Ceux qui prennent position en faveur de l'immersion soulignent

généralement les affirmations défavorables et les aspects négatifs de l'immersion française, mais prennent également le temps de contrer ces points. Les articles qui prennent position contre l'immersion ne consacrent pas beaucoup de temps aux avantages du programme ou du bilinguisme et affirment avec force que ce n'est pas un excellent programme. Les deux éléments les plus communs qui ressortent de presque tous les articles sont le manque sérieux de soutien aux élèves ayant des besoins spéciaux, ainsi que l'affirmation selon laquelle l'immersion française est un programme élitiste.

## I. 4. Origine, nature et objectifs des écoles FMM

### Origine

Historiquement, les francophones résidant hors Québec ont subi de la majorité anglophone les effets d'une idéologie assimilatrice. A titre d'exemple, au Manitoba, avec l'adoption de la loi Thornton en 1916, les écoles bilingues sont supprimées et l'enseignement en français devient illégal. La loi rend l'instruction primaire en anglais obligatoire pour les enfants de la province. Il paraît toutefois que, malgré cette interdiction, on continuait d'enseigner la langue clandestinement dans certaines écoles ([site de Radio-Canada](#)). Une situation similaire se retrouve en Alberta puisqu'avant 1964, la loi scolaire interdisait l'enseignement en français. En 1964, quelques concessions minimales sont faites par l'entremise d'un amendement à la loi scolaire stipulant que l'enseignement en français est autorisé à raison d'un maximum d'une heure par jour ([site du Commissariat aux langues officielles](#)).

En 1982, cependant, le paysage législatif change et l'article 23 de la *Charte canadienne des droits et libertés* accorde aux parents membres de la minorité francophone de la province où ils résident le droit de faire instruire leurs enfants en français (Faucher, 1999). Du fait de cet article, le gouvernement manifeste son intention de favoriser l'épanouissement des deux langues officielles du pays. Le caractère réparateur de l'article 23 doit être souligné car, ultimement, celui-ci vise à « remédier, à l'échelle nationale, à l'érosion progressive des minorités » et à « redresser les injustices passées » ([site du Commissariat aux langues officielles](#)). Enfin, selon cet article, un enfant a droit à l'éducation dans une école francophone s'il répond à l'un des critères suivants: (1) le français est la langue maternelle encore comprise d'au moins un de ses parents, (2) au moins un de ses parents a reçu son enseignement primaire en français au Canada et (3) au moins un de ses frères ou une de ses sœurs reçoit ou a reçu son éducation primaire dans une école francophone au Canada.

En 1983, devant le refus des conseils scolaires de l'Alberta à donner aux francophones leurs propres écoles, trois parents franco-albertains (Jean-Claude Mahé, Angéline Martel et Paul Dubé) décident d'intenter un procès au gouvernement de l'Alberta. Ces parents n'obtenant pas gain de

cause, le combat judiciaire se poursuit jusqu'à la Cour suprême du Canada à laquelle les parents demandent le droit à des commissions scolaires indépendantes pour gérer leurs écoles. Ainsi, en mars 1990, « le jugement Mahé de la Cour suprême du Canada reconnaît aux parents appartenant à la minorité linguistique, lorsque le nombre le justifie, le droit de gérer leurs propres établissements d'enseignement » (site du [Commissariat aux langues officielles](#)). Trois ans plus tard, en 1993, les Franco-Albertains obtiennent la gestion de leurs écoles et cette tendance se poursuit dans les autres provinces.

Grâce à l'article 23 et aux luttes judiciaires menées à sa suite, environ 174 000 élèves fréquentent aujourd'hui quelques 700 écoles de langue française au Canada hors Québec. La Fédération nationale des conseils scolaires francophones (FNCSF), qui œuvre à l'avancement de l'éducation en français, représente les 28 conseils scolaires francophones minoritaires du Canada. Or, même si des progrès ont été faits en matière d'éducation francophone en situation minoritaire à travers le pays, force est de constater que les gouvernements ne font pas toujours leur part pour répondre aux besoins particuliers de cette population. Que ce soit au niveau de l'infrastructure, de l'élaboration de programmes d'études adaptés à la réalité de la minorité linguistique ou de l'accès à des ressources en français de qualité pour mettre en œuvre ces programmes, les francophones en milieu minoritaire doivent sans cesse lutter et poursuivre des négociations auprès des gouvernements provinciaux afin de faire valoir leurs droits à une éducation de qualité.

## Nature et objectifs

L'école francophone en milieu minoritaire a le double mandat d'éduquer en français et de permettre à l'élève de développer un sentiment identitaire fort pour qu'au terme de sa scolarité, il ou elle ait le désir de s'engager dans la communauté francophone et de contribuer pleinement à son épanouissement. Dans ce sens, l'école sert de pierre angulaire à la revitalisation des communautés francophones en situation minoritaire (Landry, 2005).

Dans un contexte où l'anglais domine et où les francophones ne représentent qu'une petite proportion de la population, surtout à l'Ouest (p. ex., 7 % en Alberta), même dans les cas où cette proportion a augmenté durant les 15 dernières années en raison de l'immigration, cette double mission de l'école francophone, et surtout celle liée à la construction identitaire dans une société pluraliste, constitue un défi de taille. Les travaux menés durant les quinze dernières années sur la question identitaire ont permis d'élaborer un cadre théorique sur lequel l'école francophone peut s'appuyer pour orienter son action et réaliser sa mission. Ce cadre, qui tient compte de l'évolution de la composition de la population étudiante et s'articule autour de la notion d'identité et du rôle de la culture dans la construction identitaire, a permis de nuancer l'articulation de la mission de l'école FMM.

## L'évolution de la composition de la population étudiante

Durant les quinze dernières années, de nouvelles réalités sociales ont mené à des changements importants au niveau de la composition de la clientèle scolaire dans les écoles FMM (Cavanagh, Cammarata, Blain, 2016). En effet, on a assisté à une forte augmentation du nombre d'élèves dans les trois catégories suivantes : 1) les élèves issus de foyers immigrants, surtout dans les grands centres urbains, 2) les élèves allophones, c'est-à-dire qui n'ont ni le français ni l'anglais comme langue première, et 3) les élèves issus de foyers exogames, c'est-à-dire dont l'un des parents est francophone et l'autre, anglophone. À cela s'est ajouté, en raison des politiques d'inclusion, une augmentation des élèves handicapés et ayant des troubles d'apprentissage. Il en résulte qu'aujourd'hui, la clientèle scolaire dans les écoles FMM est très hétérogène, notamment sur les plans linguistique, culturel et cognitif.

### La notion d'identité

Cette grande diversité a conduit les chercheurs à reconcevoir la notion d'identité francophone. Si on trouve dans les écrits plusieurs définitions de ce concept, il semble y avoir un consensus par rapport à certaines caractéristiques.

- L'identité évolue. L'identité n'est pas statique. Elle évolue constamment au fil de nos expériences et de nos contacts avec les autres au sein de l'environnement naturel dans lequel nous nous trouvons.
- L'identité est plurielle. Dans le contexte FMM caractérisé par la diversité, on ne peut plus parler d'une seule identité ou d'une culture francophone unique, on parle plutôt d'identité multiple (francophone, bilingue, bilingue anglo-dominant, bilingue franco-dominant) et on évoque les cultures francophones « au pluriel ».
- L'identité ne se transmet pas, mais elle se construit. Les recherches ont mis en évidence le caractère dynamique du processus d'appropriation de l'identité. Ainsi, l'ACELF (2006) définit la construction identitaire comme « un processus hautement dynamique au cours duquel la personne se définit et se reconnaît par sa façon de réfléchir, d'agir et de vouloir dans les contextes sociaux et l'environnement naturel où elle évolue » (p.12).
- L'identité peut être source d'insécurité. Le fait de vivre avec deux langues dont l'une bénéficie d'un statut supérieur peut être source de tensions identitaires pouvant créer un sentiment d'insécurité. L'élève doit donc vivre des situations de communication authentiques stimulantes et se sentir valorisé dans son utilisation de la langue.
- L'identité et l'engagement identitaire ne s'imposent pas. En bout de ligne, à l'âge adulte, c'est l'individu qui décide s'il va intégrer ou pas la communauté francophone et contribuer à son épanouissement. Cette décision dépendra en grande partie du type d'expériences vécues à l'école et en dehors des murs de l'école.

## Le rôle de la culture dans la construction identitaire

La construction identitaire passe par l'appropriation de la culture. Selon l'UNESCO, la culture se définit comme « l'ensemble des traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs, qui caractérisent une société ou un groupe social. Elle englobe, outre les arts et les lettres, les modes de vie, les droits fondamentaux de l'être humain, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances. » (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2004, p. 49). Il importe de distinguer la culture individuelle, qui est composée de repères culturels (bagage culturel de la personne incluant son histoire personnelle, sa famille, ses amis, son environnement), et la culture collective, qui comprend des référents culturels (caractéristiques d'un groupe, d'une communauté, d'une société comprenant des valeurs, des croyances et des traditions). Dans la vie d'une personne, ces deux dimensions de la culture sont en interaction constante.

L'appropriation culturelle est un processus dynamique qui, selon le modèle de Lussier (2006 et 2007a et b), se décline en trois modes (prise de conscience, prise de position et prise en charge). Chacun de ces modes peut être associé à un type de savoir (savoir, savoir-faire et savoir-être) qui peut s'appliquer à trois volets de l'appropriation de la culture (culturel, interculturel et transculturel). Ces volets se présentent sur un continuum allant de la connaissance de soi avec l'intention d'affirmer son identité culturelle à la connaissance approfondie de sa propre culture et des autres cultures avec l'intention de construire une culture collective francophone pluraliste en passant par la connaissance des autres cultures et le développement de relations avec des personnes d'autres cultures.

## La nécessité de repenser la mission de l'école francophone en milieu minoritaire

Le constat de l'hétérogénéité linguistique et culturelle de la clientèle scolaire en milieu minoritaire et les nouvelles façons de concevoir la culture et l'identité obligent l'école FMM à repenser sa mission. En effet, cette dernière ne peut plus être fondée sur l'idée de la simple transmission d'une seule identité et d'une culture francophone unique. L'école francophone d'aujourd'hui doit se mettre au service de chaque élève en créant les conditions nécessaires pour stimuler son processus de construction de sa culture et de son identité et motiver son choix libre de s'engager dans le projet sociétal francophone.

En guise de conclusion, on peut se demander dans quelle mesure l'école francophone en situation minoritaire parvient à réaliser sa mission. Des recherches portant sur l'expérience vécue d'élèves de la 11<sup>e</sup> année fréquentant les écoles de langue française ont montré que l'école ne réussit pas tout à fait sa mission de revitalisation langagière puisque, une fois la scolarité terminée, seulement un élève sur cinq aurait l'intention de vivre en français et d'intégrer la communauté francophone (Landry, Allard et Deveau, 2010; Fédération canadienne des enseignants et des enseignantes, 2009).

## I. 5. Les opinions populaires actuelles sur les écoles FMM

Contrairement aux programmes d'immersion, les écoles francophones en milieu minoritaire (FMM) sont l'objet de moins de représentations polarisantes dans les médias. Un nombre croissant de francophones en milieu linguistique minoritaire continuent de se réapproprier leurs racines par le biais d'une communauté francophone diversifiée et d'écoles francophones. Le nombre d'élèves inscrits dans les écoles FMM est en constante augmentation depuis plusieurs années au Canada. Le Réseau ÉdCan (Morand, 2016) souligne l'existence de plus de 630 écoles et l'inscription de 160 000 élèves dans les écoles francophones à travers les provinces canadiennes. Si de plus en plus de parents choisissent l'éducation francophone pour leurs enfants, l'article publié par Réseau EdCan (ibid) souligne que ces parents manquent de connaissances quant aux écoles francophones qui existent en milieu minoritaire.

### En faveur des écoles francophones minoritaires

La majorité des articles examinés et compilés décrivent les programmes de manière positive. Les parents, les enseignants et la communauté francophone appuient fortement la contribution continue des écoles à la culture francophone et au maintien de la langue française. Les écoles francophones soutiennent la croissance et le développement des familles et des élèves, ce que les autres programmes français ne peuvent pas faire. Voulant que le français reste la langue dominante et la langue par défaut de leurs élèves à l'intérieur et à l'extérieur de la classe, les parents francophones continuent de se battre pour avoir des écoles francophones dans leur communauté et ceux des petites communautés où les écoles de la minorité francophone ne sont pas accessibles aux élèves éprouvent de la frustration (Malbeauf, 2022). Un auteur évoque les écoles francophones de l'Alberta qui ont refusé de participer à la mise à l'essai de l'ébauche du nouveau curriculum en 2021 car le curriculum proposé ne répond qu'aux besoins des apprenants anglophones et pas à ceux des élèves francophones en contexte minoritaire (French, 2021). Les francophones pourraient soutenir que le curriculum imposé par le gouvernement ne répond pas à leurs besoins, ce qui pourrait mener à une contestation constitutionnelle (French, 2021).

### Contre les écoles francophones minoritaires

Contrairement aux écrits sur l'IF, très peu d'articles de presse portant sur les écoles francophones décrivent les aspects négatifs du programme. Cependant, un article publié par Francopresse traite des problèmes d'inclusivité des écoles francophones (Ernault, 2021). Initialement, la mission des écoles francophones était de préserver la langue et la culture françaises dans un environnement anglo-dominant. Il a été noté que les écoles francophones sont sélectives dans l'admission des élèves allophones et donnent la priorité à la préservation de la langue française sur le nombre d'inscriptions. Cependant, les écoles francophones ont récemment ouvert leurs portes à un plus grand nombre d'élèves allophones afin d'augmenter le nombre d'inscriptions et de lutter

contre les fermetures d'écoles (Ernoul, 2021). On s'inquiète toutefois du manque de soutien disponible dans les écoles FMM pour ces élèves non francophones (Ernoul, 2021).

Un deuxième article soulève la question des écoles francophones qui restent divisées à cause de la religion. Pour certains élèves, la seule école francophone accessible est catholique, ce qui accentue la division de la communauté francophone selon les cultures et les croyances. Afin de recevoir une éducation francophone, de nombreux élèves n'ont d'autre choix que de fréquenter une école catholique (Bouchard et al., 2020). Le Conseil Scolaire Centre-Nord, une autorité scolaire catholique, a accordé des exemptions de religion aux élèves non catholiques du programme (Bouchard et al., 2020). Selon un article publié par Francopresse, 45 % des élèves des écoles catholiques du Conseil Scolaire Centre-Nord ne sont pas baptisés (2020). Les écoles francophones minoritaires ne répondent pas aux besoins de leur population actuelle. Comme la communauté des francophones en milieu minoritaire continue de se diversifier, la création d'une éducation francophone inclusive répondrait aux besoins de tous les membres de la communauté.

## II. CHAPITRE 2 – L'ÉTAT ACTUEL DE L'ÉDUCATION EN LANGUE FRANÇAISE EN MILIEU MINORITAIRE AU CANADA

Une analyse de l'état actuel de l'éducation en IF et en FMM au Canada révèle des différences importantes entre les provinces et les territoires en ce qui concerne la façon dont l'enseignement du français en milieu minoritaire est conçu et dispensé au Canada.<sup>1</sup> Ce qui suit est un aperçu du principal élément que notre analyse a mis au jour ainsi qu'une discussion concernant les questions importantes qui en découlent. La première partie du chapitre fournit des informations concernant les inscriptions dans les contextes IF et FMM qui ont été compilées au cours de ce projet de recherche. La deuxième partie du chapitre fournit d'autres informations importantes telles que le nombre d'écoles dans les deux contextes ainsi qu'une synthèse des programmes d'études, des grandes tendances pédagogiques et des options de formation des enseignants qui varient grandement d'une province à l'autre. Nous croyons que ces informations sont essentielles pour comprendre l'état actuel de l'éducation en langue française en milieu minoritaire au Canada.

### II. 1. La population étudiante dans les contextes IF et FMM

Il convient de noter que l'objectif premier de notre analyse était de s'en tenir à ce qui était publiquement disponible sur les sites Web et les archives du gouvernement afin de brosser un tableau réaliste de ce que les provinces rendent disponible. Lors de la collecte des données pour cette partie du rapport, des différences importantes ont été notées dans le nombre d'années de données disponibles entre les provinces et au sein de celles-ci, certaines données étant plus facilement disponibles et/ou mieux documentées pour les programmes d'IF ou de FMM. Dans de nombreux cas, les sources ne mentionnaient pas le type d'écoles qu'elles incluaient, ce qui rendait les écarts de chiffres difficiles à concilier sans avoir à consulter les organisations gouvernementales elles-mêmes. En raison de ces divergences, nous nous en sommes tenus aux données provenant de Statistique Canada afin de pouvoir comparer plus précisément les chiffres au sein des provinces et entre celles-ci. Toutes les données affichées dans la section suivante

---

<sup>1</sup> La province du Québec a été exclue de notre analyse car notre recherche s'est concentrée sur le statut de la langue française en contexte minoritaire au Canada.

proviennent de l'Enquête sur l'enseignement primaire et secondaire (2019) de Statistique Canada. Afin d'évaluer et de comparer plus précisément la croissance au fil du temps, les années ont été regroupées en divisions : maternelle à 3e année, 4e à 6e année, 7e à 9e année et 10e à 12e année.

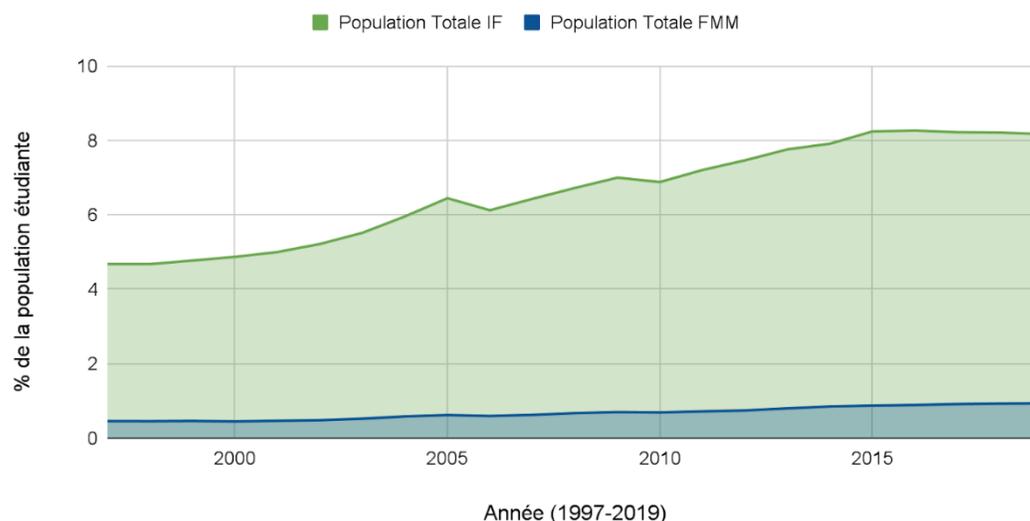
## Colombie-Britannique

La population générale d'âge scolaire en Colombie-Britannique est restée relativement stable de 1997 à 2019, avec une augmentation de 5,42 % de la population étudiante totale. En termes d'IF, la population étudiante totale a augmenté de façon constante au cours des 20 dernières années, passant d'un total de 29 520 élèves en 1997 à 54 408 élèves en 2019, ce qui représente un passage de 4,67 % à 8,17 % de la population étudiante totale. Les inscriptions par division ont également augmenté, la maternelle à la 3e année continuant de contenir le plus grand pourcentage d'élèves, soit 2,70 % de la population étudiante totale en 2019. Le nombre d'élèves inscrits à des programmes francophones en Colombie-Britannique a également augmenté de façon constante au cours des 20 dernières années, passant de 2 862 élèves en 1997 à 6 198 en 2019, soit une croissance de 0,45 % à 0,93 % de la population étudiante totale. Tout comme pour le programme d'IF, les élèves de la maternelle à la 3e année constituent la plus grande proportion d'élèves en IF, soit 0,40 % de la population étudiante totale en 2019.

Remarque: Les pourcentages sont calculés sur la base du pourcentage de la population étudiante provinciale. Les données sont tirées de Statistique Canada.

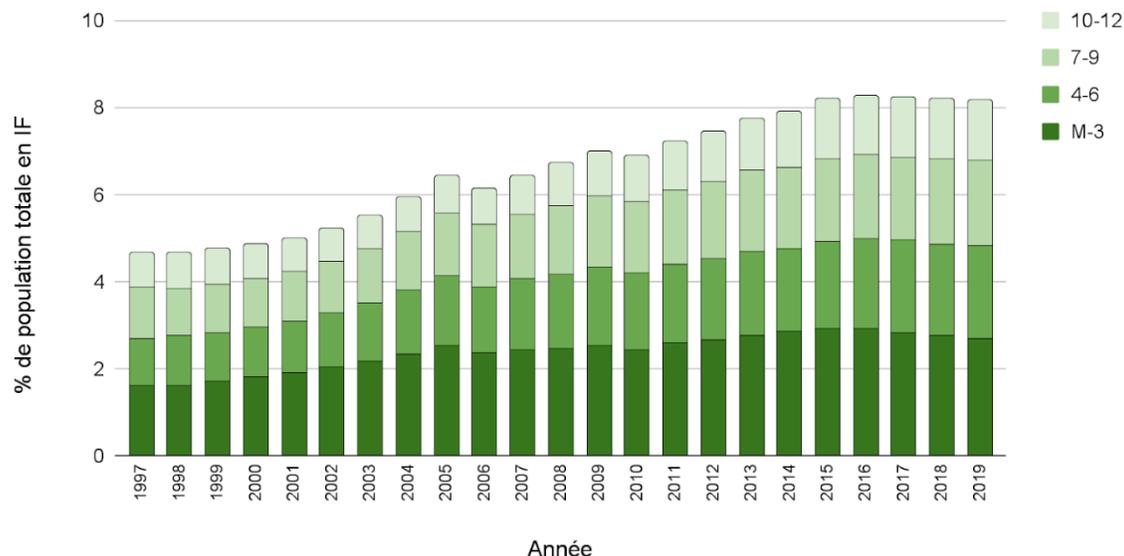
### Colombie-Britannique

Comparaison des populations totales d'âge scolaire dans les contextes IF et FMM



## Colombie-Britannique

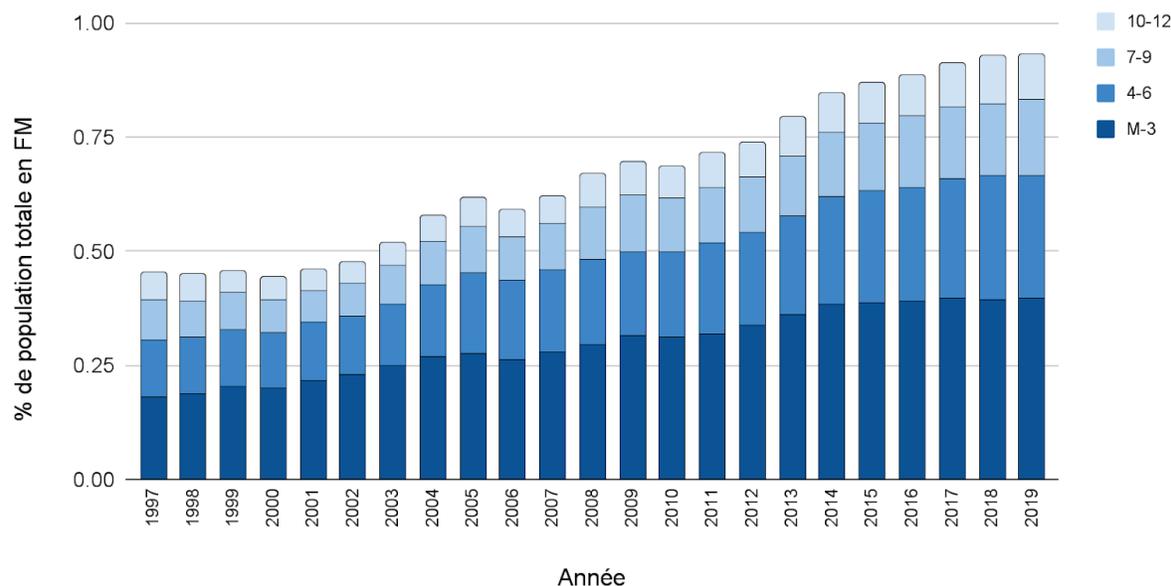
### Pourcentage d'élèves inscrits en IF à tous niveaux scolaires



Remarque: Les pourcentages sont calculés sur la base du pourcentage de la population étudiante provinciale. Les données sont tirées de Statistique Canada, Enquête sur l'enseignement primaire et secondaire (2019).

## Colombie-Britannique

### Pourcentage d'élèves inscrits en FMM à tous niveaux scolaires



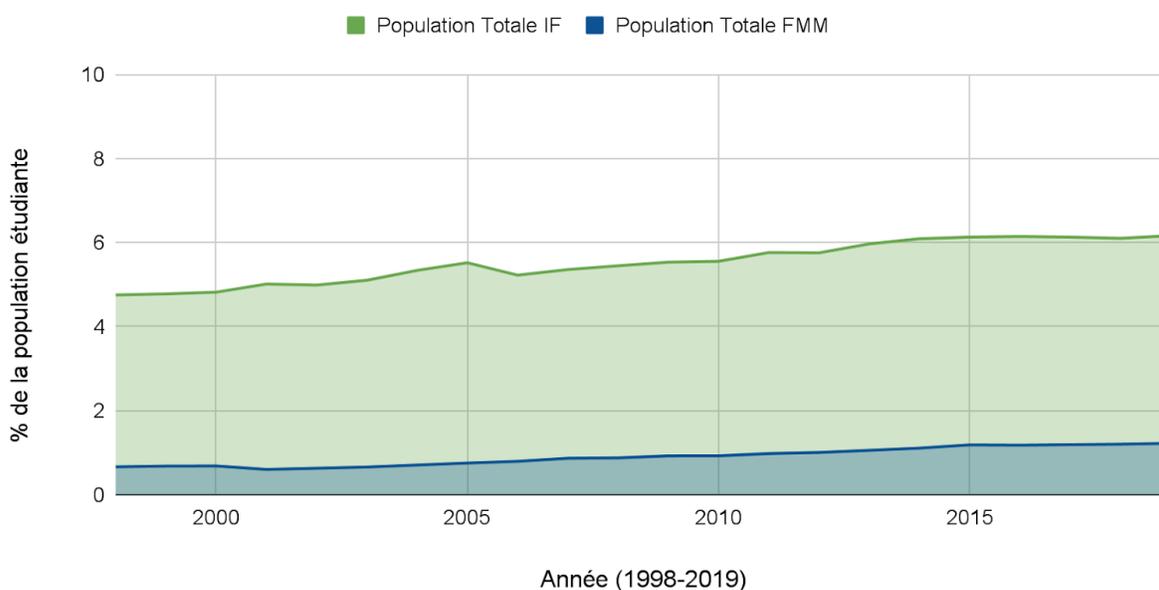
Remarque: Les pourcentages sont calculés sur la base du pourcentage de la population étudiante provinciale. Les données sont tirées de Statistique Canada, Enquête sur l'enseignement primaire et secondaire (2019).

## Alberta

La population générale d'âge scolaire en Alberta a augmenté de 37,05 % entre 1997 et 2019. En termes d'IF, la population étudiante totale a augmenté de façon constante au cours des 20 dernières années, passant d'un total de 25 830 élèves en 1998 à 44 982 élèves en 2019, soit une croissance de 4,75 % à 6,17 % de la population étudiante totale (les données pour les programmes d'IF et de FMM en Alberta pour 1997 n'étaient pas disponibles). Les inscriptions dans les divisions ont également augmenté, la maternelle à la 3e année contenant le plus grand pourcentage d'élèves, soit 2,50 % de la population étudiante totale en 2019. Le nombre d'élèves inscrits à des programmes francophones en Alberta a plus que doublé au cours des 20 dernières années, passant de 3 588 élèves en 1998 à 8 898 en 2019, soit une croissance de 0,66 % à 1,22 % de la population étudiante totale. De même que pour les programmes d'IF, les élèves de la maternelle à la 3e année constituent la plus grande proportion d'élèves inscrits en FMM, soit 0,56 % de la population étudiante totale en 2019.

### Alberta

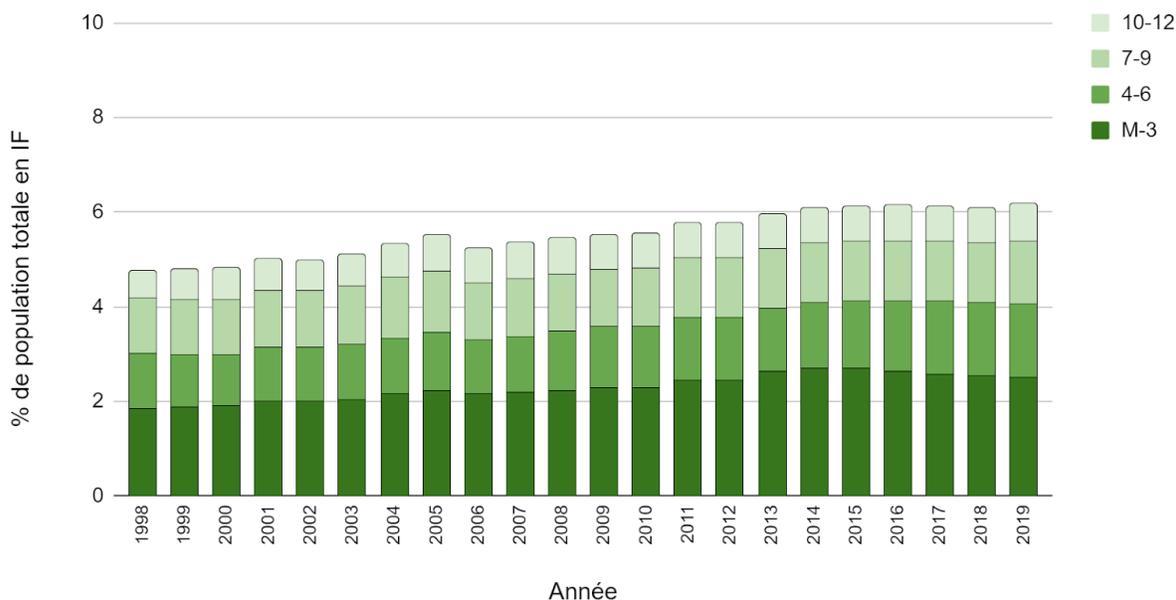
Comparaison des populations totales d'âge scolaire dans les contextes IF et FMM



Remarque: Les pourcentages sont calculés sur la base du pourcentage de la population étudiante provinciale. Les données sont tirées de Statistique Canada.

## Alberta

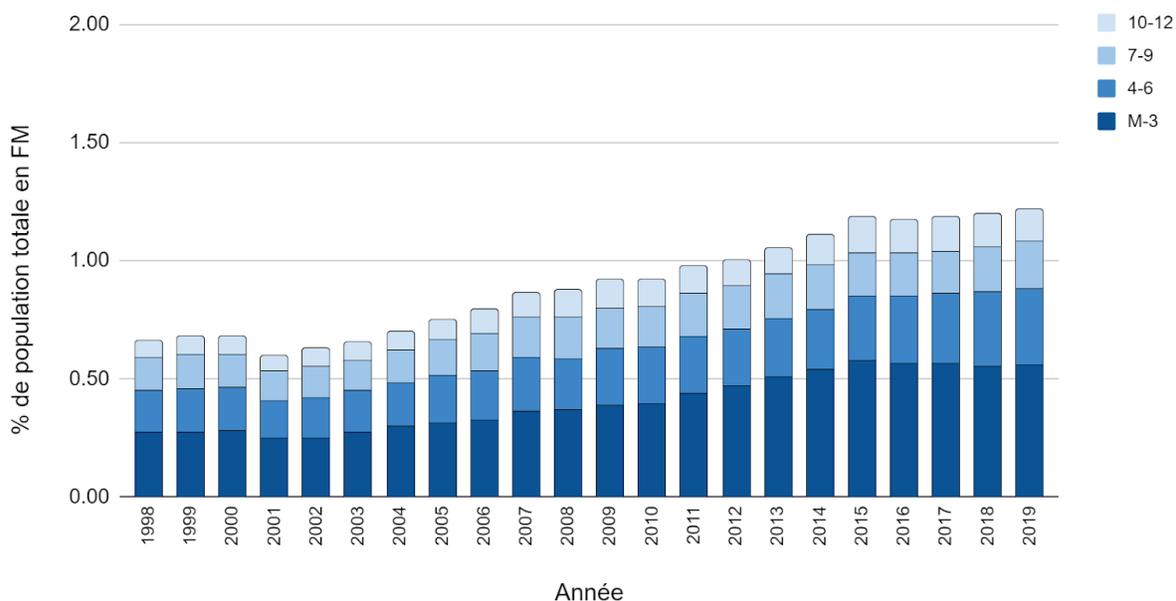
Pourcentage d'élèves inscrits en IF à tous niveaux scolaires



Remarque: Les pourcentages sont calculés sur la base du pourcentage de la population étudiante provinciale. Les données sont tirées de Statistique Canada, Enquête sur l'enseignement primaire et secondaire (2019).

## Alberta

Pourcentage d'élèves inscrits en FMM à tous niveaux scolaires



Remarque: Les pourcentages sont calculés sur la base du pourcentage de la population étudiante

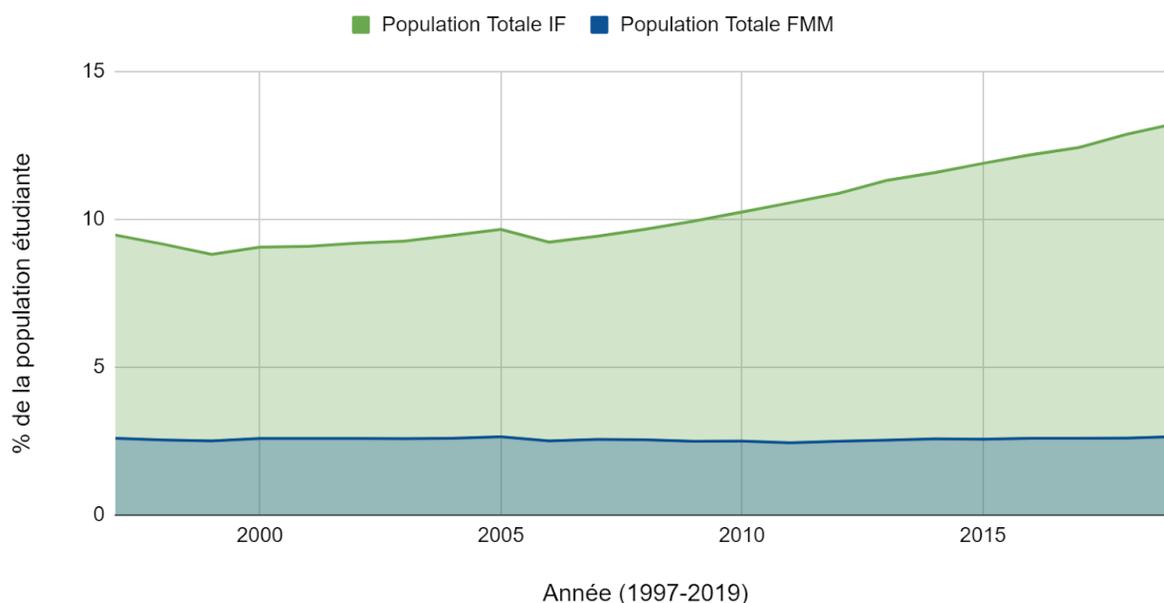
provinciale. Les données sont tirées de Statistique Canada, Enquête sur l'enseignement primaire et secondaire (2019).

## Manitoba

La population générale d'âge scolaire au Manitoba a augmenté de 7,07 % entre 1997 et 2019. En ce qui concerne l'IF, la population étudiante totale a augmenté de façon constante au cours des 20 dernières années, passant d'un total de 18 198 élèves en 1997 à 27 246 élèves en 2019, soit une croissance impressionnante de 9,46 % à 13,23 % de la population étudiante totale. Les inscriptions dans les divisions ont augmenté de façon constante, la maternelle à la 3e année contenant le plus grand pourcentage d'élèves, soit 5,52 % de la population étudiante totale en 2019. Le nombre d'élèves inscrits aux programmes francophones au Manitoba de 1997 à 2019 est resté assez stable, passant de 4 995 élèves en 1997 à 5 454 en 2019, soit une croissance de 2,60 % à 2,65 % de la population étudiante totale. Comme dans le cas d'IF, les élèves de la maternelle à la 3e année représentent la plus grande proportion des élèves inscrits en FMM, soit 1,05 % de la population étudiante totale en 2019. Bien que la croissance soit plus lente que dans les autres provinces, la proportion globale d'élèves inscrits en FMM par rapport à la population étudiante totale du Manitoba est impressionnante.

### Manitoba

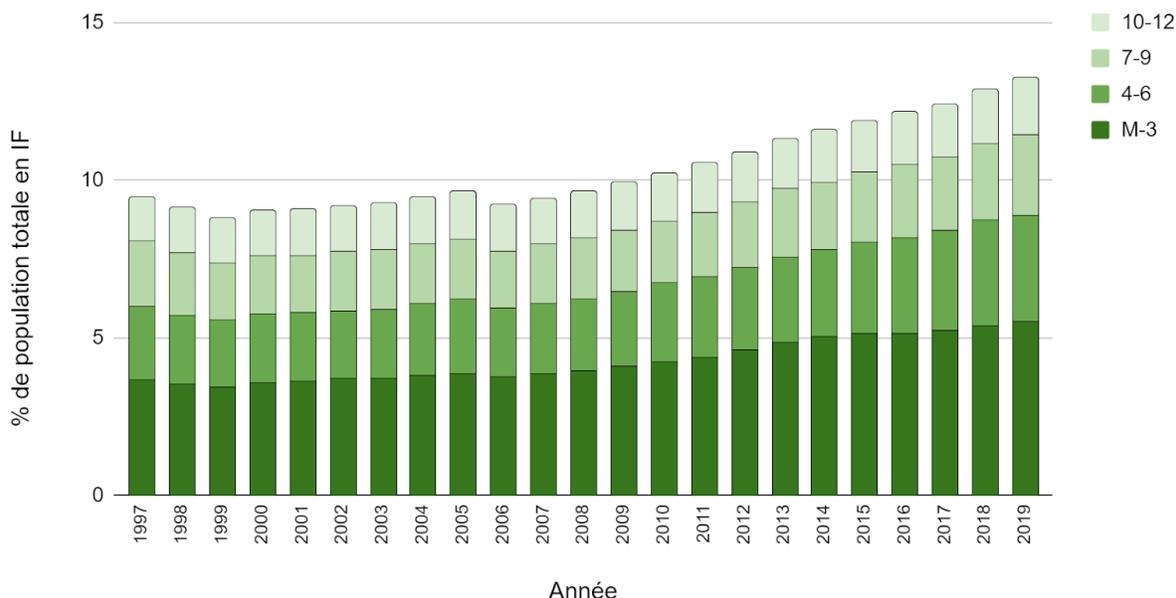
Comparaison des populations totales d'âge scolaire dans les contextes IF et FMM



Remarque: Les pourcentages sont calculés sur la base du pourcentage de la population étudiante provinciale. Les données sont tirées de Statistique Canada.

## Manitoba

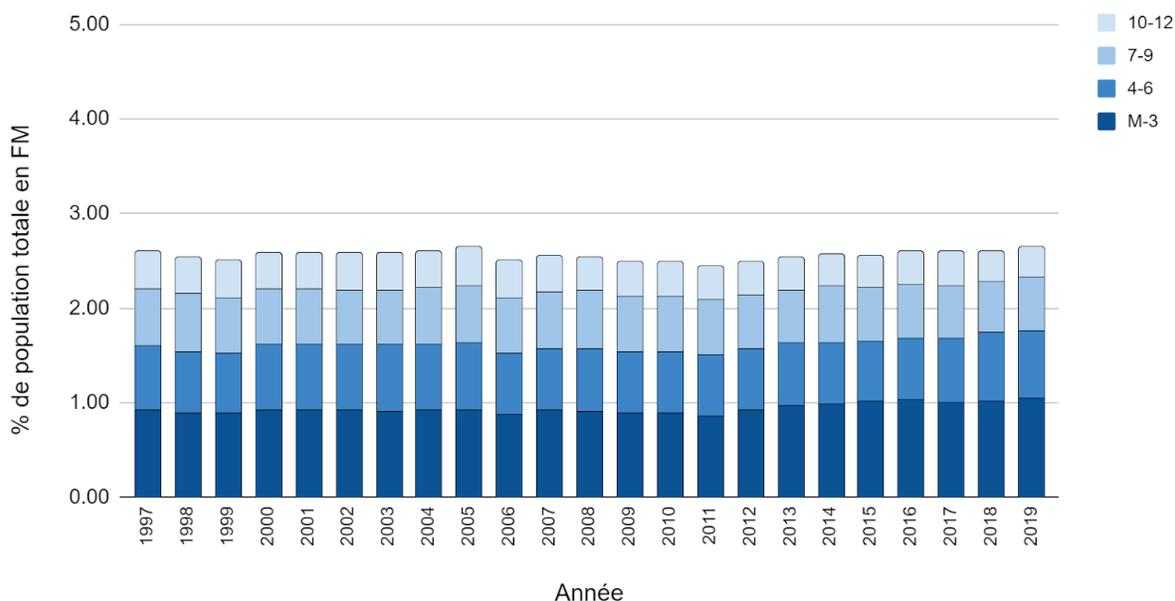
Pourcentage d'élèves inscrits en IF à tous niveaux scolaires



Remarque: Les pourcentages sont calculés sur la base du pourcentage de la population étudiante provinciale. Les données sont tirées de Statistique Canada, Enquête sur l'enseignement primaire et secondaire (2019).

## Manitoba

Pourcentage d'élèves inscrits en FMM à tous niveaux scolaires



Remarque: Les pourcentages sont calculés sur la base du pourcentage de la population étudiante

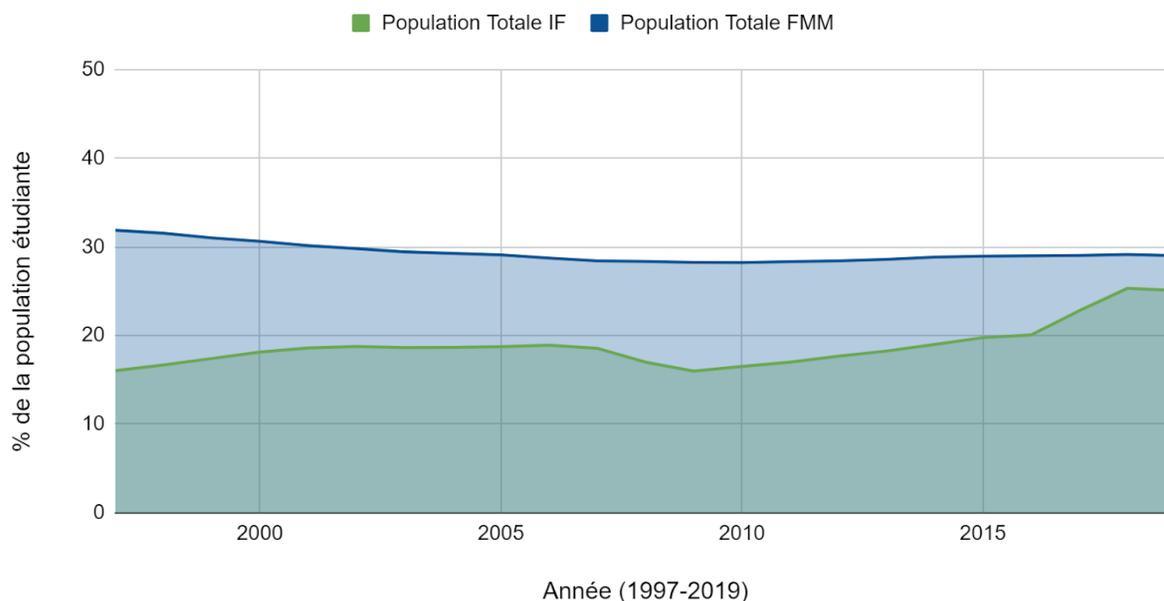
provinciale. Les données sont tirées de Statistique Canada, Enquête sur l'enseignement primaire et secondaire (2019).

## Nouveau-Brunswick

La population générale d'âge scolaire du Nouveau-Brunswick a en fait diminué de 23,11 % de 1997 à 2019. En termes d'IF, cependant, la population étudiante totale a augmenté de façon constante au cours des 20 dernières années, passant d'un total de 21 090 élèves en 1997 à 25 368 élèves en 2019, soit une augmentation impressionnante de 16,03 % à 25,07 % de la population étudiante totale, malgré les pertes globales de la population étudiante à l'échelle provinciale. Les inscriptions dans les divisions ont augmenté de façon constante et, fait intéressant, ce sont les élèves de la 7e à la 9e année qui représentent la plus grande proportion d'élèves en IF, soit 6,99 % de la population étudiante totale en 2019. Contrairement à la croissance d'IF, le nombre d'élèves inscrits dans des programmes francophones au Nouveau-Brunswick de 1997 à 2019 a lentement diminué, passant de 41 946 élèves en 1997 à 29 335 en 2019, soit une perte de 31,88 % à 29,01 % de la population étudiante totale. Malgré la perte globale, ce chiffre demeure impressionnant. Les classes de la maternelle à la troisième année représentent la plus grande proportion d'élèves inscrits en FMM, soit 8,96 % de la population étudiante totale en 2019, mais toutes les divisions en FMM contiennent plus de 6 % de la population étudiante totale.

### Nouveau-Brunswick

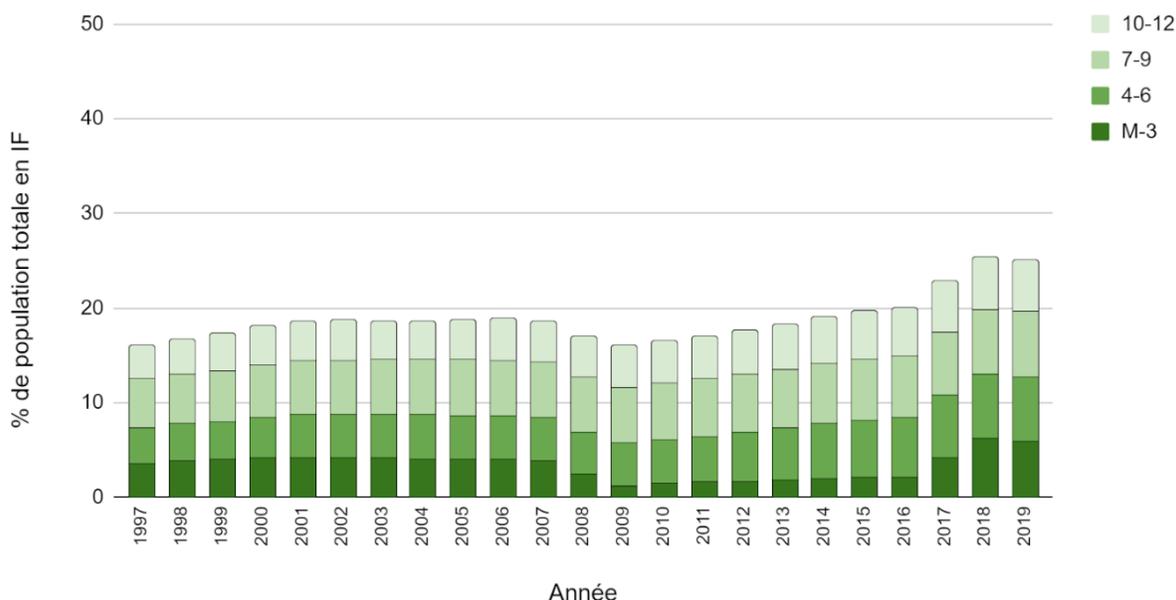
Comparaison des populations totales d'âge scolaire dans les contextes IF et FMM



Remarque: Les pourcentages sont calculés sur la base du pourcentage de la population étudiante provinciale. Les données sont tirées de Statistique Canada.

## Nouveau-Brunswick

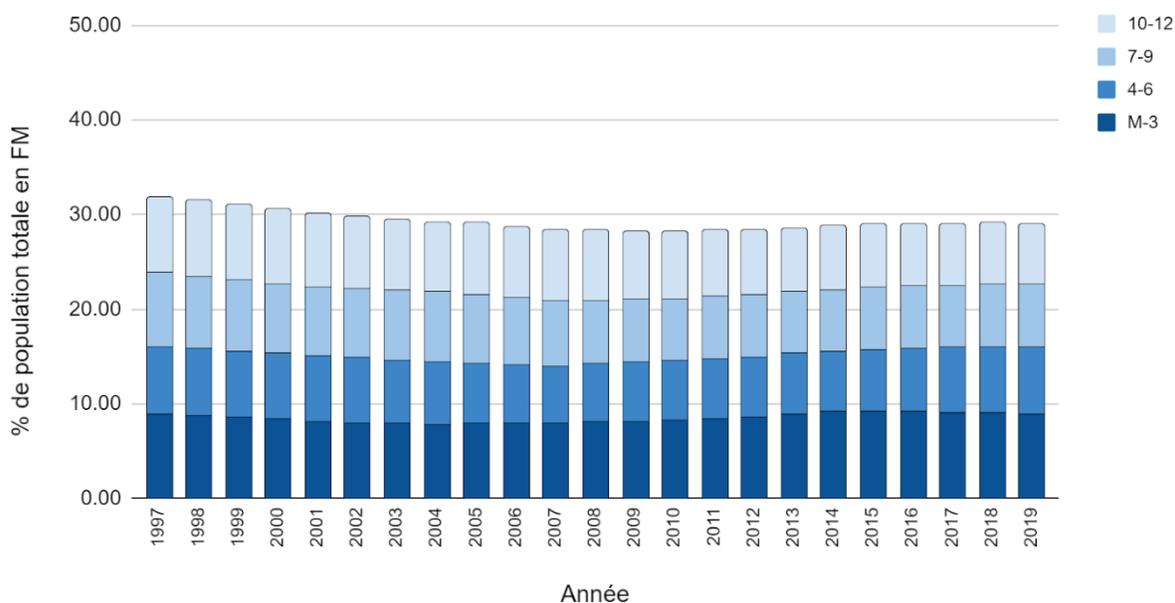
Pourcentage d'élèves inscrits en IF à tous niveaux scolaires



Remarque: Les pourcentages sont calculés sur la base du pourcentage de la population étudiante provinciale. Les données sont tirées de Statistique Canada, Enquête sur l'enseignement primaire et secondaire (2019).

## Nouveau-Brunswick

Pourcentage d'élèves inscrits en FMM à tous niveaux scolaires



Remarque: Les pourcentages sont calculés sur la base du pourcentage de la population étudiante

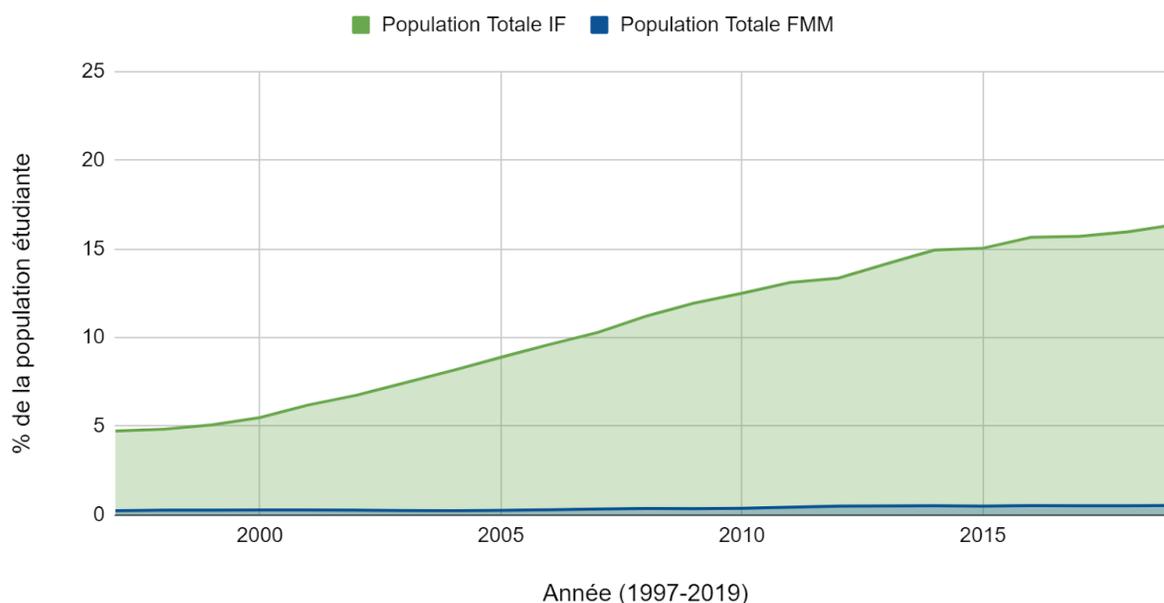
provinciale. Les données sont tirées de Statistique Canada, Enquête sur l'enseignement primaire et secondaire (2019).

## Terre-Neuve-et-Labrador

La population générale d'âge scolaire à Terre-Neuve-et-Labrador a diminué de 36,37 % de 1997 à 2019. Contrairement à la diminution générale constante des effectifs provinciaux, la population étudiante totale d'IF a augmenté de façon constante au cours des 20 dernières années, faisant plus que doubler, passant d'un total de 4 815 élèves en 1997 à 10 599 élèves en 2019, soit une augmentation spectaculaire de 4,73 % à 16,37 % de la population étudiante totale en 2019. Les inscriptions dans les divisions ont également augmenté de façon spectaculaire, la maternelle à la 3e année et la 7e à la 9e année contenant le plus grand pourcentage d'élèves de la population étudiante totale en 2019, soit 4,92 % et 4,93 %, respectivement. Le nombre d'élèves inscrits à des programmes francophones à Terre-Neuve-et-Labrador de 1997 à 2019 est resté très faible bien qu'il ait lentement augmenté, passant de 249 élèves en 1997 à 354 en 2019, soit une croissance de 0,24 % à 0,55 % de la population étudiante totale. Bien que faible, cette proportion a plus que doublé. Les élèves de la maternelle à la troisième année représentent la plus grande proportion des élèves inscrits en FMM, soit 0,25 % de la population étudiante totale en 2019.

### Terre-Neuve-et-Labrador

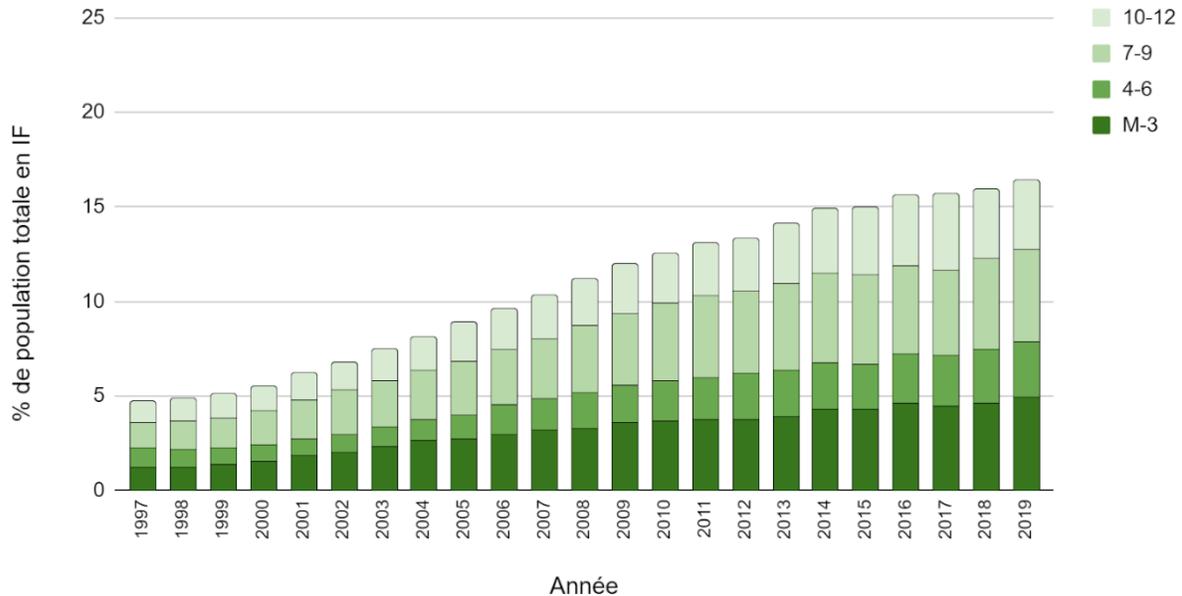
Comparaison des populations totales d'âge scolaire dans les contextes IF et FMM



Remarque: Les pourcentages sont calculés sur la base du pourcentage de la population étudiante provinciale. Les données sont tirées de Statistique Canada.

## Terre-Neuve-et-Labrador

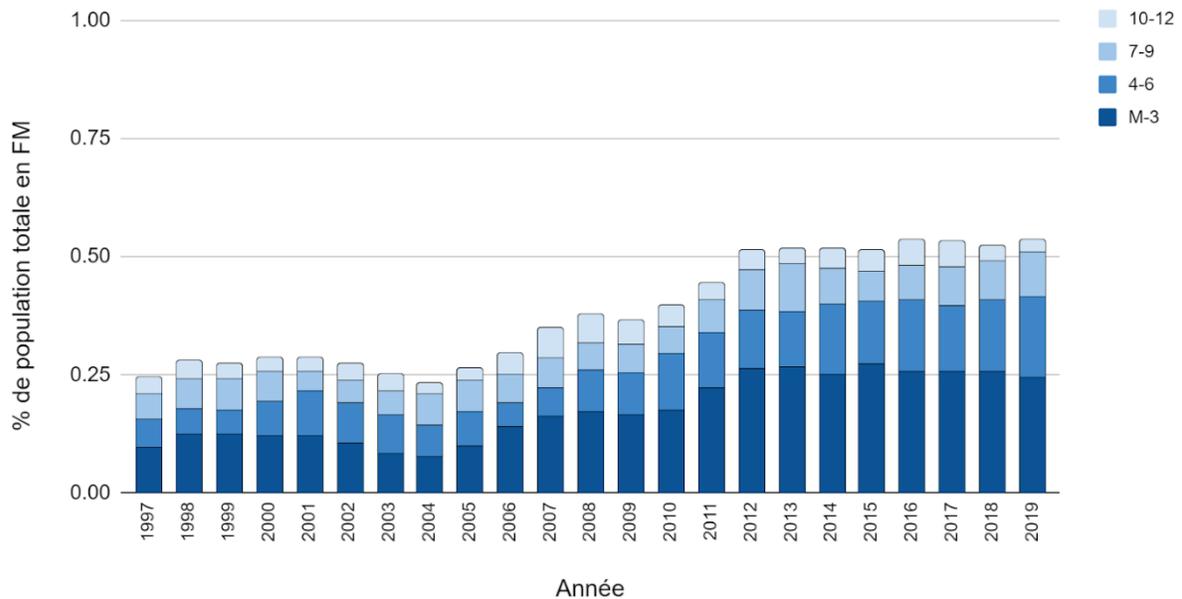
Pourcentage d'élèves inscrits en IF à tous niveaux scolaires



Remarque: Les pourcentages sont calculés sur la base du pourcentage de la population étudiante provinciale. Les données sont tirées de Statistique Canada, Enquête sur l'enseignement primaire et secondaire (2019).

## Terre-Neuve-et-Labrador

Pourcentage d'élèves inscrits en FMM à tous niveaux scolaires



Remarque: Les pourcentages sont calculés sur la base du pourcentage de la population étudiante

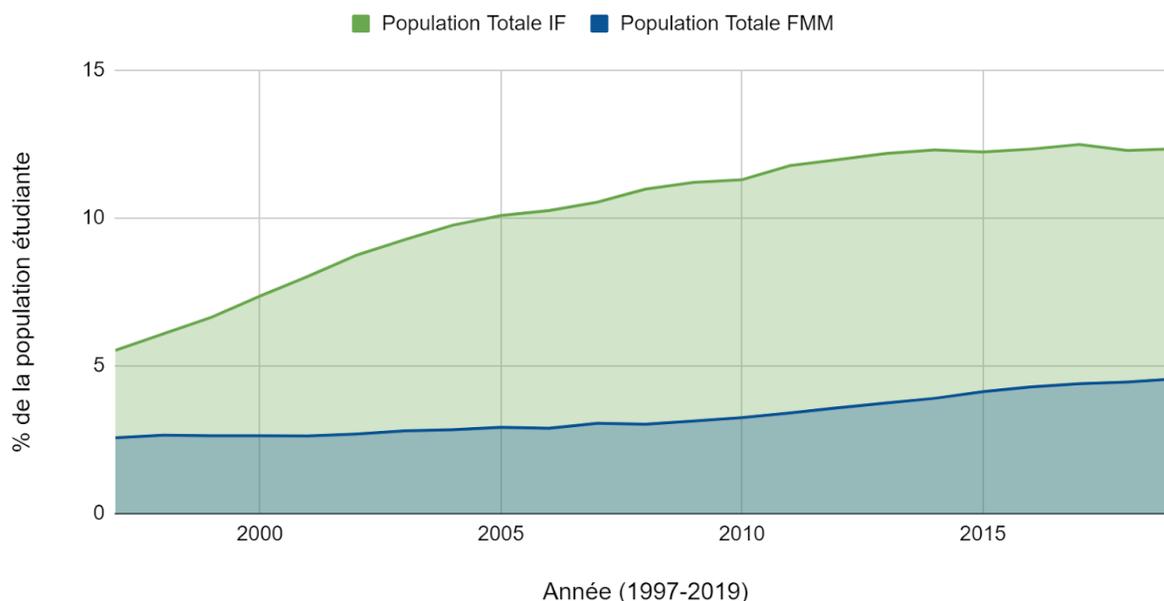
provinciale. Les données sont tirées de Statistique Canada, Enquête sur l'enseignement primaire et secondaire (2019).

## Nouvelle-Écosse

La population générale d'âge scolaire en Nouvelle-Écosse a diminué de 20,82 % entre 1997 et 2019. Contrairement à cette diminution de l'effectif provincial, l'effectif en IF a augmenté de façon constante au cours des 20 dernières années, passant d'un total de 8 964 élèves en 1997 à 15 858 élèves en 2019, soit une augmentation impressionnante passant de 5,52 % à 12,34 % de la population scolaire totale en 2019. Les inscriptions dans les divisions ont également augmenté de façon spectaculaire, les élèves de la 7<sup>e</sup> à la 9<sup>e</sup> année contenant la plus grande proportion d'élèves par rapport à la population étudiante totale en 2019, soit 3,86 %. Le nombre d'élèves inscrits aux programmes francophones en Nouvelle-Écosse de 1997 à 2019 a augmenté de façon constante, passant de 4 158 élèves en 1997 à 5 856 en 2019, soit une croissance de 2,56 % à 4,56 % de la population étudiante totale. Les élèves de la maternelle à la 3<sup>e</sup> année constituent la plus grande proportion d'élèves inscrits en FMM, soit 1,72 % de l'effectif total en 2019.

### Nouvelle-Écosse

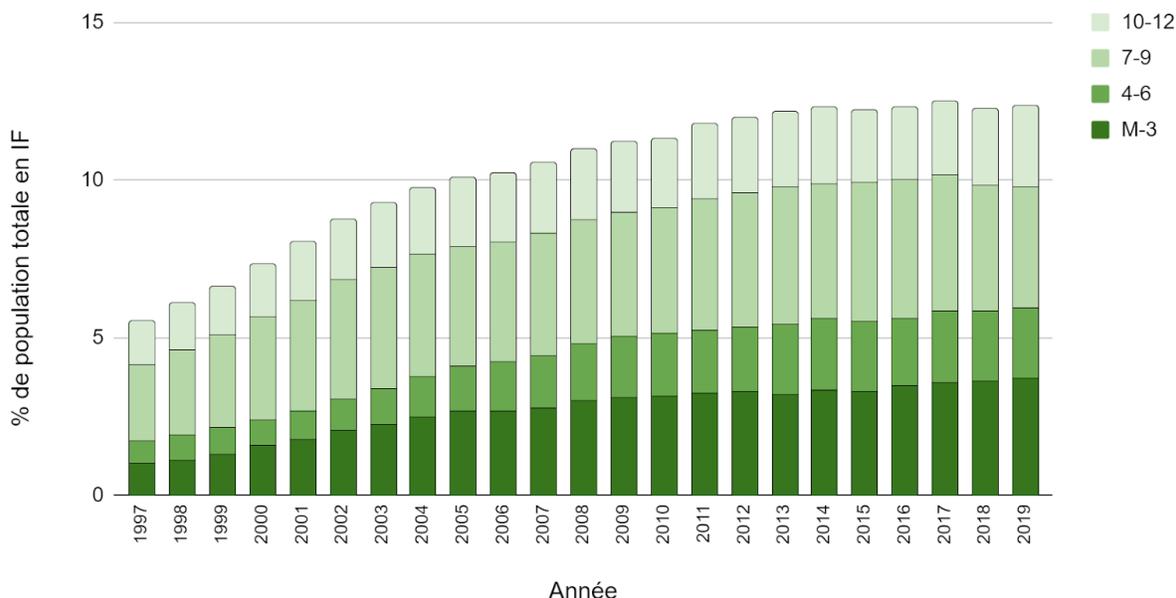
Comparaison des populations totales d'âge scolaire dans les contextes IF et FMM



Remarque: Les pourcentages sont calculés sur la base du pourcentage de la population étudiante provinciale. Les données sont tirées de Statistique Canada.

## Nouvelle-Écosse

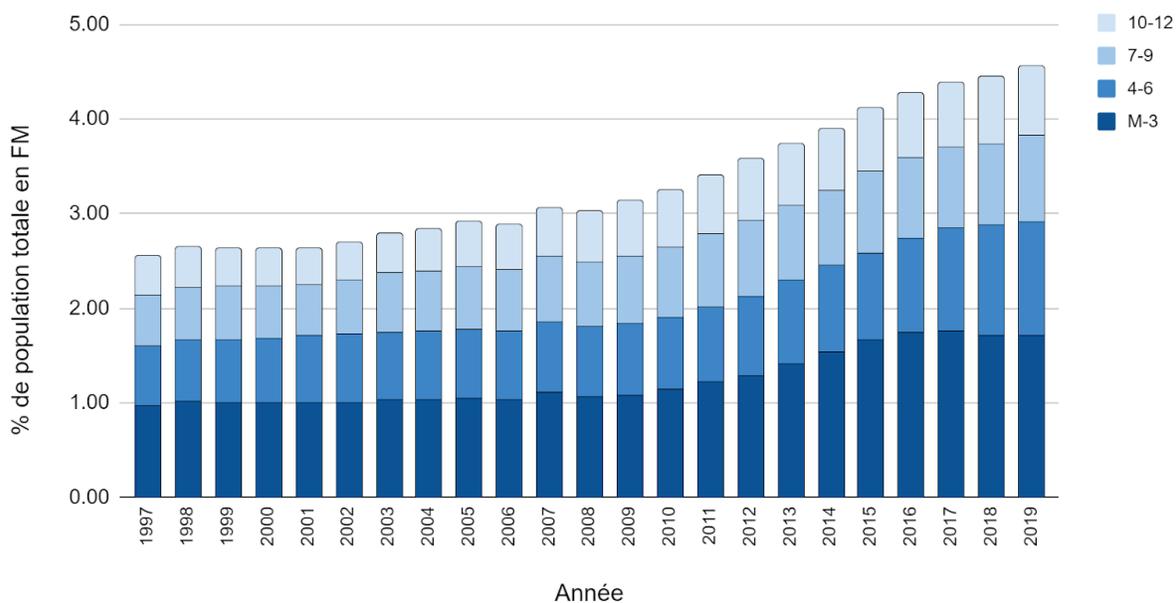
Pourcentage d'élèves inscrits en IF à tous niveaux scolaires



Remarque: Les pourcentages sont calculés sur la base du pourcentage de la population étudiante provinciale. Les données sont tirées de Statistique Canada, Enquête sur l'enseignement primaire et secondaire (2019).

## Nouvelle-Écosse

Pourcentage d'élèves inscrits en FMM à tous niveaux scolaires



Remarque: Les pourcentages sont calculés sur la base du pourcentage de la population étudiante

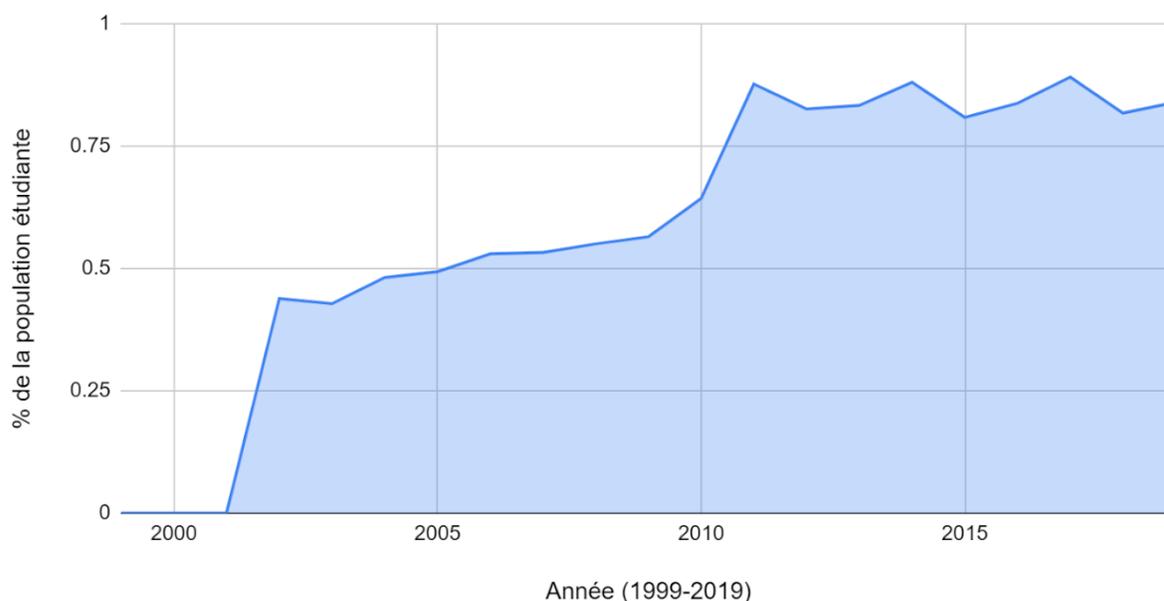
provinciale. Les données sont tirées de Statistique Canada, Enquête sur l'enseignement primaire et secondaire (2019).

## Nunavut

La population générale d'âge scolaire du Nunavut a augmenté de 11,89 % de 1999 à 2019. Aucune donnée n'était disponible dans l'Enquête sur l'enseignement primaire et secondaire (2019) de Statistique Canada avant 1999. Il n'y a pas de programme d'IF au Nunavut, donc seules les informations relatives au programme de FMM, qui ne comprend qu'une seule école, sont présentées ici. Le nombre d'élèves inscrits en FMM au Nunavut de 1999 à 2019 a augmenté, passant de 0 élève en 1999 et 39 élèves en 2002 à 90 en 2019, la proportion d'élèves par rapport à la population étudiante totale de la province passant de 0,44 % en 2002 à 0,84 % en 2019. Les élèves de la maternelle à la 3e année représentent de loin la plus grande proportion d'élèves inscrits en FMM, soit 0,50 % de la population étudiante totale en 2019.

### Nunavut

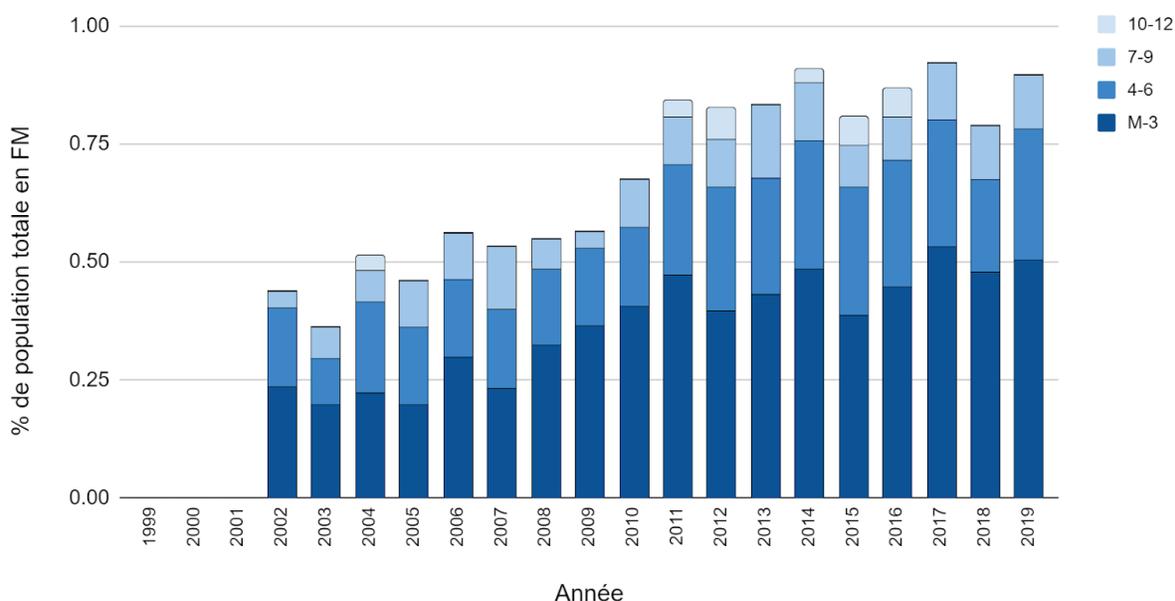
Comparaison des populations totales d'âge scolaire dans les contextes IF et FMM



Remarque: Les pourcentages sont calculés sur la base du pourcentage de la population étudiante provinciale. Les données sont tirées de Statistique Canada.

## Nunavut

Pourcentage d'élèves inscrits en FMM à tous niveaux scolaires



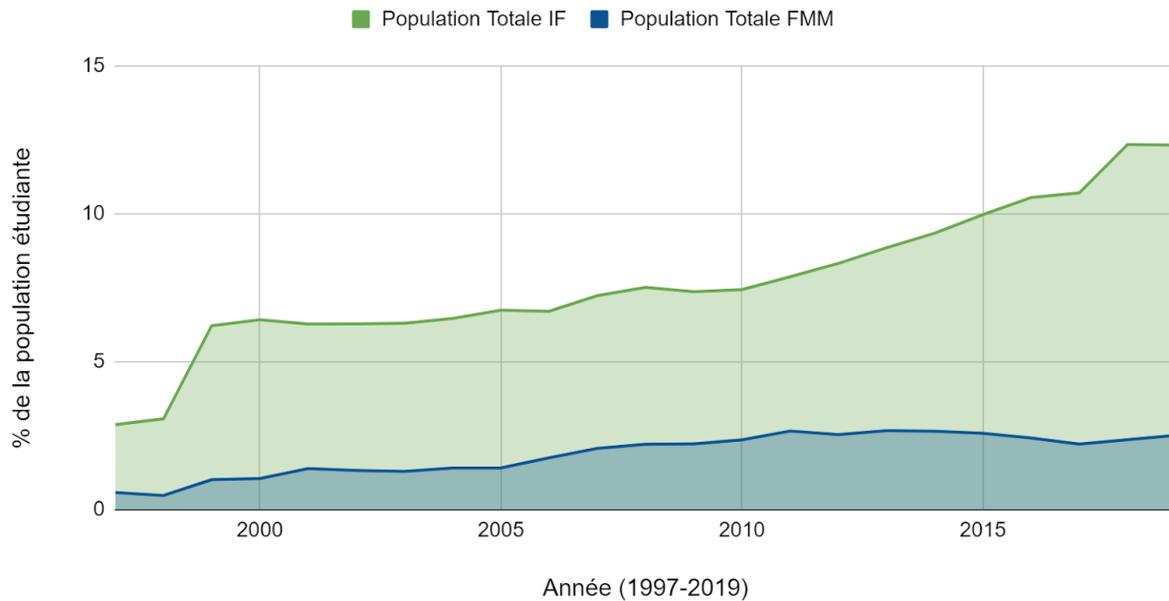
Remarque: Les pourcentages sont calculés sur la base du pourcentage de la population étudiante provinciale. Les données sont tirées de Statistique Canada, Enquête sur l'enseignement primaire et secondaire (2019).

## Territoires du Nord-Ouest

La population générale d'âge scolaire dans les Territoires du Nord-Ouest a diminué de façon spectaculaire de 50,34 % entre 1997 et 2019. À l'opposé de cette diminution des effectifs provinciaux, les inscriptions en IF ont plus que doublé au cours des 20 dernières années, passant d'un total de 504 élèves en 1997 à 1 074 élèves en 2019, soit une augmentation impressionnante de 2,87 % à 12,32 % de la population étudiante totale en 2019. Les inscriptions dans les divisions ont également augmenté de façon spectaculaire, la maternelle à la troisième année contenant la plus grande proportion d'élèves par rapport à la population étudiante totale en 2019, soit 4,88 %. Le nombre d'élèves inscrits à des programmes francophones dans les Territoires du Nord-Ouest de 1997 à 2019 a également plus que doublé, passant de 102 élèves en 1997 à 219 en 2019, soit une croissance de 0,58 % à 2,51 % de la population étudiante totale, ce qui est un taux de croissance impressionnant pour une si petite population. Les élèves de la maternelle à la troisième année représentent également la plus grande proportion d'élèves inscrits en FMM, soit 0,96 % de la population étudiante totale en 2019.

## Territoires du Nord-Ouest

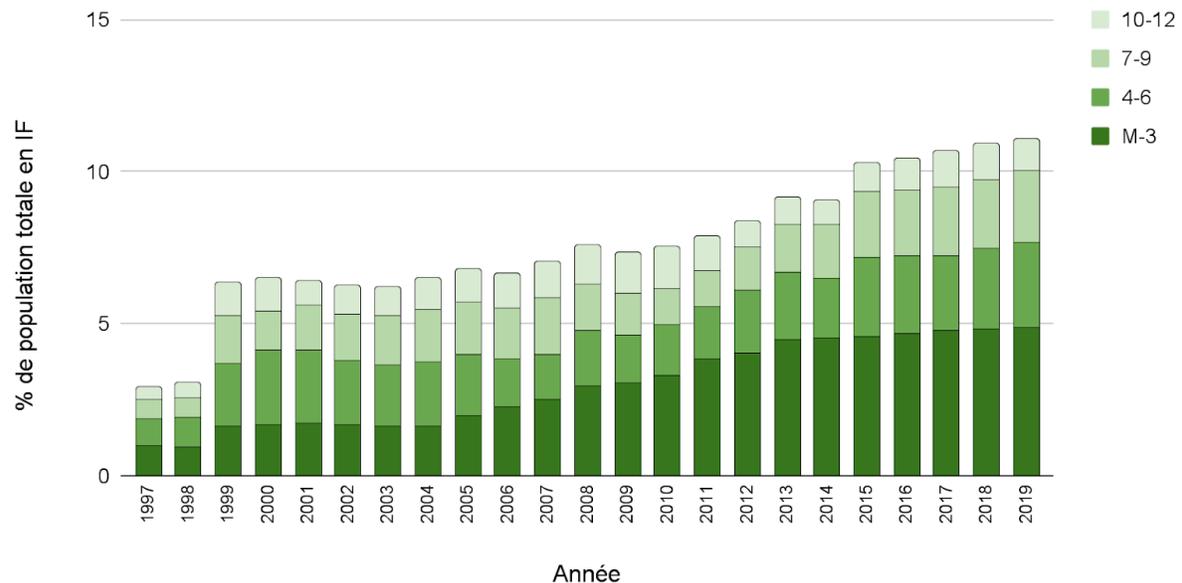
Comparaison des populations totales d'âge scolaire dans les contextes IF et FMM



Remarque: Les pourcentages sont calculés sur la base du pourcentage de la population étudiante provinciale. Les données sont tirées de Statistique Canada.

## Territoires du Nord-Ouest

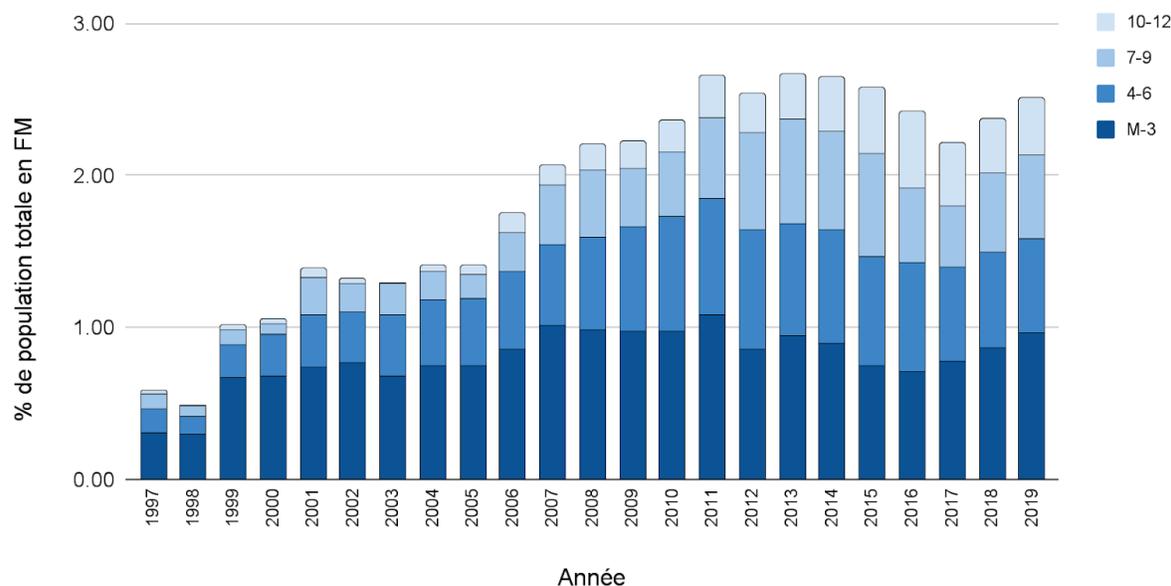
Pourcentage d'élèves inscrits en IF à tous niveaux scolaires



Remarque: Les pourcentages sont calculés sur la base du pourcentage de la population étudiante provinciale. Les données sont tirées de Statistique Canada, Enquête sur l'enseignement primaire et secondaire (2019).

## Territoires du Nord-Ouest

### Pourcentage d'élèves inscrits en FMM à tous niveaux scolaires



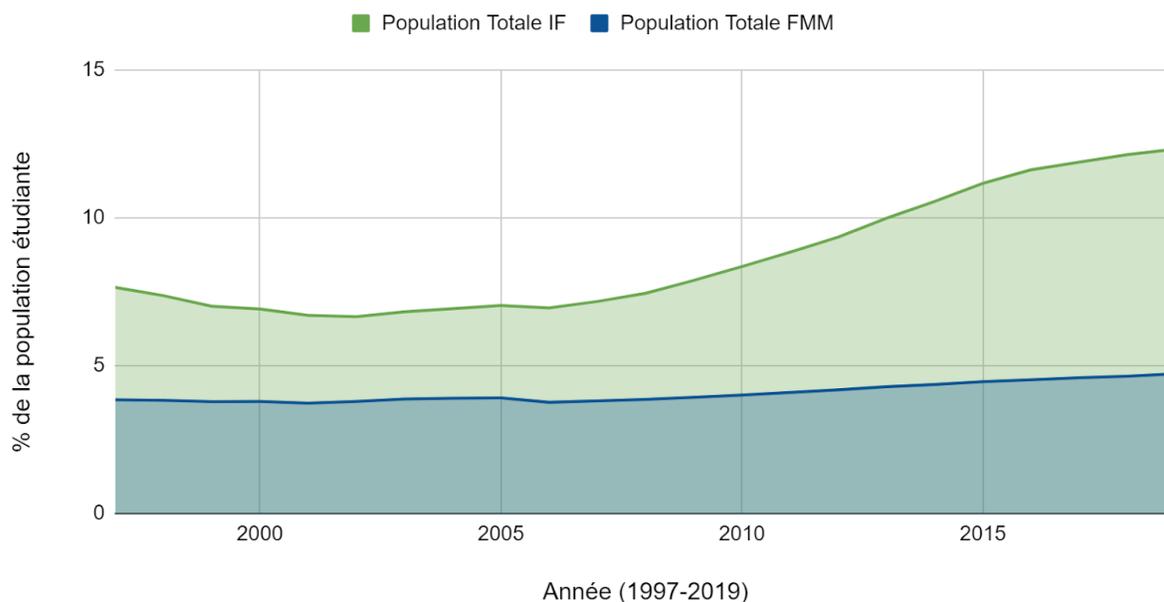
Remarque: Les pourcentages sont calculés sur la base du pourcentage de la population étudiante provinciale. Les données sont tirées de Statistique Canada, Enquête sur l'enseignement primaire et secondaire (2019).

## Ontario

La population générale d'âge scolaire de l'Ontario a légèrement augmenté, avec une croissance de 5,74 % de 1997 à 2019. Les inscriptions en IF en Ontario ont augmenté de façon constante au cours des 20 dernières années, passant d'un total de 160 122 élèves en 1997 à 272 991 élèves en 2019, soit une augmentation de 7,64 % à 12,32 % de la population étudiante totale en 2019. Les inscriptions dans les divisions ont également augmenté dans l'ensemble, la maternelle à la 3e année contenant la plus grande proportion d'élèves par rapport à la population étudiante totale en 2019, soit 4,64 %. Le nombre d'élèves inscrits à des programmes francophones en Ontario de 1997 à 2019 a également augmenté de façon constante, bien que plus lentement que l'IF, passant de 80 589 élèves en 1997 à 104 607 en 2019, soit une croissance de 3,85 % à 4,72 % de la population étudiante totale. Comme dans le cas de l'IF, les élèves de la maternelle à la 3e année représentent la plus grande proportion des élèves en IF, soit 1,64 % de la population étudiante totale en 2019.

## Ontario

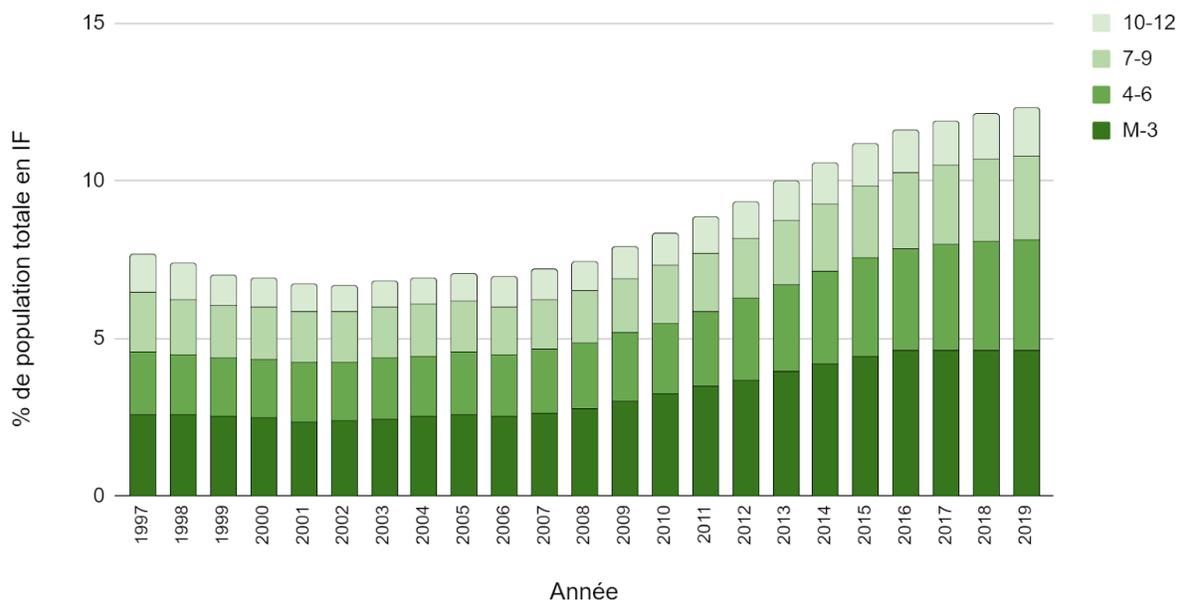
Comparaison des populations totales d'âge scolaire dans les contextes IF et FMM



Remarque: Les pourcentages sont calculés sur la base du pourcentage de la population étudiante provinciale. Les données sont tirées de Statistique Canada.

## Ontario

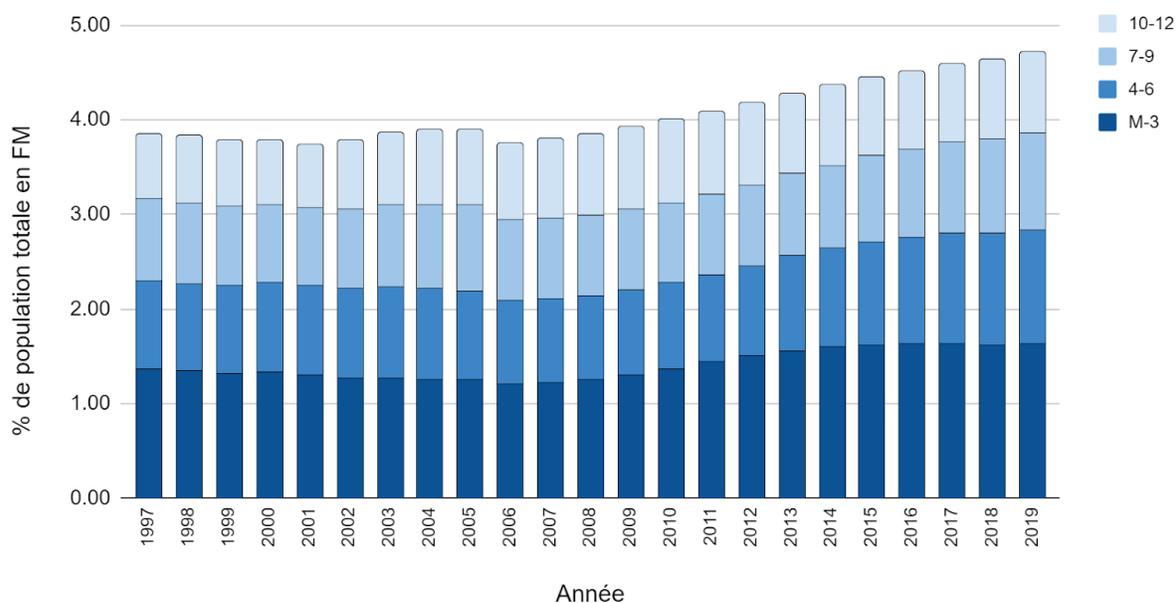
Pourcentage d'élèves inscrits en IF à tous niveaux scolaires



Remarque: Les pourcentages sont calculés sur la base du pourcentage de la population étudiante provinciale. Les données sont tirées de Statistique Canada, Enquête sur l'enseignement primaire et secondaire (2019).

## Ontario

Pourcentage d'élèves inscrits en FMM à tous niveaux scolaires



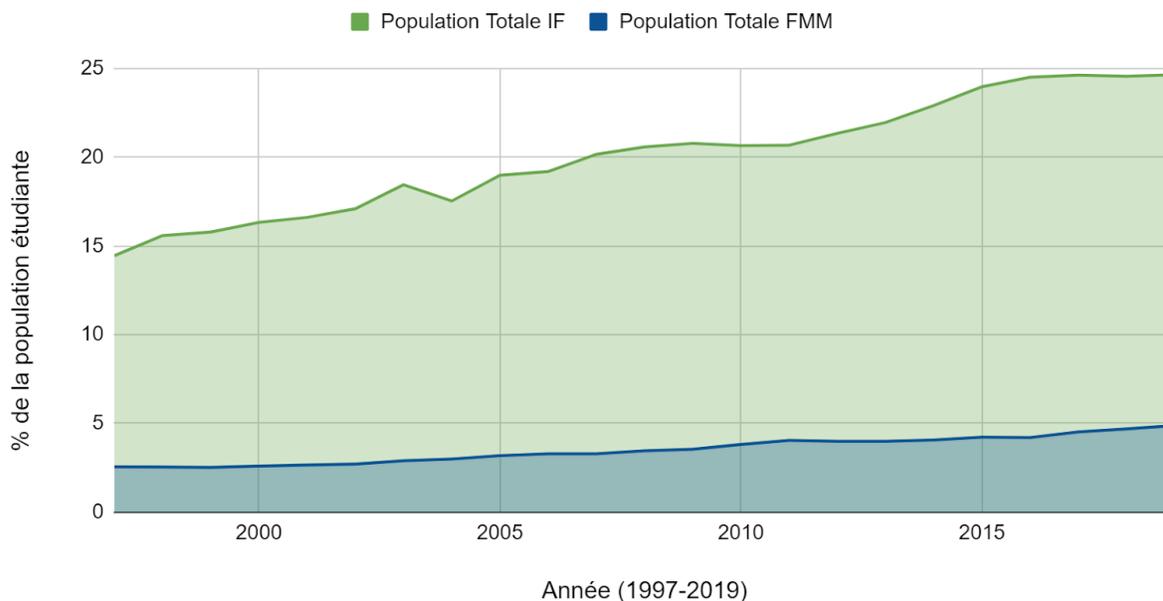
Remarque: Les pourcentages sont calculés sur la base du pourcentage de la population étudiante provinciale. Les données sont tirées de Statistique Canada, Enquête sur l'enseignement primaire et secondaire (2019).

## Île-du-Prince-Édouard

La population générale d'âge scolaire de l'Île-du-Prince-Édouard a légèrement diminué de 1997 à 2019, soit une baisse de 12,30 %. Contrairement à cette diminution de la population étudiante totale, les inscriptions en IF à l'Île-du-Prince-Édouard ont augmenté de façon constante au cours des 20 dernières années, passant d'un total de 3 525 élèves en 1997 à 5 271 élèves en 2019, soit une augmentation impressionnante de 14,45 % à 24,63 % de la population étudiante totale en 2019. Les inscriptions dans les divisions ont également augmenté dans l'ensemble, les élèves de la 7e à la 9e année contenant la plus grande proportion d'élèves par rapport à la population étudiante totale en 2019, soit 7,14 %, et les classes de maternelle à 3e année, soit 7,04 % la même année. Le nombre d'élèves inscrits à des programmes francophones à l'Île-du-Prince-Édouard de 1997 à 2019 a également augmenté, passant de 624 élèves en 1997 à 1 044 en 2019, soit une croissance de 2,56 % à 4,88 % de la population étudiante totale. Les élèves de la maternelle à la 3e année constituent de loin la plus grande proportion d'élèves inscrits en FMM, soit 2,07 % de la population étudiante totale en 2019.

## Île-du-Prince-Édouard

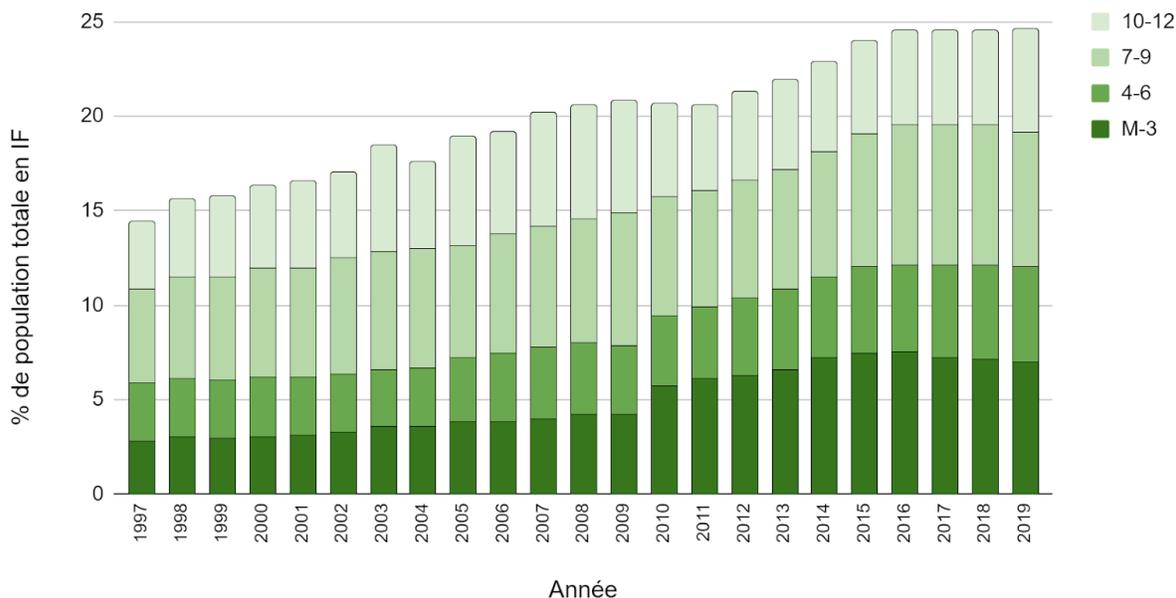
Comparaison des populations totales d'âge scolaire dans les contextes IF et FMM



Remarque: Les pourcentages sont calculés sur la base du pourcentage de la population étudiante provinciale. Les données sont tirées de Statistique Canada.

## Île-du-Prince-Édouard

Pourcentage d'élèves inscrits en IF à tous niveaux scolaires

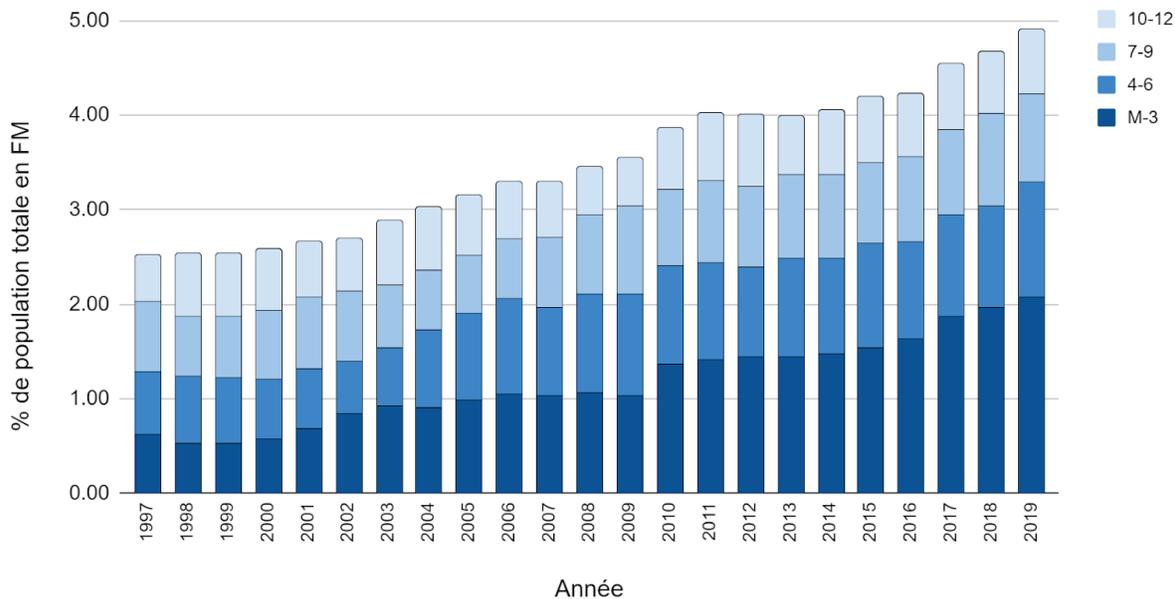


Remarque: Les pourcentages sont calculés sur la base du pourcentage de la population étudiante

provinciale. Les données sont tirées de Statistique Canada, Enquête sur l'enseignement primaire et secondaire (2019).

## Île-du-Prince-Édouard

Pourcentage d'élèves inscrits en FMM à tous niveaux scolaires



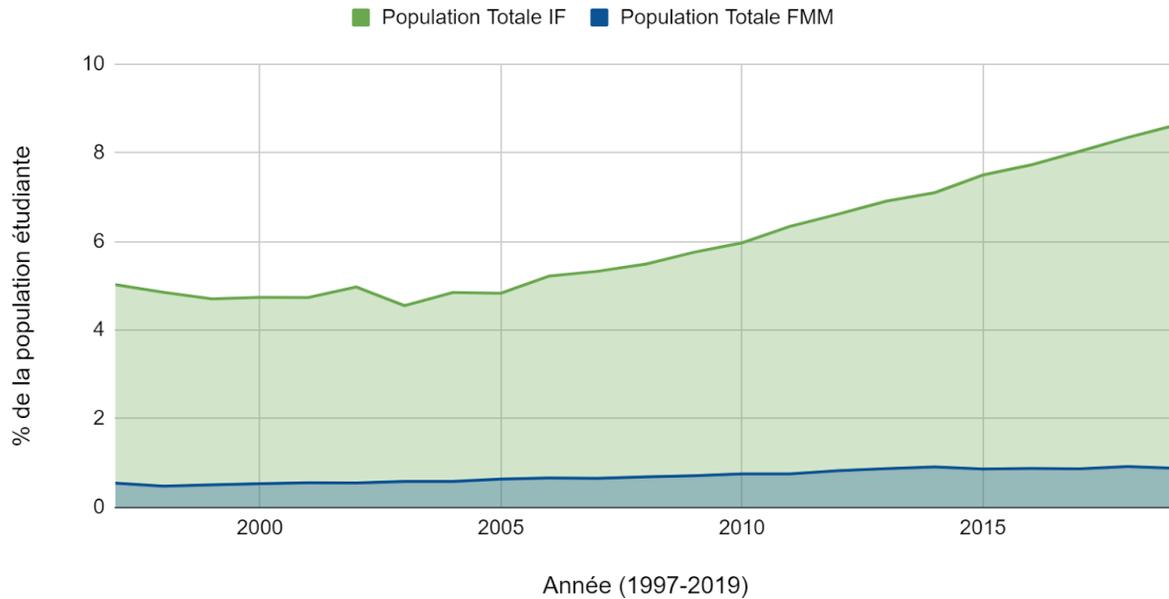
Remarque: Les pourcentages sont calculés sur la base du pourcentage de la population étudiante provinciale. Les données sont tirées de Statistique Canada, Enquête sur l'enseignement primaire et secondaire (2019).

## Saskatchewan

La population totale d'âge scolaire de la Saskatchewan a très peu diminué au cours des 20 dernières années, soit une baisse de 0,84 % de 1997 à 2019. En revanche, les inscriptions en IF en Saskatchewan ont augmenté de façon constante au cours des 20 dernières années, passant d'un total de 9 849 élèves en 1997 à 16 752 élèves en 2019, soit une augmentation de 5,02 % à 8,62 % de la population scolaire totale en 2019. Les inscriptions dans les divisions ont également augmenté dans l'ensemble, la maternelle à la 3e année contenant la plus grande proportion d'élèves par rapport à la population étudiante totale, soit 3,79 % en 2019. Le nombre d'élèves inscrits à des programmes francophones en Saskatchewan de 1997 à 2019 a légèrement augmenté, passant de 1 077 élèves en 1997 à 1 722 en 2019, soit une croissance de 0,55 % à 0,89 % de la population étudiante totale. Les élèves de la maternelle à la 3e année constituent également la plus grande proportion d'élèves inscrits en FMM, soit 0,39 % de la population étudiante totale en 2019.

## Saskatchewan

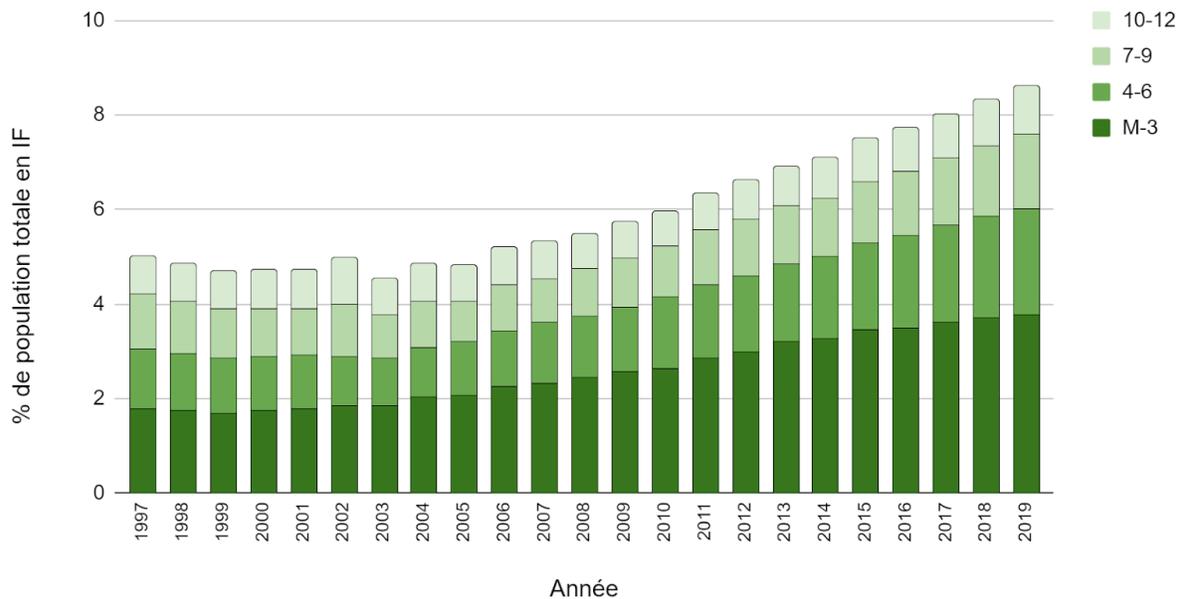
Comparaison des populations totales d'âge scolaire dans les contextes IF et FMM



Remarque: Les pourcentages sont calculés sur la base du pourcentage de la population étudiante provinciale. Les données sont tirées de Statistique Canada.

## Saskatchewan

Pourcentage d'élèves inscrits en IF à tous niveaux scolaires

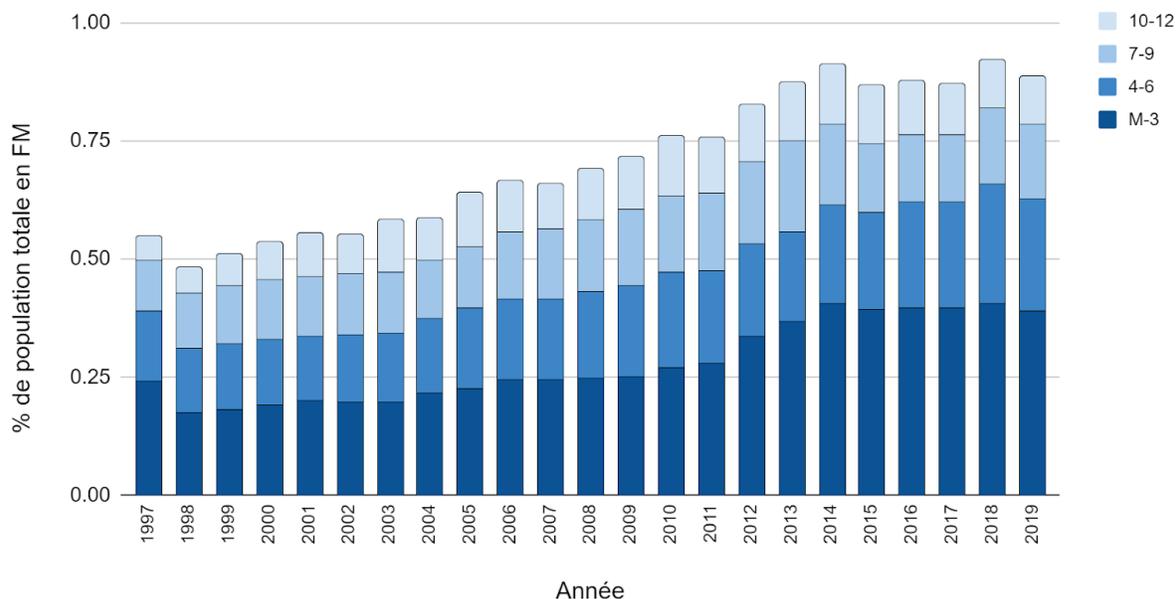


Remarque: Les pourcentages sont calculés sur la base du pourcentage de la population étudiante

provinciale. Les données sont tirées de Statistique Canada, Enquête sur l'enseignement primaire et secondaire (2019).

## Saskatchewan

Pourcentage d'élèves inscrits en FMM à tous niveaux scolaires



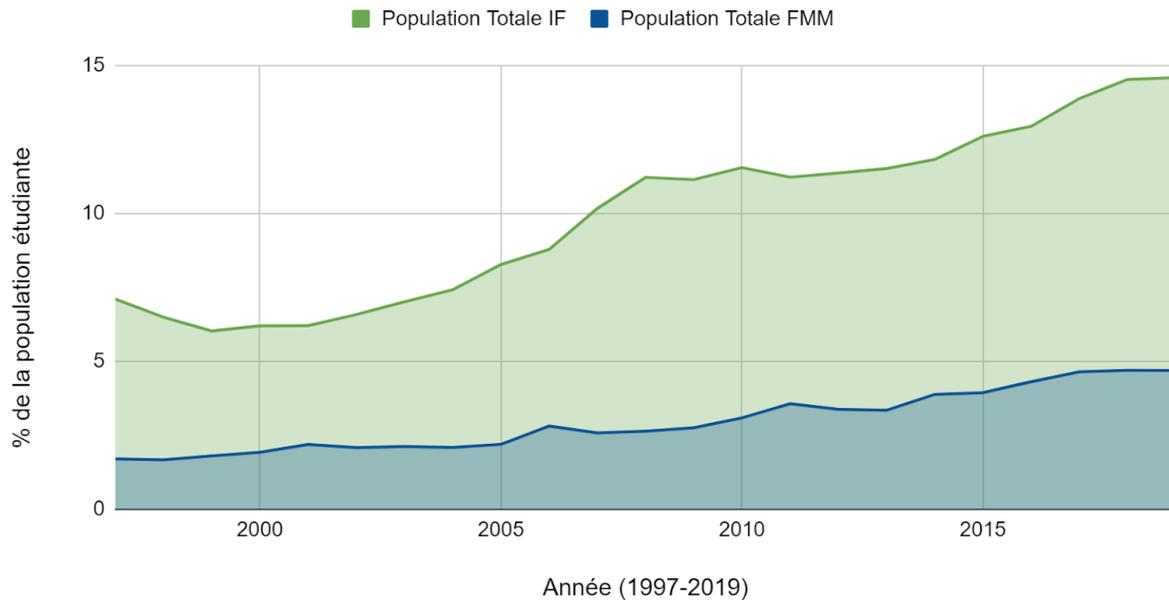
Remarque: Les pourcentages sont calculés sur la base du pourcentage de la population étudiante provinciale. Les données sont tirées de Statistique Canada, Enquête sur l'enseignement primaire et secondaire (2019).

## Yukon

La population totale d'âge scolaire du Yukon a diminué entre 1997 et 2019, chutant de 8,05 %. Cependant, les inscriptions en IF au Yukon ont augmenté au cours des 20 dernières années, passant d'un total de 450 élèves en 1997 à 849 élèves en 2019, doublant ainsi la proportion de l'ensemble des élèves, passant de 7,11 % en 1997 à 14,58 % en 2019. Les inscriptions dans les divisions ont également augmenté dans l'ensemble, la maternelle à la 3e année contenant la plus grande proportion d'élèves par rapport à la population étudiante totale, soit 5,56 % en 2019. Le nombre d'élèves inscrits aux programmes francophones au Yukon de 1997 à 2019 a plus que doublé, malgré leur petit nombre, passant de 108 élèves en 1997 à 273 en 2019, soit une croissance impressionnante de 1,71 % à 4,69 % de la population étudiante totale. Les élèves de la maternelle à la 3e année constituent également la plus grande proportion d'élèves inscrits en FMM, et de loin, avec 2,11 % de la population étudiante totale en 2019.

## Yukon

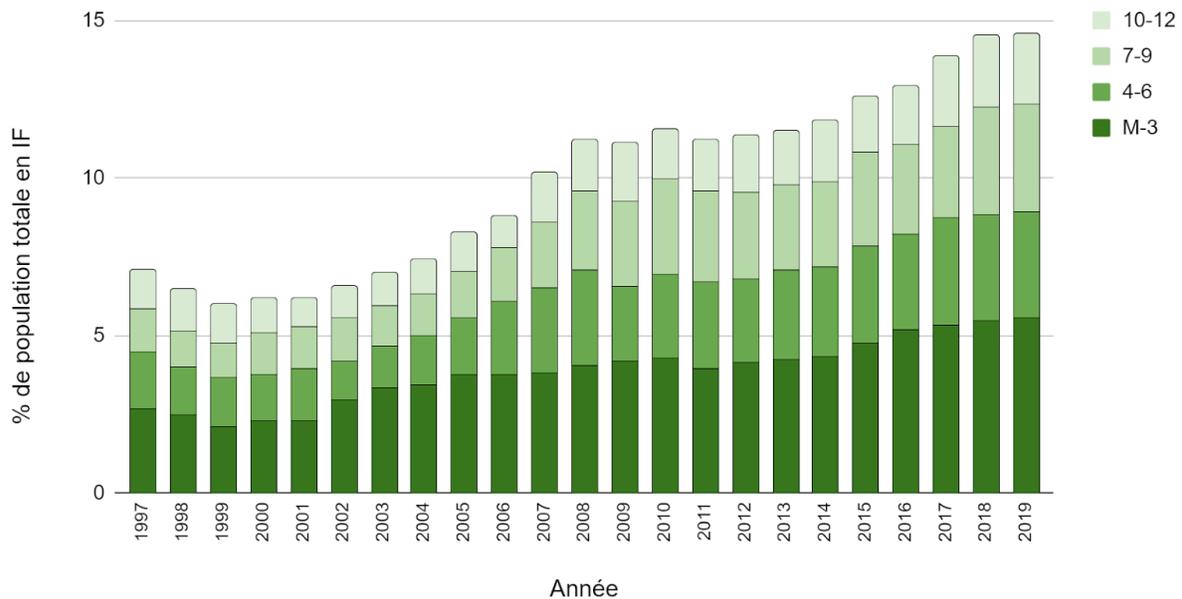
Comparaison des populations totales d'âge scolaire dans les contextes IF et FMM



Remarque: Les pourcentages sont calculés sur la base du pourcentage de la population étudiante provinciale. Les données sont tirées de Statistique Canada.

## Yukon

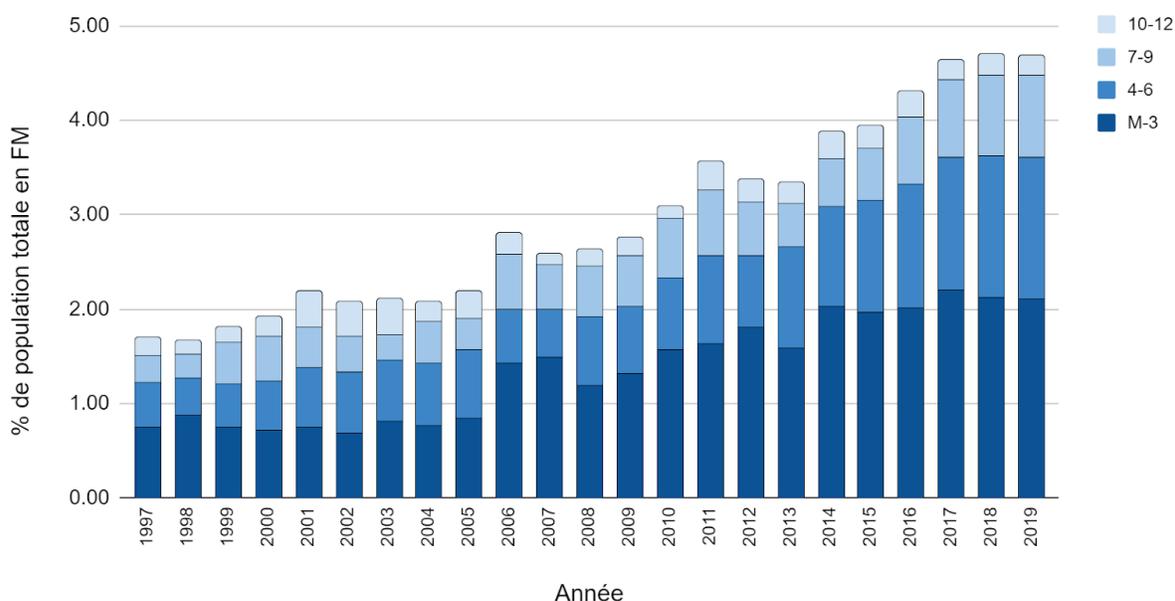
Pourcentage d'élèves inscrits en IF à tous niveaux scolaires



Remarque: Les pourcentages sont calculés sur la base du pourcentage de la population étudiante provinciale. Les données sont tirées de Statistique Canada, Enquête sur l'enseignement primaire et secondaire (2019).

## Yukon

Pourcentage d'élèves inscrits en FMM à tous niveaux scolaires



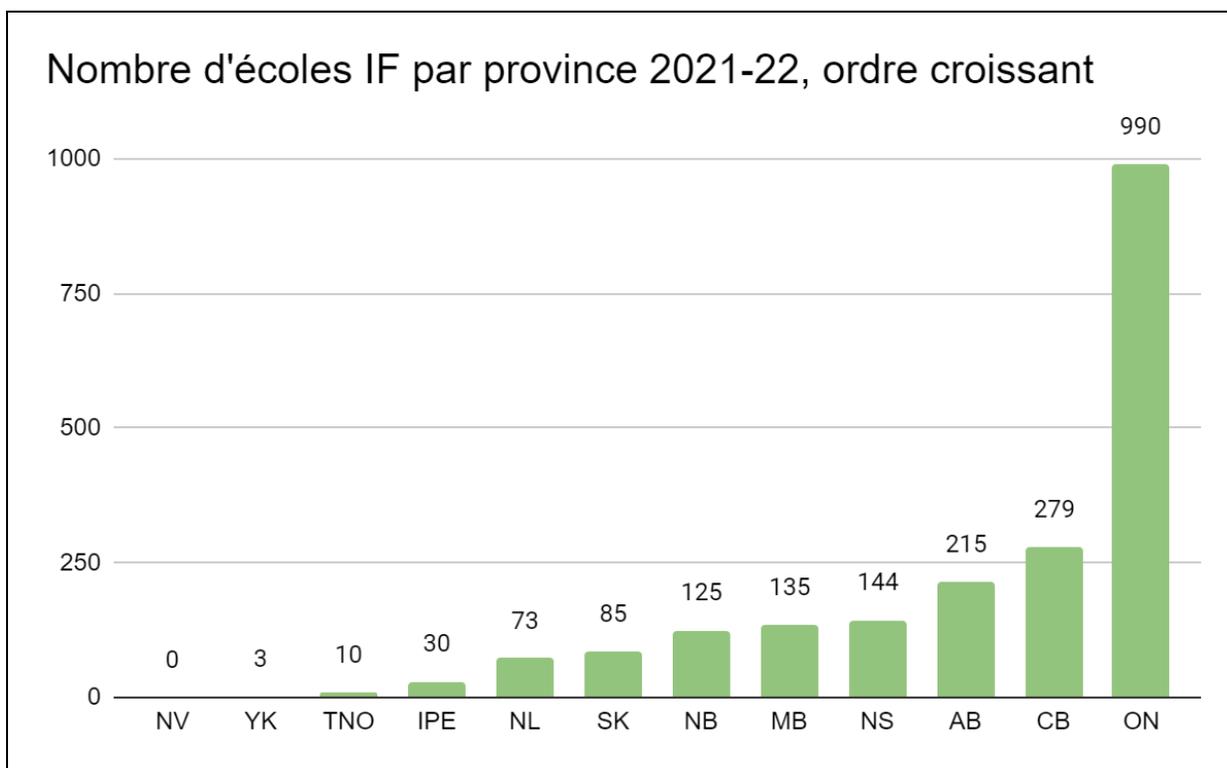
Remarque: Les pourcentages sont calculés sur la base du pourcentage de la population étudiante provinciale. Les données sont tirées de Statistique Canada, Enquête sur l'enseignement primaire et secondaire (2019).

## Conclusion

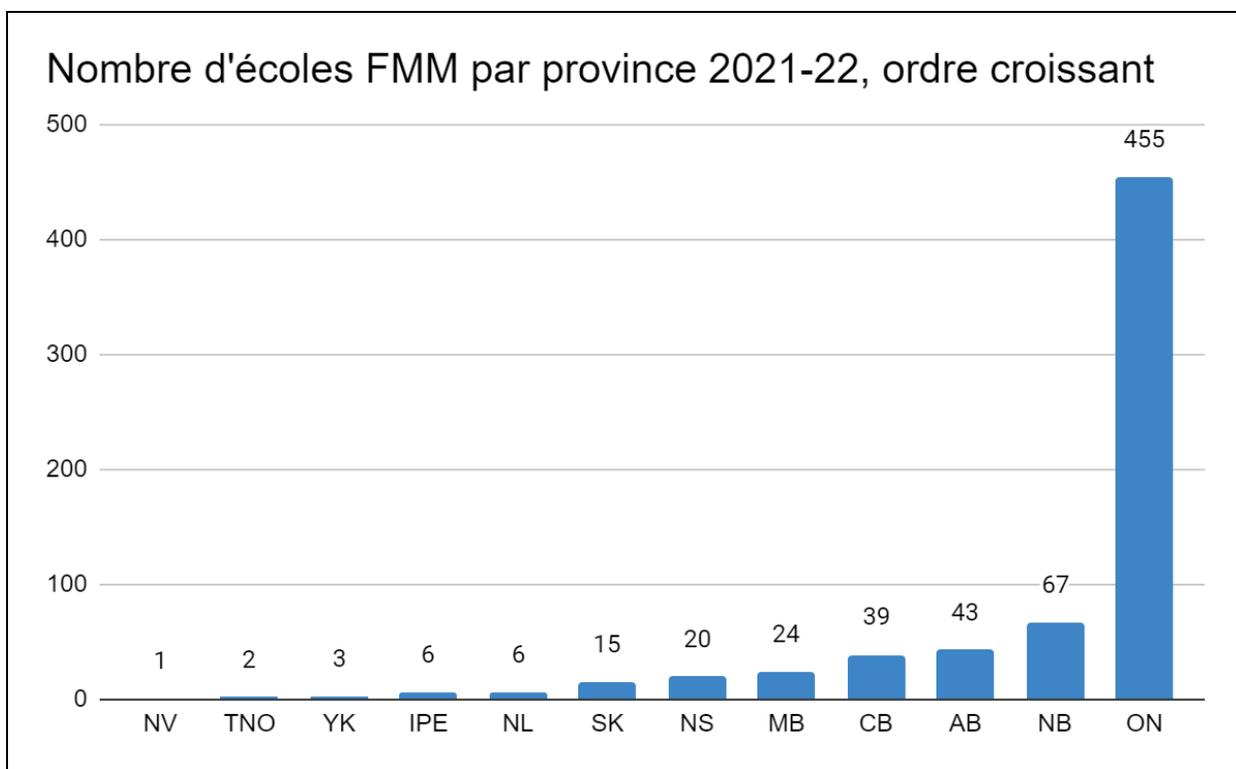
En général, il est clair que les inscriptions aux programmes d'immersion française et aux programmes francophones au Canada sont généralement en hausse, ce qui contraste souvent avec une diminution générale de la population étudiante globale. L'idéal aurait été de compiler plusieurs sources de données pour chaque province, mais cela n'a pas été possible en raison du manque de données précises et détaillées, d'où la nécessité d'utiliser des statistiques comparables provenant du gouvernement canadien. Quelle que soit la source, le tableau général de l'apprentissage du français au Canada est sans équivoque : la population étudiante continue d'augmenter, surtout dans les provinces les plus peuplées, et les inscriptions en immersion française augmentent généralement à un rythme plus élevé que celles des programmes francophones. Cependant, une des limites de ces données est qu'elles ne donnent qu'une image des inscriptions générales au fil du temps. En d'autres termes, elles ne décrivent pas l'évolution de cohortes spécifiques au fil des ans, depuis leur entrée dans le programme jusqu'à l'obtention de leur diplôme en 12e année. Les données affichées ci-dessus donnent un aperçu des tendances générales dans le pays, mais pour pouvoir analyser les taux d'inscription et de retrait spécifiques dans les contextes IF et FMM, il faudrait encourager l'utilisation de plus de données et de clarté dans toutes les provinces. Ce point, ainsi que d'autres recommandations, seront réexaminés au chapitre 6.

## II. 2. Nombre d'écoles

Une analyse menée par Shone (2021) et portant sur le calcul du nombre de conseils scolaires et d'écoles d'IF et FMM au Canada fournit une carte complète de la situation actuelle de ces deux contextes éducatifs à l'automne 2021 (voir l'annexe A pour un résumé). En ce qui concerne le contexte éducatif de l'IF, le rapport de Shone indique qu'à partir de l'année scolaire 2021-22, l'Ontario, avec 990 écoles offrant l'IF, compte de loin le plus grand nombre d'écoles par rapport à toutes les autres provinces ou territoires. La Colombie-Britannique et l'Alberta suivent en deuxième et troisième places avec 279 et 215 écoles respectivement. Viennent ensuite la Nouvelle-Écosse avec 144, le Manitoba avec 135 et le Nouveau-Brunswick avec 125. La Saskatchewan en compte 85, tandis que le Québec et Terre-Neuve-et-Labrador en ont respectivement 75 et 73. Trente écoles offrent l'IF à l'Île-du-Prince-Édouard, dix dans les Territoires du Nord-Ouest, trois au Yukon et aucune au Nunavut.



L'Ontario peut également se vanter d'avoir le plus grand nombre d'écoles de FMM au Canada, soit 455. Le Nouveau-Brunswick vient ensuite avec 67 écoles, puis l'Alberta et la Colombie-Britannique avec 43 et 39 respectivement. Le Manitoba en compte 24, la Nouvelle-Écosse 20 et la Saskatchewan 15. Terre-Neuve-et-Labrador et l'Île-du-Prince-Édouard comptent chacune 6 écoles FMM. Il y en a trois au Yukon, deux dans les Territoires du Nord-Ouest et une au Nunavut. Le Québec a été exclu de ce décompte car il s'agit d'un contexte de langue majoritaire française.



## II. 3. Disponibilité des écoles et des programmes

### Disponibilité des programmes

Toutes les provinces offrant des programmes d'IF proposent des programmes d'immersion précoce et tardive, avec des points d'entrée à la maternelle ou en première année, et en 6e ou 7e année. L'exception à cette règle est le Québec, qui n'offre que l'immersion précoce. L'organisation des divers programmes d'IF n'est pas uniforme dans toutes les provinces, et le public n'a pas facilement accès à des informations spécifiques, comme les points d'entrée de l'immersion précoce au Québec et en Ontario. Divers programmes complémentaires, tels que des programmes d'apprentissage des langues en ligne ou des programmes d'été, sont offerts lorsque l'IF n'est pas accessible, comme au Nunavut, où il n'existe aucun programme d'IF. Ces programmes sont également difficiles à dénombrer, car il y a des incohérences entre l'offre de programmes répertoriée au niveau de la province et celle répertoriée au niveau du district. De plus, lorsque les programmes d'IF sont offerts de façon courante et constante, des changements peuvent survenir au niveau de la province ou du district, ce qui entraîne également des incohérences dans le suivi, comme dans le cas du Nouveau-Brunswick, la province ayant apporté de multiples changements à ses programmes au cours des deux dernières décennies. En outre, certaines provinces

proposent des programmes d'IF à entrée intermédiaire ainsi que des programmes à entrée précoce et tardive. L'Île-du-Prince-Édouard, l'Ontario et le Manitoba offrent tous des programmes à entrée intermédiaire avec des points d'entrée en 4e année. Notons que les programmes d'IF de toutes les provinces se terminent en 12e année.

### Points d'entrée des programmes d'IF par province et par type de programme (précoce, intermédiaire et tardive)

IF Points d'entrée par province			
Provinces	Précoce	Moyenne	Tardive
NS	M / 1		7
AB	M / 1		6 / 7
YK	M / 1		6
NB	1		6
BC	M / 1		6
MB	M / 1	4	7
ON	Variés <sup>2</sup>	4	Variés
PEI	M	4	7
NL	M		7
SK	M		6
NWT	M		6

### Structure du programme<sup>3</sup> (pourcentage d'instruction en français)

Le pourcentage d'enseignement du français requis pour les programmes d'immersion française, tout comme le type de programmes offerts, est différent selon la province. Au sein des provinces, le pourcentage requis varie également en fonction de l'année d'études, du point d'entrée dans le programme et du conseil ou de la division scolaire. La majorité des programmes d'immersion précoce exigent un enseignement en français à 100 % de la maternelle à la 3e année, et aucun programme n'exige moins de 85 % durant ces premières années. Le pourcentage d'enseignement requis dans le cadre de l'immersion précoce diminue régulièrement au fur et à mesure que les élèves avancent en âge, jusqu'à atteindre 25 % en 11e et 12e année dans certaines provinces comme la Colombie-Britannique et le Nouveau-Brunswick. Entre la 3e et la 10e année, le pourcentage d'enseignement du français requis varie considérablement d'une province à l'autre. Ces

<sup>2</sup> Information que nous n'avons pas réussi à identifier précisément.

<sup>3</sup> Adapté de Shone (2021) avec permission de l'auteur.

pourcentages changent également dans les contextes IF d'entrée intermédiaire et tardive, variant encore une fois selon la province. Pour l'Ontario, le Québec et le Yukon, les pourcentages requis d'enseignement du français ne sont pas clairs. Dans l'ensemble, le pourcentage le plus courant d'enseignement du français requis ou recommandé dans les programmes d'immersion au Canada est de 80 % ou plus pendant les premières années (maternelle ou première année) et un pourcentage moins élevé pendant les dernières années (11e ou 12e année).

	% d'enseignement en français par année et par province, dans les programmes d'immersion précoce												
	K	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
NV	N/A												
AB	100%	90-100%		70-80%			50-80%			40-80%			
BC	100%			80%			50-75%			min. 25%			
NS	85-100%			70-80%			70-75%			50%			
SK	100%			75%						50%			
NWT	100%			80%						50%			
PEI	90%			65%			50%			25%			
MB	100%	75%			80%			14 credits min.					

## II. 4. Programmes d'études en IF et FMM

Dans une analyse des programmes d'études en IF et FMM pour les matières autres que les langues dans les différentes provinces, Shone (2021) a évalué la nature des programmes d'études de la maternelle à la 6e année, à l'exclusion des cours de langue, dans toutes les provinces et tous les territoires du Canada. Ces programmes d'études ont ensuite été classés comme suit : **traduits**, lorsque la version IF du programme d'études avait simplement été traduite à partir des versions de la langue majoritaire (l'anglais dans la plupart des contextes); **adaptés**, lorsque les versions traduites avaient subi certains changements pour mieux correspondre aux contextes IF ou FMM; ou **développés** spécifiquement pour le contexte particulier du programme IF ou FMM. Le résultat de cette analyse fait ressortir certaines tendances générales et des différences majeures entre les provinces et les territoires quant à la nature des programmes d'études. Les plus importantes d'entre elles sont présentées en détail ci-dessous.

## Principales différences entre les provinces et les territoires

Dans le contexte IF, il est intéressant de noter que seuls quelques programmes sont spécifiquement conçus pour l'immersion française. En fait, la plupart des programmes d'IF sont soit des traductions—c'est le cas le plus souvent dans le domaine des sciences naturelles—soit des adaptations. Plus précisément, on constate que :

- Tous les programmes d'études de la maternelle à la 6e année de la Colombie-Britannique, du Yukon (qui suit le programme de la Colombie-Britannique), de Terre-Neuve-et-Labrador et du Québec sont traduits, à l'exception de leurs cours de langue.
- Les programmes d'études de la Nouvelle-Écosse ont été entièrement traduits, à l'exception du programme d'éducation physique, qui est toujours en anglais.
- Les programmes d'études de l'Ontario sont entièrement en anglais et n'ont pas été traduits, adaptés ou développés. Toutes les autres provinces et tous les territoires utilisent au moins un programme d'études traduit pour les programmes d'IF de la maternelle à la 6e année.
- L'Île-du-Prince-Édouard fait exception à la règle et n'utilise que des programmes d'études adaptés au contexte IF.
- Le Manitoba, le Nouveau-Brunswick, la Saskatchewan, les Territoires du Nord-Ouest et l'Alberta utilisent également divers programmes d'études qui ont été adaptés à partir de l'original en anglais.
- L'Alberta semble être la seule province à avoir des programmes d'études—c'est le cas pour les cours de musique et pour la maternelle—qui ont été développés spécifiquement pour le contexte IF.

Dans le contexte FMM, qui exclut le Québec majoritairement francophone, les particularités suivantes ont été identifiées :

- Le Nouveau-Brunswick, la seule province officiellement bilingue au Canada, est la seule à avoir développé tous ses programmes d'études de la maternelle à la 6e année spécifiquement pour le contexte FMM.
- La Nouvelle-Écosse n'est pas loin derrière puisque tous ses programmes ont été développés spécifiquement pour le contexte FMM à l'exception d'un programme d'études qui a été adapté.
- Comme pour son contexte IF, l'Île-du-Prince-Édouard utilise exclusivement des versions adaptées.
- De nombreuses autres provinces comme la Saskatchewan, le Manitoba, l'Ontario, l'Alberta et le Nunavut (qui suit les programmes d'études des autres provinces et territoires) utilisent un mélange de versions développées, adaptées et traduites.
- Les Territoires du Nord-Ouest, qui suivent également certains programmes d'études d'autres provinces, utilisent principalement des traductions, mais également quelques adaptations.

- La Colombie-Britannique, le Yukon (qui suit le programme d'études de la Colombie-Britannique) et Terre-Neuve-et-Labrador utilisent uniquement des versions traduites dans le contexte FMM.

## Principales tendances identifiées

Voici les grandes tendances qui ont été identifiées dans le contexte FMM au Canada :

- Dans l'ensemble du Canada, pas *moins* d'un tiers (38 %) des programmes d'études dans une matière de base à l'élémentaire, à l'exclusion des cours de langue, sont des traductions et pas *plus* d'un tiers (38 %) ont été développés spécifiquement pour le contexte linguistique.
- Dans presque toutes les matières, les programmes d'études traduits sont les plus courants et les programmes d'études développés sont les moins courants.
- Quant aux matières à l'élémentaire, ce sont les sciences naturelles qui utilisent le plus fréquemment des programmes d'études traduits (77 %); les mathématiques qui ont le taux le plus bas (un seul) de programmes d'études développés; et les cours de beaux-arts (p. ex., art, musique, théâtre) qui ont le taux le plus élevé de programmes d'études développés.
- Trois provinces/territoires (l'Ontario, l'Alberta et les Territoires du Nord-Ouest, qui utilisent le programme albertain) utilisent des programmes d'études développés spécifiquement pour la maternelle.

En ce qui concerne les spécificités régionales :

- Si l'on exclut Terre-Neuve-et-Labrador, qui n'utilise que des traductions, les autres provinces atlantiques (la Nouvelle-Écosse, le Nouveau-Brunswick et l'Île-du-Prince-Édouard) présentent le taux le plus faible de programmes d'études traduits et le taux le plus élevé de programmes d'études développés. Cela s'explique par le fait que la Nouvelle-Écosse (sauf une adaptation) et le Nouveau-Brunswick utilisent des programmes d'études entièrement développés. L'Île-du-Prince-Édouard n'utilise que des adaptations.
- Terre-Neuve-et-Labrador partage sa plus grande frontière avec le Québec, une province à majorité francophone et est entourée de provinces qui partagent certains éléments culturels et qui ont adapté ou développé l'ensemble de leurs programmes d'études spécifiquement pour le contexte FMM. Pourtant, Terre-Neuve-et-Labrador s'appuie exclusivement sur un programme d'études traduit.
- Les Prairies (l'Alberta, la Saskatchewan et le Manitoba) ont le taux le plus élevé de programmes d'études adaptés et une répartition quasi égale de programmes traduits et développés.
- L'Ontario a une répartition quasi égale de programmes traduits, adaptés et développés.
- Les trois territoires suivent principalement le programme d'études des provinces de l'Ouest canadien.

- Les Territoires du Nord-Ouest et le Nunavut utilisent une sélection de programmes d'études provenant des trois provinces des Prairies. La quasi-totalité de leurs programmes adaptés ou développés sont empruntés.
- En revanche, le Yukon suit le programme d'études de la Colombie-Britannique, qui utilise exclusivement des traductions, de sorte qu'aucune des deux régions ne dispose de programmes d'études adaptés ou développés pour le contexte FMM.

## II. 5. Tendances pédagogiques dans les contextes IF et FMM

Il existe plusieurs grandes tendances pédagogiques qui prévalent dans les contextes IF et FMM au Canada aujourd'hui. Certaines sont utilisées dans les deux contextes d'apprentissage des langues, tandis que d'autres ne sont utilisées que dans un des contextes (Shone, 2021). Chaque province utilise une combinaison différente de ces approches/tendances pédagogiques mais certaines approches sont utilisées plus couramment que d'autres. Le tableau ci-dessous, adapté de Shone (ibid.), illustre la variété dans les préférences pédagogiques provinciales et territoriales.<sup>4</sup>

Approche pédagogique, stratégie, intervention	Préférences pédagogiques provinciales et territoriales associées aux contextes éducatifs ciblés
<b>Actionnelle</b>	<b>IF</b> : Î-P-É, ONT, SK,
<b>Construction identitaire et développement linguistique</b>	<b>IF</b> : C-B, N-É, QUÉ, SK, TN-O, YK <b>FMM</b> : AB, C-B, YK, Î-P-É, MN, N-B, N-É, NU, ONT, SK, T-N-L, TN-O,
<b>Critique</b>	<b>FMM</b> : Î-P-É, N-É, MN, NU, ONT, SK,
<b>Culturelle</b>	<b>FMM</b> : AB, C-B, Î-P-É, MN, N-B, N-É, NU, ONT, SK, T-N-L, TN-O, YK
<b>Francisation</b>	<b>FMM</b> : Tous
<b>Inclusive (différenciée)</b>	<b>IF</b> : AB, N-B, QUÉ, SK, T-N-L, <b>FMM</b> : AB, Î-P-É, N-B, ONT, T-N-L, TN-O,

<sup>4</sup> Une liste des ressources pour l'élaboration de ce tableau est disponible à la fin du rapport (voir annexe B)

<b>Intégrée</b>	<b>IF</b> : Î-P-É, MN, N-É, AB, SK, T-N-L, <b>FMM</b> : AB, NU, T-N-L,
<b>Interculturelle</b>	<b>IF</b> : C-B, N-É, ONT, QUÉ, SK, TN-O, YK
<b>Métalinguistique</b>	<b>IF</b> : C-B, Î-P-É, N-B, N-É, QUÉ, TN-O, YK
<b>Neurolinguistique</b>	<b>IF</b> : T-N-L, ONT, SK

La grande variété d’approches pédagogiques, de stratégies et d’interventions privilégiées dans chaque province/territoire illustre la diversité des façons dont l’immersion et l’enseignement en FMM sont conçus et mis en œuvre dans tout le Canada aujourd’hui. Cette diversité souligne également l’absence de consensus quant à la pédagogie la plus efficace pour répondre aux défis associés à l’enseignement du français en milieu minoritaire, défis qui varient selon les contextes géographiques. Cette absence de consensus se manifeste également dans la manière dont est conçue la préparation des enseignants dans les contextes IF et FMM, comme le démontrera la section suivante.

## II. 6. La préparation des enseignants en contexte IF et FMM

### Normes provinciales pour les enseignants en IF et en FMM

Dans cette section, nous nous concentrons sur les options de formation des enseignants à travers le Canada, à l’exception du Québec, pour identifier l’approche provinciale et territoriale à la préparation des enseignants pour les contextes IF et FMM. Notre analyse a révélé que seules cinq provinces et territoires ont des qualifications *provinciales* et *territoriales* particulières pour les enseignants d’immersion française, au-delà de la certification standard des enseignants. Quant au contexte FMM, la Colombie-Britannique et l’Ontario sont les seules provinces qui ont explicitement défini des normes provinciales particulières pour les enseignants des écoles francophones. Il est important de noter que les résultats de notre analyse ne tiennent pas compte des exigences que les divisions scolaires pourraient imposer.

#### ***Nouveau-Brunswick (IF)***

Selon la politique 309 du ministère de l’Éducation et du Développement de la petite enfance, « le niveau minimal de compétence linguistique d’un enseignant dans l’un ou l’autre des programmes d’immersion doit être le niveau supérieur tel que défini par l’échelle de compétence en langue seconde du Nouveau-Brunswick ou le niveau C1 équivalent du Cadre européen commun de

référence pour les langues » (CECR) (Department of Education and Early Childhood Development, s.d.).

Une disposition relative aux circonstances exceptionnelles permet à la direction générale d'embaucher temporairement un éducateur qui n'a pas les compétences linguistiques requises en français pour un poste de français langue seconde (FLS) dans le cas où un candidat plus approprié ne peut être trouvé. La politique stipule toutefois que pour maintenir ce poste, les deux parties doivent faire des efforts, l'éducateur pour atteindre les compétences linguistiques requises et la direction générale pour le soutenir raisonnablement dans cette démarche, ce qui comprend un « plan écrit convenu mutuellement » entre les deux (Department of Education and Early Childhood Development, s.d.).

### ***Île-du-Prince-Édouard (IF, compétences orales seulement)***

L'Île-du-Prince-Édouard utilise les normes du Nouveau-Brunswick (voir l'Échelle de compétence orale du Nouveau-Brunswick) (Government of Prince Edward Island, 2019). Les enseignants doivent avoir un niveau « supérieur » pour enseigner en IF et un niveau « avancé » pour enseigner en FMM (Government of Prince Edward Island, 2019).

### ***Yukon (IF)***

Les enseignants en IF du Yukon doivent répondre à des normes de compétence en français oral et écrit. Les niveaux sont définis sur l'échelle de compétence orale du Yukon (basée sur l'échelle de compétence orale en langue seconde du Nouveau-Brunswick) et sur l'échelle de compétence écrite du Yukon. Tous les enseignants en IF doivent compléter les évaluations du Yukon. Aucune équivalence n'est acceptée (\*).<sup>5</sup>

Élémentaire (M-7) : L'enseignement des matières de base en IF exige un minimum de C1 à l'oral et de C à l'écrit; l'enseignement des matières spécialisées en français exige un minimum de B2 à l'oral et de B à l'écrit (\*).

Secondaire(8-12) : Les cours de français exigent un minimum de C1 à l'oral et de C à l'écrit; les autres matières en français exigent un minimum de B2 à l'oral et de B à l'écrit (\*).

Nous n'avons pas été en mesure de confirmer s'il existe des exigences supplémentaires pour les enseignants d'IF au moment de la publication.

---

<sup>5</sup> En raison du manque fréquent d'informations publiquement disponibles sur les sites Web des établissements et du manque de clarté des informations fournies, nous avons effectué un suivi en communiquant avec les facultés et les services d'admission par courriel, par téléphone et par des réunions virtuelles lorsque cela était possible. Dans ce rapport, l'utilisation de l'astérisque « \* » indique une communication personnelle que nous avons eu avec des membres représentants de la communauté professionnelle ou autre en vue d'obtenir des précisions ou des informations manquantes.

## **Colombie-Britannique (IF et FMM)**

En Colombie-Britannique, les normes de certification de janvier 2022 du conseil des enseignants comprennent des exigences en matière de compétences linguistiques pour enseigner en français, ainsi que d'autres langues (BC Teachers' Council, 2022). L'exigence de compétence en français stipule qu'un diplôme d'études secondaires en langue française (FMM ou IF) peut dispenser de toute autre preuve de compétence (voir les articles 44 et 49). Parmi les autres options possibles pour la preuve de compétence, l'article 49(c) stipule que le DELF (Diplôme d'études en langue française) B1 « démontre une maîtrise satisfaisante du français écrit et parlé » pour les enseignants dans un contexte IF ou FMM (p. 9). En outre, tous les enseignants de langue française doivent avoir suivi au moins deux cours en français de littérature et de rédaction de premier cycle (p. 10). Il s'agit de l'étendue des exigences spécifiques au français pour ceux qui enseignent de la maternelle à la 7<sup>e</sup> année. Pour les candidats ayant suivi un programme de formation des enseignants pour le niveau secondaire (de la 8<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année), les sections 58 à 60 exigent environ huit cours supplémentaires (24 heures par crédits par semestre) de niveau universitaire dans une matière enseignable, y compris le français. Cependant, une fois qu'un enseignant a obtenu un certificat de compétence conditionnel ou professionnel, il peut enseigner n'importe quel niveau scolaire ou n'importe quelle matière en Colombie-Britannique (\*).

## **Ontario (IF et FMM)**

En Ontario, les enseignants sont tenus d'obtenir un diplôme de premier cycle (ou l'équivalent) et de suivre un programme de formation à l'enseignement. L'Ontario a des exigences particulières pour de nombreux aspects de l'enseignement (p. ex., les niveaux scolaires et les matières). Un enseignant peut obtenir ces qualifications soit dans le cadre de sa formation à l'enseignement initiale, soit en obtenant des qualifications additionnelles. Cela s'applique à tous les enseignants qui exercent en Ontario, y compris dans les contextes IF et FMM. Tous les programmes de formation à l'enseignement et des qualifications additionnelles doivent être agréés par l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario. Selon l'Ordre, les titulaires d'un certificat de qualification et d'inscription transitoire, c'est-à-dire ceux qui n'ont pas encore terminé avec succès un programme d'enseignement théorique, ne peuvent pas s'inscrire à des cours de qualifications additionnelles (Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario [OEO], s.d.-a; OEO, s.d.-b). En outre, l'admissibilité dépend également des qualifications antérieures, tant au niveau du cycle que de la matière (le cas échéant), ainsi que du nombre d'années scolaires d'expérience réussie en enseignement en classe (OEO, s.d.-c). Par exemple, l'Ordre exige au moins deux années scolaires d'expérience réussie en enseignement en classe, dont au moins une année d'enseignement de la matière, pour l'inscription aux cours de spécialiste et de spécialiste en études supérieures (OEO, s.d.-c). Il convient toutefois de noter que ces deux années sont cumulatives à partir de la date d'obtention du permis (\*). Les qualifications additionnelles peuvent être des titres de compétences reposant sur une session ou sur trois sessions. Elles sont classées dans les annexes A à E, qui ont chacune leurs propres exigences conformément au Règlement sur les qualifications requises pour enseigner (voir la partie 3), tel que mentionné ci-dessus. Chaque annexe correspond à différents types de cours, y compris :

- Qualifications de base additionnelles : destinées à accroître les compétences et les connaissances des enseignants en matière de conception, de prestation et d'évaluation d'un programme au sein d'un cycle particulier. (OEO, s.d.-d)
- Cours de qualifications additionnelles en une seule session : portent sur un certain nombre de matières et de thèmes qui approfondissent leurs connaissances et leurs compétences dans la conception et la prestation de programmes spécifiques (OEO, s.d.-e).
- Programmes de qualifications additionnelles en trois sessions (Partie I, Partie II puis Spécialiste, chacun étant un préalable au suivant) : Les cours de la partie I et de la partie II visent à développer les compétences et les connaissances dont les enseignants ont besoin pour concevoir, offrir et évaluer des programmes dans une discipline ou un cycle particulier, tandis que le cours de spécialiste va plus loin en mettant l'accent sur le développement des compétences en leadership dans la discipline ou le cycle. (OEO, s.d.-f)
- Qualifications additionnelles en une seule session qui débouchent sur le titre de spécialiste en études supérieures et qui mettent l'accent sur le développement des capacités de leadership en matière de programmes d'études (OEO, s.d.-c).

Certains types de qualifications additionnelles sont offerts par un certain nombre de fournisseurs, notamment les établissements postsecondaires, les conseils scolaires et les associations d'enseignants, tandis que d'autres ne peuvent être offerts que par les facultés/écoles d'éducation (c.-à-d. les qualifications de base additionnelles et les qualifications additionnelles qui débouchent sur le titre de spécialiste en études supérieures) (OEO, s.d.-g). Les conditions d'admission spécifiques et la langue d'enseignement sont à la discrétion de l'établissement (\*).

L'Ontario a des exigences en matière de compétences linguistiques pour les enseignants (voir l'article 7 du *Règlement sur les qualifications requises pour enseigner*), mais une seule langue (le français ou l'anglais) est requise pour la certification. Il est possible de satisfaire à cette exigence en suivant un programme acceptable de formation professionnelle enseigné en français ou en anglais (une liste de ces programmes est disponible sur le site Web de l'Ordre) ou en passant un test approuvé de compétence linguistique en français ou en anglais (O Reg 176/10, article 7). Les candidats peuvent également être exemptés en fonction de leur formation antérieure et de leur capacité à communiquer efficacement dans ladite langue (O Reg 176/10, art 7). L'Ordre note également que les programmes de formation à l'enseignement achevés en anglais qualifient les enseignants pour enseigner dans le système de langue anglaise. Les programmes de formation à l'enseignement suivis en français permettent d'enseigner dans le système de langue française (OEO, s.d.-h).

## Options de programmes de préparation des enseignants pour les contextes IF et FMM au Canada

Pour conclure cet aperçu de l'état actuel de l'éducation en IF et en FMM au Canada, nous avons axé notre analyse sur la nature des options de préparation des enseignants et, plus précisément, sur la nature des programmes de formation à l'enseignement et de perfectionnement

professionnel offerts aujourd'hui au Canada. Pour effectuer notre analyse, nous avons examiné tous les établissements accrédités au Canada offrant des programmes de formation à l'enseignement (n = 52, voir l'annexe C pour la liste des établissements et des contextes), à l'exception du Québec. Bien qu'il existe des programmes accrédités de formation à l'enseignement offerts dans les territoires canadiens, ils sont tous offerts en partenariat avec d'autres établissements déjà inclus dans notre analyse. Aucun de ces programmes n'est spécifiquement adapté aux contextes francophones ou d'immersion en français, qui font l'objet du présent rapport. Ainsi, pour les besoins de cette analyse, nous n'avons pas considéré ces programmes séparément de leurs établissements partenaires. Il est toutefois intéressant de noter que le Nunavut Teacher Education Program (NTEP), offert par le Collège de l'Arctique en partenariat avec l'Université Memorial de Terre-Neuve, offre un programme de formation à l'enseignement spécialisé en immersion en inuktitut. Le programme est divisé en deux volets, compétent et émergent, et il vise la formation d'éducateurs qui parlent couramment l'inuktitut et qui sont en mesure de l'apprendre et de l'enseigner (Nunavut Arctic College, s.d.). Tel que mentionné précédemment, le Québec n'a pas été inclus dans l'analyse. Nous avons d'abord ciblé les informations publiquement disponibles sur les sites Web des établissements.

Les paragraphes suivants résument les principales conclusions et tendances qui se dégagent de cette analyse. Bien que le travail soit toujours en cours, nous soutenons que les points suivants sont d'un grand intérêt car ils soulignent des questions importantes qui devront être abordées, comme le manque d'uniformité dans le type de préparation des enseignants pour les contextes IF et FMM à travers le Canada, ce qui souligne un manque d'accord quant aux connaissances et aux compétences dont les enseignants en IF et en FMM ont besoin pour être efficaces. Cela met également en évidence des tendances importantes qui devront être examinées attentivement si nous voulons assurer la pérennité de l'éducation IF et FMM au Canada ainsi que sa croissance continue.

### ***Grande variabilité dans la nature et le type de programmes de formation à l'enseignement en IF et en FMM***

Notre analyse a révélé qu'il y a une grande variabilité dans la nature et le type de formation des enseignants qu'offrent les 52 institutions interrogées. Nous avons identifié plusieurs types de programmes de formation à l'enseignement qui sont considérés comme suffisants pour les contextes IF et FMM. La liste suivante, non exhaustive, illustre la variété des exigences des programmes et des types de formation proposés aujourd'hui au Canada et que nous avons pu identifier :

- *Type de formation* : un large éventail d'options s'offre aux futurs enseignants en formation, comme les programmes de baccalauréat (B. Ed./B. A.; B. Ed./B. Sc.; B. Ed.; B. Ed. AD) avec plusieurs possibilités quant à la concentration, la majeure, la mineure et le fait d'être spécialisés ou généralistes), les programmes de certificat et les cours individuels.
- *Langue d'enseignement* : certains programmes sont offerts entièrement en anglais, tandis que d'autres offrent un seul cours, quelques cours ou tous les cours en français.

- *Exigences en matière de compétences linguistiques* : les exigences en ce qui concerne l'admission, les composantes du programme, les stages d'enseignement et l'obtention du diplôme sont très diverses. Les exigences quant au niveau de compétence peuvent varier d'aucune exigence jusqu'au DALF (Diplôme Approfondi de Langue Française) C1 ou plus. La gamme de preuves de compétence acceptables est également vaste : aucune demande; des exigences non spécifiques relatives à la maîtrise de la langue; des cours du secondaire; un diplôme du secondaire (français de base, IF ou francophone); une lettre d'un examinateur français (ou autre officiel); un examen de compétence ou de placement spécifique à l'établissement; un test standardisé, par exemple le DALF, le DELF, le CECR ou un examen provincial standardisé.
- *Restrictions relatives aux cours antérieurs/diplômes (le cas échéant)* : les exigences varient considérablement, allant d'établissements n'exigeant aucun crédit en français à des établissements exigeant quelques crédits en français (la nature de l'exigence varie en fonction de la langue d'enseignement et de la matière du cours), en passant par un diplôme obtenu dans un établissement francophone.
- *L'expérience requise* : certaines exigences portent sur l'expérience de travail dans un environnement francophone.
- *Les placements* : les exigences quant aux placements varient en fonction du nombre qui doit avoir lieu dans des contextes éducatifs français (p. ex., tous, certains, au moins un), le type de contextes éducatifs requis (p. ex., FMM, IF, français de base, autre) et la durée des placements.

Notre analyse s'est limitée aux programmes et aux cours d'éducation et n'a pas considéré les variations possibles dans d'autres cours du programme (p. ex., lorsqu'une mineure en français au sein du programme exige des cours d'arts) ou tout programme préalable (p. ex., un B.A.), le cas échéant. Néanmoins, elle a révélé une grande disparité entre les exigences et les options des programmes de formation à l'enseignement.

La plupart des 52 établissements ont des options pour le français ou le français langue seconde sous forme de concentration, majeure, mineure, ou cours dans leurs programmes. Le contexte éducatif auquel ces options sont destinées n'est pas toujours clair car elles sont le plus souvent imbriquées dans une catégorie générale, c'est-à-dire le « français langue seconde », qui peut inclure la plupart des programmes scolaires de français offerts par les divisions scolaires anglophones, depuis les programmes de français de base dans lesquels un cours de français est enseigné séparément des autres matières pour enseigner les compétences de base en français, jusqu'aux programmes d'immersion en français, où le français est la principale langue d'enseignement pour la plupart ou toutes les matières et où l'objectif est d'aider les élèves à développer un bilinguisme fonctionnel. Il convient également de noter que les qualifications pour le français langue seconde de l'Ontario font également référence à ce large éventail de catégories (Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 2022). Le terme « français » peut également être utilisé de manière non spécifique et faire référence à un éventail de catégories tout aussi large. L'utilisation de catégories aussi larges pour décrire les programmes de formation à l'enseignement dans ces institutions rend difficile l'identification de la formation spécifique orientée vers l'éducation en IF

et en FMM; la détermination à savoir si une telle formation est réellement dispensée; et l'évaluation de la pertinence de la préparation pour les contextes IF et FMM. C'est dans cette catégorie générale et, selon nous, ambiguë, que se situent la plupart des programmes de formation à l'enseignement au Canada.

### ***Variabilité des programmes de formation qui ne sont pas destinés au contexte IF ou FMM***

Parmi les 52 établissements, quelques-uns n'offrent pas de formation à l'enseignement en IF ou FMM, tandis que d'autres ont déclaré que leurs formations ne sont pas destinées à l'enseignement en IF ou FMM, mais au français de base ou similaire. Cependant, la plupart se disent prêts à accommoder et soutenir, dans la mesure du possible, les étudiants-enseignants qui désirent se spécialiser en IF ou en enseignement dans les écoles FMM. La plupart de ces institutions proposent des accommodements pour le contexte IF plutôt que pour le contexte FMM, même s'ils ont parfois des étudiants qui finissent par enseigner en contexte FMM (p. ex., l'Université Concordia d'Edmonton, en Alberta\*).

La nature des aménagements varie, mais il s'agit généralement d'organiser des options de placement des étudiants-enseignants dans des programmes d'IF ou des écoles FMM. Il peut également s'agir d'une aide pour l'organisation d'un examen de compétence (p. ex., le DELF) au besoin, ou d'une aide pour trouver des ressources permettant d'atteindre un niveau supérieur lorsque de tels examens font déjà partie du programme (p. ex., Université de l'île de Vancouver\*). Certains établissements ont ce type d'option déjà intégrée à leur programme, p. ex., l'Université St. Mary's, en Alberta, propose un « placement spécialisé » supplémentaire facultatif qui comprend l'option IF (\*), alors que d'autres fonctionnent en partenariat pour rendre l'option IF possible, p. ex., l'Université Ambrose, en Alberta, qui travaille en collaboration avec des écoles d'IF pour les stages d'enseignement des étudiants (\*). La seule province où des institutions (p. ex., l'Université Trent\*) requièrent une formation supplémentaire au programme de formation afin de pouvoir enseigner en IF est l'Ontario, où, comme mentionné précédemment, les enseignants sont restreints à des divisions et matières scolaires particulières pour lesquelles ils sont certifiés.

### ***Variabilité des programmes de formation à l'enseignement proposant des options pour le contexte IF ou FMM***

Parmi les établissements dont les programmes sont offerts principalement en anglais, c'est-à-dire dans un environnement *non immersif*, et qui affirment que leurs options de formation des enseignants offertes en français ou FLS (p. ex., concentration, majeure, mineure, matière à enseigner, cours) conviennent à la préparation des enseignants pour le contexte IF ou FMM, nous trouvons des établissements qui offrent une spécialisation limitée pour ce contexte particulier.

Il y a au moins quatre établissements qui offrent le « français » comme matière enseignable (parfois en plus des cours de FLS) : Université of Victoria, en Colombie-Britannique (\*); Université Burman, en Alberta (\*); Université Brock, en Ontario (\*); Université Niagara, en Ontario (\*). Il y a

au moins un établissement qui offre une spécialisation en « français » : Université Memorial de Terre-Neuve, à Terre-Neuve-et-Labrador (Memorial University, s.d.-a).

Notre analyse des programmes de formation à l'enseignement au Canada a révélé qu'il existe de nombreux établissements dont les programmes sont offerts principalement en anglais et qui offrent un certain type de spécialisation en FLS (y compris l'IF) par opposition au français. Quatre établissements offrent le FLS comme matière à enseigner : l'Université de Toronto, en Ontario (University of Toronto, s.d.); l'Université de Windsor, en Ontario (University of Windsor, s.d.); l'Université Brock, en Ontario (Ontario Universities' Application Centre, 2021); l'Université Nipissing, en Ontario (Nipissing University, s.d.). Ils sont principalement destinés au cycle intermédiaire/supérieur. Sept établissements offrent des diplômes avec une concentration en FLS : l'Université Tyndale, en Ontario (Tyndale University, n.d.); l'Université Wilfrid Laurier, en Ontario (Wilfrid Laurier University, s.d.); l'Université St. Thomas, au Nouveau-Brunswick (St. Thomas University, s.d.); l'Université de la Saskatchewan, au Saskatchewan (voir le programme LTEP, University of Saskatchewan, s.d.); l'Université Memorial de Terre-Neuve, à Terre-Neuve-et-Labrador (Memorial University, s.d.-b); l'Université Queen's, en Ontario (Queen's University, s.d.); l'Université du Nouveau-Brunswick, au Nouveau-Brunswick (University of New Brunswick, s.d.). Leurs programmes sont principalement destinés aux cycles primaire/moyen/intermédiaire ou aux enseignants d'études générales. Ils varient en termes de durée (de 11 mois à 4 ans) et d'exigences en matière de compétences (allant d'aucune exigence à 70% au DELF B2 et au moins 60% dans tous les domaines). L'Université du Nouveau-Brunswick offre une concentration facultative en FLS sous la forme d'un certificat d'enseignement du français langue seconde intégré à son programme de B. Ed. Seuls les étudiants actuels du B. Ed. sont admissibles (University of New Brunswick, s.d.).

Nous avons identifié au moins six établissements dont les programmes sont offerts principalement en anglais, c'est-à-dire dans un environnement *non immersif*, qui ont spécifiquement déclaré que leurs programmes/offres conviendraient non seulement à ceux qui souhaitent enseigner dans un contexte IF, mais aussi à ceux qui souhaitent enseigner dans un contexte FMM.

Parmi ces programmes, cinq ont une concentration en langue française : l'Université de la Colombie-Britannique, en Colombie-Britannique (University of British Columbia, s.d.); l'Université Western, en Ontario (Western Education, s.d.); l'Université Acadia, en Nouvelle-Écosse (\*); l'Université St. Francis Xavier, en Nouvelle-Écosse (\*); l'Université de Calgary, en Alberta (\*). Deux ont des majeures ou des mineures générales en français : l'Université Cape Breton, en Nouvelle-Écosse (\*) et l'Université de Lethbridge, en Alberta (langues modernes, orientation français (\*)).

Les représentants d'un certain nombre d'établissements ont déclaré qu'une voie commune pour les étudiants désirant se spécialiser en IF consistait en un B.A. avec une majeure ou une mineure en français, suivi d'un B. Ed. (AD) avec le français comme matière à enseigner. Certains représentants ont fait remarquer qu'il s'agissait d'une voie courante dans leur établissement, pour les établissements qui n'offrent pas de formation spécialisée (p. ex., l'Université Brandon, au Manitoba\*). Certains ont précisé qu'en fin de compte, il appartient à l'autorité scolaire qui embauche

ou au gouvernement de décider si la formation ou les compétences linguistiques sont suffisantes (p. ex., l'Université Niagara, en Ontario\*).

Même lorsqu'un B.A. avec une majeure ou une mineure en français est requis pour l'admission à un programme de B. Ed. (AD), il existe encore une grande variabilité en termes de restrictions sur les cours du B.A. qui peuvent être considérés ou non comme des conditions d'admission (p. ex., le nombre, la nature, le niveau et la langue d'enseignement des cours préalables). Certains programmes d'éducation ne prennent en compte que les cours qui ont été enseignés en français et exigent un certain nombre de cours axés sur des matières spécifiques (comme la grammaire, la rédaction, les cultures francophones), dont certains doivent être de niveau supérieur (p. ex., l'Université Brock, en Ontario, Brock University, s.d.). D'autres programmes n'ont aucune restriction particulière sur les crédits précédents en français (p. ex. l'Université St. Francis Xavier, en Nouvelle-Écosse\*).

Dans les programmes de formation à l'enseignement, les cours de méthodologie peuvent varier en fonction, entre autres, du nombre, de la langue d'enseignement et du degré de spécialisation. Il existe également un certain nombre de différences entre les programmes disponibles et les exigences des différentes divisions. Par exemple, l'Université Memorial de Terre-Neuve, à Terre-Neuve-et-Labrador, a sept cours de méthodologie enseignés en français dans son programme de FLS primaire/élémentaire, mais seulement deux dans son programme de français intermédiaire/secondaire (\*). En revanche, l'Université de la Colombie-Britannique, en Colombie-Britannique, n'a qu'un seul cours de français obligatoire dans sa spécialisation en français aux années élémentaires et intermédiaires et trois dans le programme de français du secondaire (\*). Dans d'autres établissements, les cours de méthodologie en français ne sont offerts qu'en anglais (p. ex., Burman University, en Alberta\*).

Il est important de noter que de nombreux établissements désireux d'offrir une spécialisation en IF se heurtent à des obstacles, tels que des ressources limitées ou un nombre insuffisant d'étudiants, qui ne leur permettent pas toujours d'offrir une expérience intégrale de formation à l'enseignement. Parmi ces établissements et programmes associés qui offrent actuellement une spécialisation limitée pour le contexte d'IF, certains tentent de fournir un soutien ou une formation supplémentaire en adaptant et en spécialisant leurs offres. C'est le cas, par exemple, de l'Université de Victoria, en Colombie-Britannique, qui offre des possibilités de perfectionnement professionnel aux enseignants d'IF en exercice (dont il sera question plus en détail ci-dessous), l'université offre actuellement des cours de méthodologie spécifiquement pour le contexte IF dans le cadre de son programme de baccalauréat en éducation, et espère élargir son offre (\*). Un autre exemple est celui du Saint John Campus de l'Université du Nouveau-Brunswick qui s'efforce d'ajouter des options de cours pour les enseignants en IF, en plus du campus de Fredericton qui offre déjà une option de certificat IF dont il sera question plus en détail ci-dessous (\*). Saint John Campus travaille actuellement en collaboration avec le département de français de sa Faculté des arts à l'élaboration d'un cours de langue IF pour ses étudiants-enseignants, et espère introduire de nouveaux cours pour l'enseignement en immersion dans un proche avenir afin de répondre à la demande croissante (\*).

D'autres établissements travaillent en partenariat avec des établissements affiliés qui ont des programmes de formation à l'enseignement en IF et FMM afin de répondre adéquatement aux besoins des futurs enseignants en contexte IF. Par exemple, l'Université de Winnipeg, au Manitoba, qui, bien qu'elle offre le français comme matière à enseigner, confie les examens de compétence orale et écrite en français à l'Université de Saint-Boniface, au Manitoba, pour les étudiants qui souhaitent faire un stage en IF (University of Winnipeg, 2022, p. 21). Un autre exemple est celui de l'équipe de recrutement en éducation du Campus Nord de l'Université de l'Alberta qui recommande que, malgré les options en français (majeure, mineure, cours) offertes au Campus Nord, les étudiants qui souhaitent poursuivre en IF s'inscrivent au programme de formation à l'enseignement spécialisé en IF ou en FMM à la Faculté Saint-Jean, la faculté de langue française de cette université (\*).

### ***Variabilité des programmes de formation à l'enseignement conçus pour les contextes IF ou FMM***

En revanche, nous avons identifié dix établissements qui offrent des programmes de formation à l'enseignement en français, c'est-à-dire dans un environnement *immersif*. Deux de ces dix établissements déclarent explicitement qu'ils n'offrent pas de formation FMM, soit l'Université de l'Île-du-Prince-Édouard et l'Université York (Campus Glendon) (\*), en Ontario. Le programme de FLS de l'Université de l'Île-du-Prince-Édouard n'accepte que 30 étudiants par an (University of Prince Edward Island, s.d.) et, avant de confirmer l'admission à la spécialisation en FLS, exige une note minimale de 70 % à l'examen du DELF B2, avec un minimum de 60 % dans chaque domaine de compétence (University of Prince Edward Island, s.d.). Pour être admissible au programme d'enseignement du FLS à l'Université York, les étudiants doivent également être inscrits au programme d'éducation ou être d'anciens diplômés de l'Université York (\*). Les étudiants d'autres universités ne sont pas admissibles. L'Université York exige un test de placement avant l'admission (\*).

Les huit autres programmes sont décrits comme convenant à la fois aux contextes IF et FMM : Faculté Saint-Jean, l'Université de l'Alberta; l'Université de Regina, en Saskatchewan; l'Université de Saint-Boniface, au Manitoba; l'Université de Moncton, au Nouveau-Brunswick; l'Université Sainte-Anne, en Nouvelle-Écosse; l'Université Laurentienne, en Ontario; l'Université d'Ottawa, en Ontario; et l'Université Simon Fraser, en Colombie-Britannique. Ces établissements offrent des programmes de baccalauréat en éducation spécialisés pour l'éducation francophone et l'immersion en français où au moins la majorité des cours d'éducation sont enseignés en français. Parmi ces programmes, les programmes d'éducation après-diplôme sont les plus courants, et la plupart offrent également des programmes de cinq ans combinés ou simultanés dans diverses matières. Parmi ces établissements, seuls trois offrent des programmes complets de baccalauréat en éducation de quatre ans, soit le Campus Saint-Jean, l'Université de Regina et l'Université de Moncton. Il est également intéressant de noter que tous ces établissements, à l'exception de l'Université Laurentienne (Ontario) et de l'Université de l'Île-du-Prince-Édouard, offrent également des études de deuxième cycle en éducation ou dans d'autres domaines directement liés, comme

les langues modernes, mais en faisant explicitement référence à l'éducation dans la description du programme.

Les étudiants inscrits aux programmes de premier cycle de tous les établissements énumérés ci-dessus doivent satisfaire à des exigences particulières en matière de maîtrise de la langue française, soit avant leur admission, soit pendant leur programme de formation à l'enseignement. Il convient de noter que les exigences en matière de maîtrise de la langue varient parfois en fonction du type de programme. Par exemple, on pourrait exiger des étudiants qu'ils fournissent la preuve d'un niveau plus élevé de maîtrise du français au départ pour les programmes de deux ans après-diplôme, probablement en raison de la durée plus courte du programme par rapport aux options de quatre ou cinq ans.

Trois de ces établissements incluent une preuve de compétence (p. ex., le DELF B2, le DALF C1) comme condition d'admission. Au moins l'un d'entre eux n'exige pas d'examens de compétence ultérieurs, mais nous n'avons pas été en mesure de confirmer si c'était également le cas pour les deux autres établissements. D'autre part, la plupart des établissements ayant des programmes de formation à l'enseignement conçus pour les contextes IF ou FMM n'exigent que des cours de français de niveau secondaire ou un test de niveau de compétence linguistique pour être admis au programme. Après leur admission, les étudiants suivent des cours de perfectionnement du français tout au long du programme afin d'atteindre les niveaux de compétence requis pour certaines composantes du programme (p. ex., placements, obtention du diplôme). Un exemple notable est celui de l'Université de Regina, en Saskatchewan, qui offre un programme rigoureux de perfectionnement du français. L'Université offre plusieurs options d'admission, dont la réussite du cours de français de 12e année (IF ou FMM, mais pas français de base) (University of Regina, s.d.). Les étudiants doivent ensuite passer un autre examen de compétence pour être autorisés à commencer leur deuxième année du programme, qui est une année d'études obligatoire à l'Université Laval, au Québec (\*). Les étudiants-enseignants doivent ensuite passer un autre examen de compétence avant d'être autorisés à commencer leur stage d'enseignement en quatrième année (\*).

Quelques autres établissements ont indiqué qu'ils disposaient d'options particulières pour les étudiants dont les compétences linguistiques initiales étaient trop faibles. Par exemple :

- L'Université de Regina, en Saskatchewan, pourrait exiger des étudiants qu'ils complètent le certificat en français langue seconde de la Cité universitaire francophone (qui est affiliée à l'université) afin d'être reconsidérés pour le programme (\*).
- L'Université York (Campus Glendon), en Ontario, pourrait orienter les étudiants vers certains cours de français au sein de l'université de sorte qu'ils améliorent leur niveau de langue et que leur admission au programme soit à nouveau considérée à une date ultérieure (\*).
- L'Université Saint-Boniface, au Manitoba, pourrait exiger des étudiants qu'ils suivent au moins certains des cours de français requis avant de commencer leurs cours d'éducation (\*).

## ***Variabilité du perfectionnement professionnel des enseignants en IF et FMM***

Nous avons identifié un certain nombre d'établissements offrant un développement professionnel aux enseignants brevetés et, dans certains cas, également aux enseignants en formation. Le développement peut consister en des cours individuels; des programmes de certificat après un baccalauréat; d'autres programmes; ou, dans le cas de l'Ontario, des qualifications additionnelles. Les informations ci-dessous illustrent quelques options disponibles, mais les listes ne sont pas exhaustives.

L'Université de la Vallée du Fraser Valley, en Colombie-Britannique, a reçu un financement unique pour son nouveau cours EDUC 483J portant sur des modèles pour l'enseignement du FSL et qui est disponible à la fois pour les étudiants actuels et pour les enseignants en fonction (\*). Il est dispensé en français et exige B1 comme niveau minimal de compétence selon le Cadre européen commun de référence pour les langues (University of the Fraser Valley, s.d).

L'Université Crandall, en Nouvelle-Écosse, offre un certificat d'immersion en français (3 cours, Crandall University, s.d.), qui n'était pas disponible pendant l'année universitaire 2021-2022 en raison du faible taux d'inscription (\*). Nous n'avons pas été en mesure d'identifier si la langue d'enseignement est l'anglais ou le français.

L'Université du Nouveau-Brunswick offre un certificat d'études supérieures en éducation bilingue et multilingue (5 cours) pour les enseignants en fonction (University of New Brunswick, s.d.-b). Bien que le certificat vise l'éducation bilingue et soit, par conséquent, pertinent au contexte de l'immersion, il n'est pas spécifique au contexte IF. L'établissement offre également un certificat en enseignement du français langue seconde (3 cours et un stage dans un contexte FLS) réservé aux enseignants en formation déjà inscrits au programme de B. Ed de l'établissement (University of New Brunswick, s.d.-a).

L'Université de Victoria, en Colombie-Britannique, offre un certificat de spécialisation professionnelle en enseignement en immersion française (4 cours), qui semble ne plus être offert comme option de perfectionnement professionnel (University of Victoria, s.d.-a). Il est intéressant de noter que, contrairement à l'établissement précédent, ce certificat était offert aux enseignants en fonction et aux enseignants en formation. L'établissement propose également les deux options supplémentaires suivantes : 1) une série d'ateliers portant sur l'immersion française pour les enseignants œuvrant dans un contexte IF (University of Victoria, s.d.-b), et 2) le mentorat des enseignants en IF qui jumelle des enseignants expérimentés avec des enseignants plus récents ou moins expérimentés de sorte à transformer leur pratique par le biais du mentorat et de créer une main-d'œuvre plus engagée et confiante (University of Victoria, s.d.-c).

L'Université Western, en Ontario, offre un programme intensif de deux semaines pour les enseignants et les candidats à l'enseignement du FLS et en contexte IF dont les compétences en français sont de niveau intermédiaire supérieur au niveau avancé (Western Continuing Studies, s.d.-a). L'université offre le programme en français à son école d'immersion française à Trois-

Pistoles, au Québec (Western Continuing Studies, s.d.-b). Le programme se concentre sur les principes de l'approche neurolinguistique de l'acquisition d'une langue seconde et sur l'application de ces principes dans la classe de FLS (Western Continuing Studies, s.d.-c).

Des 16 établissements agréés qui dispensent la formation à l'enseignement en Ontario, seuls trois n'offrent pas au moins un cours menant à une qualification additionnelle en FLS. Cependant, ces trois établissements offrent, ou ont récemment offert, une formation dans le cadre de leurs programmes pour le contexte IF. Une de ces formations est axée sur le FLS (l'Université Tyndale, Tyndale University, s.d.). Une autre offre le français comme matière à enseigner (français de base) et un cours de méthodologie du FLS considéré comme un préalable équivalent à la qualification additionnelle en FLS, partie 2 (l'Université Redeemer, Redeemer University, s.d.) et la troisième comprend au moins un cours pour l'enseignement du français dans les écoles avec une composante IF (l'Institut universitaire de technologie de l'Ontario, University of Ontario Institute of Technology, s.d.). Bien qu'un représentant de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario ait expliqué que la langue d'enseignement des cours menant à une qualification additionnelle est techniquement à la discrétion des établissements (\*), sur la base des informations disponibles, il semble que l'utilisation du français comme langue d'enseignement principale soit la norme pour les cours menant à une qualification additionnelle en FLS. Il existe toutefois une grande variété de preuves acceptables de la maîtrise de la langue, telles un examen de compétence interne, un diplôme d'études secondaires en IF, DELF B2, un certain nombre de crédits de français de niveau universitaire ou un diplôme d'un établissement francophone.

Quatre établissements offrent des cours menant à une qualification de base additionnelle en FLS pour les cycles intermédiaire ou supérieur, un établissement les offre seulement pour le cycle intermédiaire, deux établissements les offrent seulement pour le cycle supérieur et un établissement les offre pour les cycles intermédiaire et supérieur.

L'offre de cours menant à une qualification additionnelle en FLS en trois sessions varie. Cinq organisations, dont quatre conseils scolaires et un établissement de formation à l'enseignement, n'offrent que la partie I. Un conseil scolaire n'offre que la partie II de ces cours. Deux établissements de formation à l'enseignement (l'Université Brock et l'Université Lakehead) n'offrent que les parties I et II. Douze organisations, dont dix établissements d'enseignement supérieur et deux associations d'enseignants, offrent la série complète des cours menant à une qualification additionnelle (partie I, partie II et partie III - spécialiste). Deux établissements, l'Université Queen's et l'Université Western, offrent les cours menant à une qualification additionnelle en FLS spécialiste avec mention spécialisé (OEO, s.d.-i).

L'Université Laurentienne et l'Université d'Ottawa sont les seuls établissements de l'Ontario à offrir des programmes de formation à l'enseignement (Government of Ontario, 2022) et des cours menant à une qualification additionnelle accrédités pour le contexte FMM (OEO s.d.-i). Les deux établissements offrent un mélange de cours menant à une qualification de base additionnelle de base en français, mais l'Université d'Ottawa est le seul établissement à offrir des cours de spécialiste en études supérieures en français (OEO s.d.-i). Le Centre franco est le seul autre

organisme qui offre des cours menant à une qualification additionnelle accrédités pour les enseignants en FMM (OEO s.d.-i).

Les établissements suivants offrent des cours ou des programmes de perfectionnement linguistique destinés spécifiquement aux enseignants en IF et FMM : Campus Saint-Jean, l'Université de l'Alberta (Campus Saint-Jean, s.d.); l'Université Sainte-Anne, en Nouvelle-Écosse (Université Sainte-Anne, s.d.); et l'Université de Moncton, au Nouveau-Brunswick (Université de Moncton, s.d.).

Nous avons trouvé peu d'autres options de perfectionnement professionnel pour les enseignants offertes en français :

- L'Université de Moncton, au Nouveau-Brunswick, offre, en plus de ses cours axés sur la langue pour les enseignants, des cours de perfectionnement professionnel en mathématiques qui abordent, entre autres, la résolution de problèmes et les jeux mathématiques (Université de Moncton, s.d.). Ces cours sont accessibles à tous les enseignants des districts scolaires francophones hors Québec (Université de Moncton, s.d.).
- L'Université de Saint-Boniface, au Manitoba, offre deux diplômes d'enseignement post-baccalauréat (DEPB). L'un est un PBDE en éducation, et vise à mettre à jour les enseignants quant aux dernières pratiques pédagogiques et à améliorer leurs compétences (Université de Saint-Boniface, s.d.-a). L'autre est un PBDE en éducation avec une spécialisation en éducation inclusive, qui est un programme d'enseignement à distance à temps partiel. Il s'adresse aussi bien aux enseignants brevetés ayant un minimum de 2 ans d'expérience qu'aux orthopédagogues (Université de Saint-Boniface, s.d.-b).

Bien qu'il ne s'agisse pas d'une liste exhaustive, l'analyse que nous avons effectuée souligne le fait que les possibilités de perfectionnement professionnel pour les enseignants en IF et FMM vont au-delà des courtes séances qui peuvent être offertes dans le cadre de conférences, parfois limitées et ne sont souvent pas aussi facilement disponibles en français ou adaptées aux contextes IF ou FMM.

## Conclusion

L'analyse qui a été menée pour faire l'état des lieux de l'enseignement du français en contexte immersif et francophone minoritaire au travers du Canada permet de broser un portrait détaillé de la situation actuelle et des défis à venir pour les deux contextes éducatifs qui ont pour mission de soutenir et renforcer le bilinguisme au Canada. Malgré le fait que les données statistiques collectées indiquent que les inscriptions sont en constante progression depuis plus de 20 ans déjà et que les programmes d'immersion et les écoles francophones en milieu minoritaire sont de plus en plus populaires, force est de constater qu'il y a une absence d'homogénéité au niveau des offres éducatives en IF et FMM au travers du Canada. Les variations peuvent être constatées dans de multiples domaines très importants tels que 1) les programmes d'études dont une

minorité est spécifiquement adapté aux contextes spécifiques IF et FMM, 2) les préférences pédagogiques mises en avant par les provinces qui démontrent une conception variée des besoins de la profession et 3) les offres de programmes de formation à l'enseignement qui démontrent l'absence de consensus quant aux savoirs et aux compétences requises pour les enseignants en IF et FMM. De plus, l'étude a permis d'identifier une problématique au niveau de l'accès à des données critiques pour compléter des analyses approfondies visant à faire l'état des lieux. Le type de données statistiques liées aux programmes, comme celles relatives aux inscriptions, varie selon les régions et les données ne sont pas toujours faciles d'accès. De plus, les informations sur la nature des offres éducatives en IF et FMM ne sont pas toujours accessibles sur les sites officiels provinciaux, ce qui complique les analyses en profondeur que nous avons menées dans le cadre de notre recherche. Tenant compte de ces obstacles, nous proposerons des recommandations pratiques pour l'avenir à la fin de ce rapport.

Grâce aux récentes vagues d'immigration et aux programmes de français en plein essor tels que les programmes d'immersion française et les programmes francophones offerts par le système d'éducation publique, le Canada a connu une croissance fulgurante de sa population bilingue. Selon Statistique Canada (2017), 21 % de la population canadienne parle français, 58 % parle anglais et 18 % est bilingue. Cette situation est très différente de celle décrite par les données du recensement canadien de 1941 qui indiquait que seulement 12,4 % de la population canadienne était bilingue (Gouvernement du Canada, 2018). Malgré le succès de ces deux alternatives éducatives, les écoles d'IF et FMM sont confrontées à des défis importants qui doivent être relevés si elles veulent continuer à lutter et à avoir un impact positif sur l'état du bilinguisme au Canada à l'avenir. La prochaine section de ce rapport fournira un résumé des principaux résultats de recherche qui ont aidé à clarifier les nombreux défis auxquels les programmes/écoles d'IF et les écoles FMM font face aujourd'hui (voir chapitre 3) avant de se concentrer spécifiquement sur l'un des plus grands défis auquel ces systèmes éducatifs doivent faire face aujourd'hui, c'est-à-dire le défi de la rétention des élèves (voir chapitres 4 et 5).

# III. CHAPITRE 3 – SYNTHÈSE DES CONNAISSANCES ACTUELLES SUR LES GRANDS DÉFIS EN CONTEXTE IF ET FMM

Alors que l'éducation en français en contexte IF ou FMM est de plus en plus populaire au Canada, comme en témoigne l'augmentation de la population étudiante au cours des vingt dernières années, ces programmes sont complexes à mettre en œuvre et ne parviennent pas toujours à atteindre les résultats escomptés. Dans le cas des programmes d'IF en particulier, la recherche des 40 dernières années et plus a démontré que, si les compétences des élèves d'IF sont beaucoup plus élevées que celles des élèves des programmes de langue traditionnels (p. ex., programme de français langue seconde dans une école non immersive monolingue) et si les avantages cognitifs découlant de la maîtrise de deux langues sont importants, les compétences linguistiques des élèves d'IF restent toujours en deçà de celles de leurs homologues natifs et surtout en deçà des résultats espérés pour des élèves ayant passé autant de temps dans des programmes dont le développement du bilinguisme est l'objectif premier (p. ex., Fortune, 2001; Harley, 1984; Lyster, 2007; Mougeon & Rehner, 2001; Pawley, 1985; Salomone, 1992; Spilka, 1976; Tarone & Swain, 1995). Plus précisément, les recherches portant sur le développement langagier des élèves en contexte immersif ont révélé que, dans le contexte du développement de la langue d'immersion, lorsque l'on compare le rendement des finissants de programmes d'IF avec celui de leurs homologues francophones, on constate des faiblesses dans plusieurs domaines. La synthèse de Lyster (2016) portant sur les recherches des 40 dernières années sur le sujet a révélé que la production linguistique des élèves en immersion tend à :

- ▶ manquer de précision et de complexité grammaticales et syntaxiques, particulièrement en lien avec certains traits grammaticaux tels que le genre et les temps verbaux, pour n'en citer que quelques-uns, qui sont en deçà des attentes lorsque l'on considère le temps investi par les élèves à apprendre dans la langue cible (p. ex., Harley, 1979; Harley & King, 1989; Lyster, 2007);
- ▶ manquer de spécificité lexicale (p. ex., Harley, 1992; Rebuffot, 1993); et
- ▶ être moins appropriée sur le plan sociolinguistique (p. ex., Auger, 2002; Lyster, 1994, Mougeon et al., 2010).

Les écoles FMM sont confrontées à des problèmes similaires aujourd'hui, surtout quant aux compétences des élèves en littératie (Cavanagh, 2007; Cavanagh & Blain, 2009), problèmes découlant de changements importants dans la composition linguistique, culturelle et ethnique des élèves inscrits dans ces écoles.

Pour pallier ces problèmes, la recherche effectuée durant ces dernières années s'est focalisée sur l'amélioration des programmes d'immersion et des écoles francophones en :

- examinant l'impact des pratiques d'enseignement sur le développement langagier des élèves (Blain & Cavanagh, 2014; Cavanagh, 2008; Cavanagh & Blain, 2009; Cavanagh, 2014; Langevin & Cavanagh, 2010; Lyster, 2014; Masni, 2006);
- offrant des recommandations aux enseignants sur la façon d'intégrer de manière optimale la langue dans les disciplines (p. ex., Cormier et al., 2010; Lyster & Ranta, 1999; Lyster, 2007); et
- explorant l'expérience des enseignants qui tentent d'équilibrer l'enseignement du contenu et l'enseignement de la langue dans leur pratique (Cammarata & Tedick, 2012; Tedick & Cammarata, 2012) ainsi que celle des formateurs d'enseignants qui ont pour mission de les préparer (Cammarata & Cavanagh, 2018; Cammarata & Ó Ceallaigh, 2020).

Cette section du rapport s'efforce de résumer les résultats de recherches récentes portant sur les défis pédagogiques actuels auxquels font face les deux contextes éducatifs ciblés. La synthèse suivante est organisée en deux catégories afin de pouvoir mieux mettre en évidence les défis pédagogiques auxquels sont confrontés les acteurs principaux œuvrant en contexte FMM et IF, c'est-à-dire les enseignants et administrateurs, les élèves et leurs parents. Elle vise également à résumer les résultats d'une recension des écrits récents qui fait la synthèse des recherches sur les défis pédagogiques associés à ces deux contextes éducatifs alternatifs.

### III. 1. **Grands défis pédagogiques auxquels font face les écoles FMM au Canada : Recherche concernant les acteurs principaux**

#### **Enseignants / administrateurs en contexte FMM**

Dans le contexte minoritaire francophone, les enseignants et les administrateurs font face à des défis similaires à ceux de leurs homologues en IF (p. ex. pédagogie inclusive, manque de soutien et de ressources, pénurie d'enseignants, conception du programme d'études). Cependant, les enseignants francophones jouent un rôle différent de celui des enseignants d'IF. Les enseignants francophones qui enseignent le français en milieu minoritaire ont la responsabilité d'enseigner non seulement la langue, mais aussi de transmettre la culture (Buors & Lentz, 2009); toutefois, on constate qu'ils sont souvent sous-préparés et qu'ils reçoivent peu ou pas de formation pour enseigner dans ce contexte (MacPhee et al., 2017). De plus, ils ont très peu d'occasions de bénéficier du développement professionnel en français (MacPhee et al., 2017). Il manque d'enseignants FMM qualifiés au préscolaire qui sont en mesure à la fois d'offrir une expérience d'apprentissage enrichie et de transmettre la culture (Centre de leadership et d'évaluation, 2018). De

plus, la diversité croissante des classes francophones pose un défi supplémentaire et a modifié l'objectif initial du programme (Cavanagh et al., 2016). Les principaux défis identifiés pour les enseignants dans les programmes FFM portent sur l'inclusion d'élèves et de langues diverses, le manque de soutien et de ressources, la pénurie d'enseignants et la transformation de la pratique pour inclure l'identité (Masson et al., 2021). Les enseignants jouent un rôle important dans la réussite de leurs élèves, et le manque de ressources pour les enseignants contribue à ce que les besoins des élèves ne soient pas satisfaits.

## Élèves en contexte FMM

Comme nous l'avons vu précédemment, la participation à un enseignement francophone reflète des choix idéologiques et identitaires et contribue à la reproduction de la langue par les élèves (Farlot, 2009; Buors & Lentz, 2009). Dans les communautés francophones minoritaires, les élèves sont souvent confrontés à des défis liés au conflit avec la langue et la culture dominantes (Blain et al., 2018; Farlot, 2009). Pour promouvoir l'identité culturelle, il faut que les élèves soient engagés dans un processus de construction identitaire (Cavanagh et al., 2016). Ceci pose un défi aux élèves compte tenu de la transition, dans leur vie quotidienne, entre le milieu minoritaire francophone et le milieu dominant anglophone (Blain et al., 2018; Farlot, 2009). Les écoles francophones finissent par diviser les élèves car les programmes font la promotion de la culture et des constructions identitaires, mais ne tiennent pas compte de l'identité plurielle des élèves dans leurs communautés (Lemaire, 2018). Alors que les objectifs originaux du programme étaient de transmettre la culture et l'identité aux élèves francophones, le nouveau but serait d'encourager les élèves à créer leur propre identité (MacPhee et al., 2017). La diversité croissante du programme remet donc en question l'objectif initial des écoles FMM (Farlot, 2009).

L'attitude des élèves à l'égard du programme fait partie intégrante de sa survie (Centre de leadership et d'évaluation, 2018). En tant que minorité culturelle, les élèves FMM éprouvent des difficultés à rester motivés en classe. La volonté de participer en classe est cruciale pour le développement de la langue et de l'identité françaises, mais les élèves ne s'engagent pas activement dans leur éducation francophone et n'obtiennent donc pas la pratique de la langue dont ils ont besoin pour développer leurs compétences en rédaction, par exemple (Cavanagh & Blain, 2016). La rédaction en français a notamment été un défi constant pour les élèves dans le passé, les activités de rédaction étant souvent considérées comme peu motivantes (Blain et al., 2018). L'anglais étant la langue dominante, les élèves n'appliquent pas le français dans leur vie quotidienne. Les élèves considèrent le français comme une « langue artificielle »; par conséquent, les enseignants ont du mal à mettre en œuvre des pratiques qui soutiendront leur développement linguistique (Cavanagh & Blain, 2009). Le manque de motivation pour parler la langue entraîne un sentiment d'insécurité linguistique chez les élèves FMM (Blain et al., 2018; Cavanagh & Blain, 2009). Si les élèves perçoivent qu'ils éprouvent des difficultés en français, ils choisiront probablement de passer à une école anglaise (Centre de leadership et d'évaluation, 2018). Parmi les élèves qui ont le droit de participer à l'enseignement francophone, le pourcentage chute de 28 % au primaire à seulement 12 % à l'école secondaire (Corbeil et al., 2006). Le désintérêt des élèves

pour la langue française, combiné à l'insécurité linguistique, constitue une menace pour la viabilité du programme (Centre de leadership et d'évaluation, 2018).

## Parents en contexte FMM

Tout comme les défis pédagogiques des parents de l'IF, la préoccupation des parents francophones est de savoir comment un parent peut s'impliquer dans l'éducation de son enfant (MacPhee, 2021). De nombreux facteurs contribuent à l'hésitation des parents à poursuivre la participation de leur enfant à l'apprentissage du français en contexte minoritaire, notamment : les craintes quant à la réussite de leur enfant; l'incapacité d'aider leur enfant; la perte d'identité; les attentes irréalistes; et les objectifs du multiculturalisme (Centre de leadership et d'évaluation, 2018). De plus, certains parents ayant des enfants dans les écoles FMM font face à des obstacles pour participer activement à l'éducation de leur enfant (MacPhee, 2021). Plus précisément, les parents qui n'ont pas le français comme langue première ou qui ne parlent pas français ont de la difficulté à obtenir du soutien dans la communauté. Parmi les obstacles à la participation par les parents propres aux contextes minoritaires, notons le plus grand besoin de se sentir accueillis et être en mesure de surmonter les barrières linguistiques et culturelles (MacPhee, 2021).

Les expériences négatives des parents en contexte FMM ont été associées à une mauvaise communication et à des difficultés de compréhension (MacPhee et al., 2017). Il existe une tension entre le désir d'inclusion des parents et le désir de l'école de protéger le milieu linguistique minoritaire (Levasseur, 2018). Certains parents disent se sentir malvenus et marginalisés parce qu'ils ne sont pas francophones (Levasseur, 2018). Des études antérieures indiquent que le fait d'aider les parents à développer un sentiment d'appartenance peut améliorer leur participation et leur engagement (Lowe, 2010). Les parents qui inscrivent leurs enfants dans des écoles francophones choisissent ce système parce qu'ils veulent évidemment que leurs enfants apprennent le français.

Des résultats contradictoires ont été obtenus quant à la perception qu'ont les parents du programme FMM et de ce que le programme offre à leurs enfants. Forlot (2009) a exploré les attitudes des parents à l'égard du programme FMM et a constaté que ceux-ci estimaient que les programmes FMM ne préparaient pas suffisamment leurs enfants pour l'avenir et le monde extérieur. Les compétences linguistiques et les enseignements culturels de l'école de la minorité française ne sont pas considérés comme des avantages dans une culture anglophone dominante comme celle du Canada, à l'exception évidente du Québec (Forlot, 2009). D'autres études ont révélé que les parents anglophones sont satisfaits de l'éducation que leur enfant reçoit dans le programme francophone (MacPhee et al., 2017). Dans l'ensemble, les parents s'entendent pour affirmer que l'élimination des obstacles à la communication est une pratique d'inclusion importante que les écoles FMM devraient intégrer à leur programme (MacPhee, 2021; Levasseur, 2018).

## III. 2. Grands défis pédagogiques auxquels fait face l'IF au Canada : Recherche concernant les acteurs principaux

### Enseignants/Administrateurs en contexte IF

La recherche des vingt dernières années s'est concentrée sur les défis pédagogiques auxquels les enseignants et les administrateurs sont confrontés dans les programmes d'IF. L'un de ces défis concerne la pénurie d'enseignants et le taux de rétention des enseignants en immersion française (Cammarata & Tedick, 2012). L'Association canadienne des professionnels de l'immersion (ACPI) a mené une étude tout récemment pour documenter l'état de la pénurie d'enseignants en immersion. Les résultats de cette étude indiquent que près de 42 % des écoles offrant l'immersion en français au Canada éprouvent des difficultés à embaucher des enseignants qualifiés en IF et que plus de 10 000 enseignants additionnels pouvant enseigner en français sont nécessaires actuellement au Canada (2021). L'ACPI a également constaté des pénuries d'enseignants plus importantes dans les écoles élémentaires et les régions rurales. Ces pénuries se traduisent par l'embauche de personnel non qualifié, un manque de personnel de remplacement pour pallier les absences temporaires du personnel en place et des listes d'attente pour des programmes qui ne peuvent être offerts (ACPI, 2021). Outre l'étude menée par l'ACPI, nous pouvons également nous appuyer sur d'autres sources pour évaluer le besoin en personnel enseignant qualifié en IF dans un avenir proche. Par exemple, une projection récente des inscriptions d'élèves en Alberta indique que si l'on se base sur les changements statistiques historiques, la population étudiante en IF dans la province augmenterait d'environ 90 % au cours des 20 prochaines années (source interne, Campus Saint-Jean). De plus, étant donné que les statistiques sur les inscriptions en IF au Canada ont montré une augmentation d'environ 75 % de la population étudiante entre 2000 et 2020 (Statistique Canada, 2021, figure 1), nous pouvons en déduire que le besoin d'enseignants qualifiés en IF ne fera que s'accroître dans les années à venir.

Une étude pancanadienne sur la pénurie d'enseignants menée par Karsenti et Collin (2000) a révélé un certain nombre de facteurs contribuant aux départs d'enseignants débutants, tout particulièrement durant les deux premières années de leur entrée dans la profession. Il s'agit notamment des conditions de travail difficiles, du manque de matériel pédagogique, de l'insécurité linguistique, des problèmes sous-jacents de gestion de classe et de la formation initiale des enseignants en IF (Karsenti & Collin, 2008). Les enseignants en IF sont également confrontés à des défis administratifs, car les administrateurs sont souvent des éducateurs de langue anglaise et, de ce fait, ne sont que très rarement conscients des défis auxquels les enseignants en immersion font face typiquement (ACPI, 2021; Cammarata & Tedick, 2012). De plus, le perfectionnement professionnel est souvent offert en anglais. La plupart des enseignants en IF travaillent dans des

régions où les occasions d'être exposés à la langue et de communiquer en français sont très restreintes, ce qui fait qu'ils se sentent parfois isolés et trop éloignés de la culture française, tant à l'école que dans leur communauté. Enfin, en plus du manque de ressources et de soutien, les enseignants ont signalé des difficultés concernant l'adéquation du programme aux divers apprenants, les politiques d'inclusion et des programmes d'études souvent mal adaptés à répondre à leurs besoins (Bérubé, 2015; Bourgoin, 2014; Bonan, 2005; Delcourt, 2018; Martin et al., 2021).

## Élèves en contexte IF

La recherche a également démontré que les élèves en IF font face à une variété de défis lorsqu'ils essaient d'accéder et de participer à des programmes bilingues. Les salles de classe d'IF sont devenues de plus en plus diversifiées, ce qui contribue à la complexité des besoins dans les salles de classe. Comme le postule Bourgoin (2014), la reconnaissance des élèves entrant en IF avec des capacités, des intérêts et des besoins différents est une première étape pour faciliter la mise en œuvre d'approches pédagogiques appropriées. Cependant, des recherches récentes ont révélé certaines faiblesses du programme d'IF en ce qui concerne l'accompagnement des élèves ayant des besoins spécialisés. Par exemple, les enfants qui ont des difficultés cognitives et linguistiques sont souvent découragés de participer à des programmes bilingues (Martin et al., 2021), tandis que d'autres sont souvent encouragés à transférer dans des programmes en anglais en raison de la perception que les programmes d'IF ne fournissent pas un soutien suffisant pour les élèves (Wise, 2012; Mady, 2018; Kay-Raining Bird et al., 2020). Cette perception se traduit souvent en réalité à cause des contraintes budgétaires qui limitent l'aide disponible pour les enfants ayant des besoins éducatifs spécialisés (Selvachandran et al., 2020). Outre la question financière, les élèves ayant des besoins spécialisés ne devraient pas être exclus des programmes d'immersion à mesure qu'ils progressent dans leurs compétences en lecture, en écriture et en mathématiques, comme le font les élèves ayant un développement pouvant être considéré comme typique (Bruck, 1978; Genesee & Lindholm-Leary, 2021). En d'autres termes, ces élèves continuent à développer et à améliorer leurs compétences langagières et, de ce fait, peuvent bénéficier de l'expérience du contexte IF tout autant que les autres (Martin et al., 2021).

Les études menées dans le contexte ces vingt dernières années ont aussi révélé que les élèves d'IF n'ont pas accès au même soutien que les enfants dans les autres programmes plus traditionnels. Par exemple, les élèves qui éprouvent des difficultés à comprendre le français ont un accès limité aux interventions pour soutenir leur développement langagier, en particulier en ce qui concerne la langue d'immersion (Chen & Wise, 2015). Plus précisément, la compréhension orale est plus difficile à maîtriser pour les apprenants de français langue seconde (Vandergrift & Baker, 2018). Comme le note Archambault (2019), il s'avère difficile de répondre aux besoins d'acquisition des élèves dans ce domaine. Cette difficulté est accentuée par le fait que l'efficacité de nombreuses interventions en lecture dans les programmes bilingues est largement inconnue. Les recherches menées par Turnbull (2003), par exemple, indiquent que les élèves éprouvant des difficultés en lecture, écriture ou calcul doivent poursuivre leurs études dans les programmes d'IF au moins jusqu'à la 6e année avant d'être en mesure de rattraper leurs homologues anglophones. Finalement, la recherche portant sur les élèves et leur rendement indique la présence

d'un sentiment d'insécurité linguistique pouvant constituer un défi à l'apprentissage, défi qui est exacerbé par le fait que les élèves dans les programmes d'IF n'écrivent et ne lisent pas en français autant qu'ils ne le font en anglais (Bournot-Trites & Reeder, 2004).

## Parents en contexte IFD

La participation des parents à l'éducation joue un rôle important dans la réussite scolaire des élèves (MacPhee, 2021). De nombreux parents inscrivent leurs enfants à des programmes d'IF sans posséder eux-mêmes la langue. Par conséquent, les parents font face à des défis et des obstacles importants dans leurs efforts pour soutenir le développement linguistique de leur enfant (Peterson & Ladkey, 2007). La diversité linguistique des parents au sein du programme d'immersion française continue de croître, y compris les familles immigrantes, allophones et anglophones. La littérature récente a identifié des obstacles auxquels sont confrontés les parents, comme la familiarité avec le programme d'études, le manque de ressources pour soutenir les parents, la confiance dans la capacité d'aider, la diminution ou le manque d'implication dans le processus éducatif et la diminution de la communication entre les parents et les enseignants (MacPhee, 2021). La diminution de la participation et de l'engagement favorise les idées fausses concernant l'immersion française qui continuent d'affecter le programme (King & Fogel, 2006).

Les malentendus entre les objectifs du programme et la perception qu'en ont les parents ont été une source de frustration pour ces derniers (Fedoration, 2021). King et Fogel (2006) suggèrent que de nombreux parents croient que le fait pour leur enfant de devenir bilingue augmenterait intrinsèquement son intelligence. Si le fait de permettre à un enfant d'interagir avec une autre langue peut augmenter son niveau de littératie, l'expérience n'augmente pas nécessairement son intelligence (Archambault, 2019). En revanche, d'autres parents pensent que les programmes d'immersion en français entravent l'éducation de leur enfant et limitent ses possibilités (King & Fogel, 2006). Pourtant, les programmes d'immersion en français offrent aux élèves certains avantages scolaires et cognitifs (King & Fogel, 2006). Les croyances, les attitudes et les interactions des parents avec leurs enfants jouent un rôle essentiel dans la réussite du bilinguisme de leur enfant (Peterson & Ladkey, 2007). Aborder ces idées fausses concernant l'éducation en IF aide les parents à faire des choix éclairés concernant l'éducation de leur enfant; ne pas les aborder contribue aux pratiques d'exclusion des écoles d'immersion française (Delcourt, 2018).

Un dernier défi est la recherche limitée portant sur l'expérience des parents dans ce contexte (MacPhee, 2021). Une étude menée par MacPhee (2021) a identifié les besoins des parents dans ce contexte, tels que des canaux de communication ouverts; des discussions régulières avec les enseignants ou l'administration; des ateliers; des groupes de soutien; et des séances de consultation. Lors d'entretiens, des parents ont révélé qu'ils ne recevaient pas le soutien dont ils avaient besoin pour eux-mêmes et leurs enfants (2021). Pour assurer le succès du programme d'IF, il est crucial de trouver des moyens d'inclure les parents dans l'éducation de leur enfant et de répondre aux malentendus.

### III. 3. Comparaison entre les défis liés à l’enseignement en contexte IF et FMM : Synthèse des connaissances

Une synthèse des connaissances complétée par Cavanagh et Cammarata (2015) s’est penchée sur les écrits théoriques et les travaux de recherche empirique réalisés ces quinze dernières années sur la thématique des défis liés à l’enseignement en IF et FMM. Cette analyse a permis d’identifier trois défis majeurs associés à l’enseignement dans ces deux contextes éducatifs :

- le besoin de repenser la mission de l’école à la lumière de nouvelles réalités sociales;
- la nécessité d’identifier des pédagogies adaptées; et
- le besoin d’une formation appropriée.

Cette analyse a aussi révélé les éléments importants suivants :

- la présence de grandes différences entre les deux contextes au niveau des thématiques explorées;
- des thématiques et manques de recherche à la fois communs et spécifiques aux deux contextes; et
- le besoin d’une plus grande synergie entre les deux contextes afin qu’ils puissent bénéficier des connaissances respectives aux deux domaines pouvant répondre à des défis communs.

Pour plus de détails, consulter Cammarata et al. (2018) et Cavanagh et al. (2016).

#### Différences au niveau des thématiques de recherche

La comparaison des thématiques explorées dans les deux contextes IF et FMM en lien avec les défis identifiés met en évidence deux préoccupations majeures de nature très différente. La *question identitaire* est naturellement celle qui préoccupe le plus le contexte FMM alors que pour le contexte IF, c’est la *question de l’accessibilité des allophones* aux programmes bilingues qui prédomine. Pour le milieu FMM, étant donné qu’un des objectifs prioritaires de l’école est de revitaliser les communautés francophones hors Québec en stimulant chez les élèves un sens d’appartenance à la francophonie et en éveillant chez eux une conscience des enjeux liés à la situation minoritaire, la question identitaire est au cœur des débats théoriques et pédagogiques actuels (voir le 2e défi). Dans ce contexte, les nouvelles approches dites culturelle et critique sont perçues comme étant des moyens privilégiés pour renforcer le sentiment identitaire des élèves. Toutefois, contrairement au contexte IF où des recherches testent de manière systématique avec des

études empiriques les nouvelles théories et les hypothèses qui en résultent, il existe très peu de recherche en FMM pour valider les modèles pédagogiques préconisés par ceux qui s'intéressent à la question de l'identité dans ce contexte.

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

## Similarités au niveau des thématiques de recherche

L'analyse a conduit à identifier trois grands thèmes de recherche communs aux deux contextes ciblés, soit :

- ▶ la redéfinition de la mission de l'école pour répondre au défi de la diversité croissante de la clientèle scolaire;
- ▶ l'utilisation d'approches plurielles permettant aux élèves de développer des compétences plurilittéraires et interculturelles; et
- ▶ l'identification d'approches et de stratégies pédagogiques plus efficaces pour améliorer les compétences langagières des élèves.

Dans les deux contextes, les travaux consultés pour l'analyse montrent qu'étant donné qu'il est de plus en plus fréquent que la langue première des élèves soit une langue autre que le français ou l'anglais (les deux langues officielles au Canada), l'école d'immersion a dû revoir les critères qui la définissent et l'école francophone a dû se repositionner par rapport à sa mission linguistique et identitaire, et aux rôles des enseignants qui en découle, en se faisant plus inclusive de la diversité (voir le 1<sup>er</sup> défi). Si ces constats sont intéressants, il existe néanmoins très peu de recherches empiriques explorant, par exemple, les perceptions des enseignants par rapport à la mission renouvelée des écoles d'IF et FMM. Toujours au vu d'une hétérogénéité croissante de la clientèle dans les deux contextes, les nouvelles recherches, quoiqu'encore très peu nombreuses, s'intéressent à la conception et à l'expérimentation d'approches qui valorisent les langues et les cultures des élèves et contribuent au développement de leurs compétences plurilittéraires et interculturelles. Finalement, dans les deux contextes, le constat de faiblesses similaires sur le plan des compétences langagières des élèves en français (voir le 2<sup>e</sup> défi) a mené à une remise en question de l'approche communicative prônant la pratique de la langue dans divers contextes en faveur d'approches intégrant à cette pratique des interventions ciblées et planifiées sur des éléments d'ordre linguistique, discursif et stratégique tout en cherchant à atteindre un meilleur équilibre entre l'enseignement de la forme et celui du contenu.

## Manques de recherche communs aux deux contextes

La recension des écrits révèle qu'au niveau de la recherche, le plus grand manque commun aux deux contextes IF et FMM se situe dans le domaine de la *formation des enseignants* (comme cela a été préalablement identifié dans des synthèses de connaissances récemment complétées par Cammarata et ses collègues (pour plus de détails, voir Camarat et al., 2018; Cavanagh et al., 2016). Les quelques recherches répertoriées sur ce thème se focalisent surtout sur la formation continue non universitaire de type développement professionnel. Celles qui sont menées dans le contexte IF examinent le plus souvent les perceptions des enseignants relativement à des modèles de développement professionnel tels que les communautés d'apprentissage professionnelles (CAP), alors que celles réalisées en contexte FMM étudient l'effet des CAP sur le rendement des élèves et sur l'accroissement des connaissances des enseignants. Les recherches sur la *formation initiale*, quant à elles, sont très peu nombreuses. Dans le contexte FMM, celles identifiées examinent les perceptions et les pratiques de différents acteurs en milieu universitaire. Aucune étude similaire n'a pu être identifiée dans le contexte IF. Fait intéressant, dans les deux contextes, les recherches sur les *formateurs* sont quasi inexistantes à l'exception d'une étude récente conduite par Cammarata et Cavanagh (2018, 2020) alors que ceux-ci jouent un rôle crucial dans la formation des futurs enseignants. Enfin, aucune recherche examinant spécifiquement *l'impact de programmes de formation* adaptés aux besoins des enseignants dans les deux milieux respectifs n'a pu être identifiée, soulignant, encore une fois, un manque d'intérêt pour une thématique de recherche que l'on pourrait qualifier d'essentielle pour l'avenir de l'enseignement du français en contexte francophone minoritaire.

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

Un troisième manque de recherche commun aux deux contextes concerne la thématique de *l'utilisation de la technologie comme support de l'enseignement et de la formation*. Le résultat de l'analyse complétée par Cavanagh et Cammarata (ibid) suggère qu'il y a un manque de recherche qui porte tant sur le potentiel pédagogique des nouvelles technologies comme support de l'apprentissage en contexte immersif/bilingue que sur l'utilisation de la technologie comme support à la formation. Les nouvelles technologies facilitant l'éducation à distance permettent de mettre en place de nouveaux types de programmes de formation. La nature de ces modèles, la complexité de leur mise en œuvre et leur efficacité comparée aux modèles traditionnels devraient être des thématiques explorées.

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

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

## Manques de recherche spécifiques aux deux contextes

Concernant le contexte FMM, l'analyse a relevé qu'il y a encore aujourd'hui un besoin urgent de recherche, surtout quant aux thématiques suivantes :

- la francisation;
- les élèves surdoués, particulièrement ceux catégorisés comme doublement exceptionnels;
- les stratégies pédagogiques pour accroître chez les élèves un sentiment identitaire, notamment celles favorisant l'intégration de la culture et des arts dans les disciplines;
- les élèves à risque;
- les stratégies de collaboration entre l'école, la famille et la communauté; et
- les pratiques et les représentations que les enseignants œuvrant dans les provinces du Centre et de l'Ouest canadien se font de leur métier, les recherches sur ce sujet étant surtout concentrées dans l'Est canadien (l'Ontario et le Nouveau-Brunswick).

En ce qui concerne la recherche spécifique à l'IF, les manques se résument à une pénurie de recherche concernant les classes d'IF caractérisées par une grande diversité de langues et de cultures, d'où le besoin d'études explorant le développement de compétences transculturelles ainsi que le développement de l'identité culturelle et la perception de la culture cible chez les apprenants en IF en général. Cette recherche semble être particulièrement importante dans les contextes où la diversité dans les classes d'IF est grandissante et la mise en place de pédagogies plus inclusives est une nécessité. D'autres besoins importants au niveau de la recherche ont été identifiés, tels que le besoin, dans le cadre des élèves à risque, d'études :

- explorant les stratégies et outils d'évaluation permettant un diagnostic précoce de problèmes d'apprentissage, surtout au niveau de la lecture et de l'écriture;

- ▶ testant l'efficacité d'interventions spécifiques pour les élèves qui ont de la difficulté dans le programme d'immersion; et
- ▶ comparant les résultats des élèves ayant des difficultés d'apprentissage qui ont reçu une intervention ciblée et ceux pour qui on a fait le choix du transfert dans des programmes monolingues anglais conventionnels.

Dans les deux contextes, il est important de noter que la recension des écrits n'a identifié aucun appel à la recherche sur les formateurs eux-mêmes (p. ex., leurs croyances, attitudes, perceptions, expériences vécues), ce qui signifie que cette dimension thématique a été jusqu'à ce jour ignorée et qu'il est très important pour la recherche future de combler ce manque.

### III. 4. Conclusion

La recension des écrits présentée dans ce chapitre nous permet de faire l'état des lieux des connaissances théoriques et empiriques dans le domaine de l'enseignement du français en contexte minoritaire. Parmi les grands enseignements qui découlent de cette analyse, on peut noter de grandes avancées dans notre prise de conscience de défis importants liés à l'enseignement et l'apprentissage en contexte IF et FMM, défis dont l'origine est multiple. Cette analyse a aussi mis en évidence de grandes lacunes au niveau de la recherche en contexte IF et FMM, principalement dans le domaine de la formation initiale des futurs enseignants ainsi que dans la recherche sur les formateurs eux-mêmes, leurs expériences vécues, leurs croyances, leurs attitudes face aux nouvelles théories et politiques qui sont au cœur du travail éducatif dans les deux contextes ciblés par notre analyse. Sachant que les formateurs jouent un rôle clé dans la promotion des changements de cultures éducatives futures et que la qualité des programmes de formation dépend principalement de leur capacité à se renouveler constamment afin de pouvoir s'adapter aux besoins changeants de milieux éducatifs en constante évolution, de leur capacité à pouvoir partager des connaissances essentielles (p. ex., théorie essentielle, données empiriques pouvant informer la pratique) de manière optimale, il semble logique sinon nécessaire de les considérer comme une variable essentielle à inclure dans des projets de recherche futurs ayant trait aux défis liés au contexte éducatif de l'IF et de l'école FMM.

Ce travail de synthèse a aussi révélé des défis au niveau de la rétention des élèves dans les écoles FMM et écoles/programmes d'IF au Canada. Lorsqu'il s'agit d'écoles FMM, celles-ci sont souvent confrontées aux défis d'attirer et de retenir les élèves et les enseignants (Conseil canadien sur l'apprentissage, 2009). Alors que les défis pédagogiques dans les contextes francophones minoritaires font l'objet d'études, les taux d'attrition et les raisons du départ des élèves continuent d'être peu étudiés et peu documentés. Une des rares études à s'être penchée sur le sujet a été menée par le Centre de leadership et d'évaluation (2018). L'étude a examiné les raisons pour lesquelles les élèves abandonnent le programme et a identifié trois principaux facteurs :

- L'accès à des options programmatiques plus larges : Les élèves quittent les écoles FM pour accéder à une grande variété de programmes qui ne sont offerts que dans les écoles anglophones (Centre de leadership et d'évaluation, 2018). Par exemple, lorsqu'ils ont expliqué les raisons pour lesquelles ils ont quitté la filière FM, les élèves ont mentionné un manque d'options de cours et d'activités parascolaires ainsi que des opportunités sociales limitées (Tardif, 1995).
- L'influence des parents et de l'entourage : L'étude menée par le Centre de leadership et d'évaluation (2018) a également révélé que le choix de l'école par les élèves est influencé par leurs pairs et leurs parents. L'opinion des parents concernant la langue française et le bilinguisme est un facteur contributif important dans la décision des élèves (Cotnam, 2011). De plus, le choix du programme par les amis des élèves influence leur volonté de rester dans le contexte FMM (Centre de leadership et d'évaluation, 2018).
- L'insécurité linguistique : Les élèves des écoles FMM souffrent d'insécurité linguistique, ce qui semble être un facteur important en ce qui concerne l'attrition des élèves dans ce contexte éducatif particulier (Centre de leadership et d'évaluation, 2018). L'anglais étant la langue dominante, les élèves manquent de confiance dans leur capacité à communiquer en français (Cavanagh & Blain, 2009). Un thème général sous-jacent pour les étudiants quittant ce contexte éducatif est le désir d'un meilleur avenir (Cotnam, 2011).

Ces défis soulignent la nécessité d'une recherche plus complète qui documente les variations régionales des taux d'attrition.

Le défi de la rétention des élèves représente aussi une problématique centrale pour l'IF à laquelle il faudra répondre dans les années à venir si l'on veut s'assurer que cette alternative éducative conserve son taux de popularité existant lui permettant non seulement de continuer à survivre, mais aussi de croître. Cette thématique sera abordée séparément dans le chapitre suivant qui propose une synthèse des connaissances en lien avec le phénomène d'attrition en contexte IF (voir chapitre 4) et sera suivi d'un chapitre résumant les résultats préliminaires d'une étude pan-canadienne originale, conduite par notre équipe en partenariat avec CPF et financée par l'ACUFC, explorant les motivations des familles pour le retrait de leurs enfants des écoles/programmes IF (voir chapitre 5).

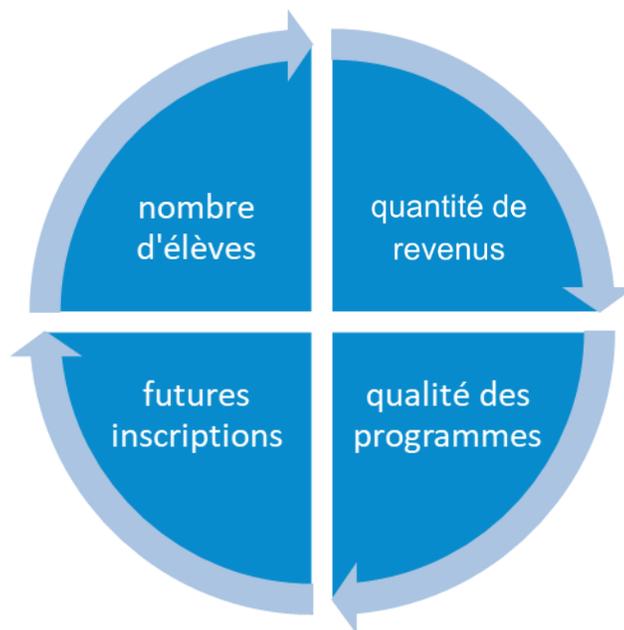
# IV. CHAPITRE 4 – LA QUESTION DE RÉTENTION DANS LES PROGRAMMES D’IF ET FMM AU CANADA : POURQUOI EST-CE IMPORTANT ET QUE POUVONS-NOUS EN APPRENDRE ?

Malgré les avantages bien documentés et applaudis de l’immersion française, ces programmes font face à un certain nombre de défis, notamment en ce qui concerne la rétention des élèves de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année. En fait, la question de la rétention dans les contextes d’IF a été une source de préoccupation pour les chercheurs et les éducateurs dans le domaine depuis leur origine. Bien que cette question ait été un thème très présent dans les recherches menées du milieu des années 1980 à la fin des années 1990, il y a eu une pénurie de recherches explorant le phénomène de la rétention au cours des 20 dernières années et une absence notable de travaux empiriques à grande échelle sur le sujet depuis 2010. Cette section décrira d’abord pourquoi la question de la rétention est si importante à considérer et pourquoi elle devrait être placée au centre de tout programme de recherche aujourd’hui. Nous donnerons ensuite un aperçu de la documentation de recherche qui examine les questions de rétention au sein des programmes d’IF au Canada.

## IV. 1. Pourquoi est-il si important de considérer la question de la rétention? L’impact de la rétention.

Bien que l’inscription des élèves soit une variable importante pour tout contexte éducatif, elle l’est encore plus lorsqu’il s’agit de l’IF, car ce parcours éducatif alternatif est un *programme de choix* au Canada (cela est également vrai dans le cas de l’alternative éducative FMM). Un programme de choix est un programme : 1) que les autorités scolaires ne sont pas obligées d’offrir, et 2) auquel, même lorsqu’il est offert, les parents ne sont pas obligés d’inscrire leurs enfants s’ils choisissent de ne pas le faire. L’importance de la variable d’inscription pour la survie et la

croissance de l'IF est clairement illustrée par la roue suivante—une roue de la fortune ou de la malchance, selon les tendances qu'elle suit.



(Cammarata & Marchak, 2021)

Comme le montre le graphique, l'inscription des élèves est une variable essentielle à prendre en compte car elle a un impact direct sur la disponibilité du financement. En termes simples, plus le nombre d'élèves inscrits au programme d'immersion est élevé, mieux le programme sera financé. À son tour, le montant du financement aura des effets importants sur la qualité du programme, p.ex., plus les fonds disponibles sont importants, plus on peut offrir d'options aux élèves, ce qui rend l'alternative du programme d'IF plus attrayante. Par conséquent, l'amélioration de la qualité et de l'offre du programme aura un impact positif sur les inscriptions futures d'élèves, créant ainsi une dynamique ascendante et assurant une croissance continue. La dynamique inverse peut également se produire si le nombre d'inscriptions d'élèves diminue, ce qui peut entraîner des conséquences désastreuses sur la croissance du programme et même mettre en péril sa survie à long terme.

Comme l'immersion française a connu un grand succès depuis sa création au milieu des années 1960, les partisans de l'éducation bilingue au Canada ont eu de nombreuses raisons de se réjouir. Le succès du programme est attesté par l'augmentation spectaculaire de la population étudiante au cours des dernières années dans tout le Canada. Les données de Statistique Canada aident à mieux apprécier l'ampleur du phénomène : elles révèlent que la population étudiante inscrite aux programmes d'IF est passée d'environ 277 000 en 2000 à 490 000 élèves en 2020, une évolution qui représente une augmentation époustouflante de 75 pour cent en seulement vingt

ans. Il est important de noter que cette augmentation de la population étudiante n'est pas un phénomène local : l'augmentation des inscriptions s'observe dans tout le Canada, avec au moins huit provinces/territoires où la population étudiante a presque doublé au cours de cette période, c.-à-d., Terre-Neuve-et-Labrador, la Nouvelle-Écosse, l'Ontario, la Saskatchewan, l'Alberta, la Colombie-Britannique, le Yukon et les Territoires du Nord-Ouest (Statistique Canada).

Mais toutes les roses ont leurs épines et les données sur les inscriptions ne racontent pas toute l'histoire. En fait, des défis importants accompagnent la croissance très rapide d'un programme. En ce qui concerne l'IF, les programmes sont parfois incapables de répondre à la demande croissante, comme c'est le cas en Colombie-Britannique où, afin de maintenir l'intégrité de leurs programmes d'IF, les districts ont mis en place un plafond ainsi que des systèmes de loterie. Bien que cette stratégie puisse être efficace lorsque l'objectif est de s'assurer que les programmes restent dotés d'un personnel adéquat et maintiennent une qualité élevée, elle est également pré-occupante car elle signifie que toutes les familles qui souhaitent inscrire leur enfant à un programme d'IF ne peuvent pas le faire. De plus, la demande croissante en IF signifie qu'il faut plus d'enseignants pour enseigner dans ces programmes à un moment où il existe déjà, à l'échelle du pays, une pénurie bien documentée d'enseignants possédant l'expertise requise. L'Association canadienne des professionnels de l'immersion (ACPI) a récemment mené une étude visant à quantifier la pénurie actuelle d'enseignants en IF au Canada. Les résultats ont révélé une pénurie d'environ 10 000 enseignants qualifiés pour combler les besoins (ACPI, 2021, p. vi). Cette pénurie est très préoccupante, surtout si l'on considère l'augmentation prévue de la population étudiante au cours des vingt prochaines années. Un calcul récent visant à prédire à quoi pourrait ressembler la population étudiante en IF en Alberta dans vingt ans a donné lieu à une projection assez alarmante : en utilisant des taux stables pour prévoir la croissance de la population étudiante au cours des 20 prochaines années, l'analyse a conclu que nous pourrions voir une augmentation importante de la population dans les programmes d'IF, jusqu'à environ 36 pour cent. Alors qu'une croissance aussi importante de la population étudiante en IF serait déjà difficile à gérer, une analyse similaire basée sur les changements historiques pour estimer la taille de la population étudiante en IF dans vingt ans a indiqué que les programmes pourraient connaître une augmentation aussi élevée que 95 pour cent (Campus Saint-Jean, analyse interne non publiée). Cela nous amène à dire que, bien que les tendances positives en matière d'inscription puissent sembler être une bénédiction pour les partisans de l'éducation bilingue, il s'agit probablement aussi d'une malédiction puisqu'elles imposent des défis importants qui, s'ils ne sont pas relevés de façon appropriée, peuvent entraver la croissance future des programmes d'IF au Canada.

Un autre élément important à noter est que les discussions sur les inscriptions ont principalement porté jusqu'à présent sur les nombres d'élèves et que de telles données sont trop limitées pour brosser un tableau clair de la santé actuelle de l'éducation en IF au Canada. Pour obtenir une image plus précise, l'analyse doit être élargie afin que nous puissions comprendre comment la population étudiante en IF évolue de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année. Le tableau suivant, qui présente des données sur les inscriptions en Ontario en 2016-2017, illustre bien l'importance d'examiner la question de la rétention scolaire en IF de façon plus holistique :

FI Enrolment 2016-2017	Ontario
JK & SK	48,858
Grade 1	43,138
Grade 2	42,283
Grade 3	38,680
Grade 4	37,799
Grade 5	35,742
Grade 6	33,883
Grade 7	33,951
Grade 8	30,863
Grade 9	23,050
Grade 10	19,932
Grade 11	16,506
Grade 12	13,337

(Cammarata & Marchak, 2021)

Ces statistiques fournissent une image générique de l'évolution des inscriptions dans le temps, soulignant les tendances très fortes des inscriptions pendant les premières années scolaires, en particulier en maternelle et en première année, mais montrant clairement que les inscriptions diminuent considérablement au fil du temps. Il est important de noter que ces données ne suivent pas une cohorte d'année en année (ce qui devrait être le cas, mais nous y reviendrons dans une section ultérieure de ce rapport). Néanmoins, elles révèlent une augmentation drastique de l'attrition des élèves de la septième à la douzième année, ce que nous trouvons assez inquiétant. Ce qui nous préoccupe encore plus, c'est le fait que ces données montrent que moins de 50 pour cent des élèves qui s'inscrivent initialement en IF y obtiennent leur diplôme.

Nous sommes également préoccupés par le fait que la question de l'attrition n'est pas propre à une province ou à un territoire du Canada. On observe la même tendance dans presque toutes les provinces et tous les territoires, à l'exception du Nunavut, qui n'offre aucun programme d'IF et ne compte qu'une seule école francophone. Dans le cas particulier de l'Alberta, par exemple, les données rapportées par les ministères provinciaux et territoriaux de l'éducation publiées par Canadian Parents for French (voir tableau ci-dessous)<sup>6</sup> montrent un schéma similaire à celui de l'Ontario dont nous avons parlé précédemment : nous constatons une forte inscription à la maternelle et en première année, mais nous notons également que trop peu d'élèves sont encore inscrits aux programmes en 12e année.

<sup>6</sup> Reproduit avec autorisation. Document original accessible sur le site officiel de CPF : <https://cpf.ca/en/research-and-advocacy/research/enrolment-trends/>

## 2019-2020 FRENCH IMMERSION BY PROVINCE/TERRITORY AND GRADE<sup>1</sup>

Source: Provincial and Territorial Ministries of Education

GRADE	AB <sup>2</sup>	BC	MB	NB	NL	NS	NT	NU <sup>3</sup>	ON	PE	QC <sup>4</sup>	SK	YK	CANADA <sup>5</sup>
<b>JK &amp; SK</b>	4,737	4,556	2,842	0	901	1359	236		33,309	426	2,020	90		50,476
<b>1</b>	4,761	4,623	3,048	2,184	822	1193	111		25,650	404	1,912	75		44,783
<b>2</b>	4,644	4,473	2,902	2,036	753	1141	104		25,211	339	1,870	78		43,551
<b>3</b>	4,131	4,327	2,572	1,776	706	1074	96		22,918	340	1,622	82		39,644
<b>4</b>	3,954	4,295	2,426	2,147	608	970	83		24,196	364	1,555	60		40,658
<b>5</b>	3,822	4,218	2,325	2,064	658	932	79		23,555	365	1,399	58		39,475
<b>6</b>	3,549	3,901	2,221	2,693	637	977	68		21,678	339	1,365	80		37,508
<b>7</b>	3,687	3,553	2,028	2,574	1,152	1763	78		20,186	541	1,218	65		36,845
<b>8</b>	3,216	4,434	1,774	2,366	1,059	1687	71		18,564	538	1,065	72		34,846
<b>9</b>	2,754	3,646	1,467	2,134	980	1520	55		12,070	448	829	59		25,962
<b>10</b>	2,175	3,328	1,340	1,916	822	1150	31		11,278	476	700	49		23,265
<b>11</b>	1,950	2,999	1,179	1,853	779	1199	31		8,318	399	679	36		19,422
<b>12</b>	1,611	2,829	1,122	1,624	714	894	30		5,767	292	574	45		15,502
<b>OTHER<sup>6</sup></b>		8												8
<b>TOTAL</b>	44,982	51,190	27,246	25,367	10,591	15,859	1,073		252,700	5,271	16,808	849		451,936
<b>TOTAL ENROLMENT</b>	683,280	575,986	190,114	98,965	63,722	123,239	8,699	10,726	2,056,058	21,208	186,067	5,605		4,023,669
<b>FSL AS % OF TOTAL ENROLMENT</b>	6.6	8.9	14.3	25.6	16.6	12.9	12.3		12.3	24.9	9.0	15.1		11.2
<b>ELIGIBLE ENROLMENT</b>	674,382	571,868	184,099	69,607	63,368	117,381	8,463	10,621	1,942,519	19,690	184,108	5,480		3,851,586
<b>FSL AS % OF ELIGIBLE ENROLMENT</b>	6.7	9.0	14.8	36.4	16.7	13.5	12.7		13.0	26.8	9.1	15.5		11.7

1 Includes Early, Middle and Late French immersion.

2 Data were obtained from Statistics Canada, [Table 37-10-0009-01 Number of students in official languages programs, public elementary and secondary schools, by program, type, grade and sex](#).

3 French immersion not offered in Nunavut.

4 2019-2020 data not available.

5 Quebec data not included.

6 Students enrolled in ungraded classes.

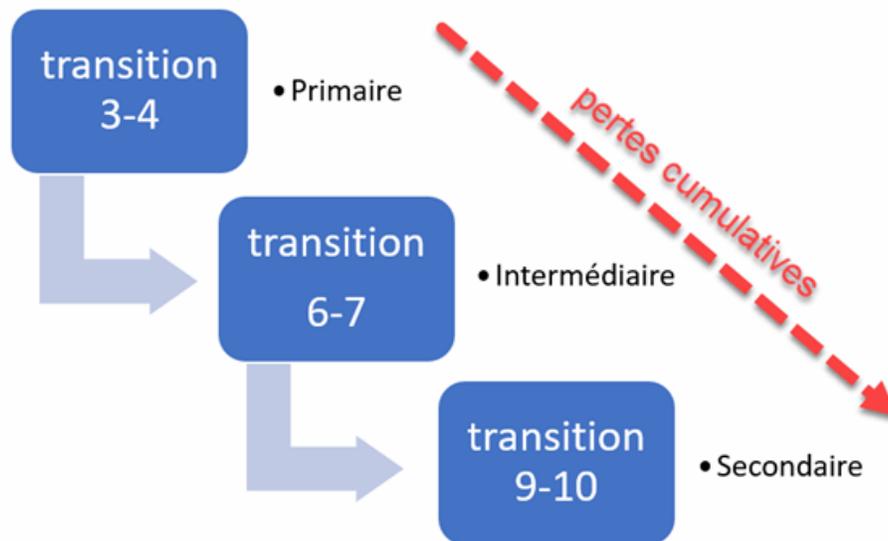
Cette tendance devrait préoccuper tous ceux qui ont à cœur l'enseignement en IF car, quels que soient les points d'entrée dans le programme, les avantages qui y sont associés sont étroitement liés à l'achèvement du programme. La question peut être mieux comprise si l'on considère d'abord l'objectif du programme, à savoir que les élèves inscrits deviennent fonctionnels en français à la fin de la 12e année. Selon la définition fournie dans l'Alberta Handbook for French Immersion Administrators (Alberta Education, 2014), pour que les élèves soient considérés comme ayant une connaissance fonctionnelle du français au moment de l'obtention de leur diplôme, ils doivent démontrer qu'ils sont capables « de participer facilement et volontiers à des conversations en français; de communiquer en français pour des besoins personnels et professionnels; de poursuivre leurs études postsecondaires en français; d'accepter un emploi où le français est la langue de travail » (p. 11). Il est clair que ce niveau élevé de compétence dans la langue d'immersion ne sera probablement pas atteint si les élèves ne terminent pas leurs études primaires en français et, par conséquent, ne bénéficient pas de tous les avantages du programme d'IF.

## IV. 2. Analyse documentaire sur la question de la rétention des élèves en IF

### Aperçu

De nombreuses raisons expliquent la tendance positive de l'inscription des élèves aux programmes d'IF. Par exemple, la promotion des deux langues officielles depuis les années 1990 a clairement eu un impact majeur sur l'augmentation des inscriptions. Les politiques et les pratiques d'inclusion ont également attiré en IF beaucoup d'élèves dont les familles ne considéraient pas initialement ce programme comme une option éducative viable. Des changements importants dans les tendances démographiques, en particulier dans l'ouest canadien, qui a connu un afflux considérable de familles d'immigrants francophones au cours des 20 dernières années, ont également eu un impact significatif sur les inscriptions. Néanmoins, le problème de l'attrition dans les programmes d'IF du Canada a persisté, malgré l'augmentation de la demande de programmes d'immersion française au fil des ans.

Les résultats des recherches antérieures explorant la question de l'attrition en IF nous ont permis de clarifier les défis importants auxquels sont confrontés les différentes parties prenantes, qu'il s'agisse des élèves, des parents, des enseignants ou des administrateurs. Comme nous l'avons mentionné précédemment, nous savons aujourd'hui que la question de l'attrition n'est ni locale ni spécifique à une année d'études; il s'agit d'un problème national (Canadian Parents for French, 2004; Canadian Parents for French Enrollment Data, 2003-2013) qui touche toutes les années d'études, bien que la recherche semble indiquer que les années de transition - par exemple, les 6e et 9e années en Alberta, qui correspondent aux années précédant la transition des élèves vers l'école intermédiaire et l'école secondaire - sont celles où le nombre d'élèves quittant les programmes d'IF est le plus élevé (Campbell, 1992; Obadia et Thériault, 1995). Le graphique suivant illustre les trois principales périodes de transition où l'on observe des pertes importantes dans la population étudiante en IF, à savoir la transition de la 3e à la 4e année, la transition de la 6e à la 7e année et la transition de la 9e à la 10e année (CPF, 2014; Beck, 2004; Halsall, 1991).



(Cammarata & Marchak, 2021)

En plus d'avoir des périodes de transition au cours desquelles nous assistons à des pertes importantes dans la population étudiante en IF, nous constatons également une attrition progressive, par exemple de la maternelle à la sixième année. Pour illustrer le problème, imaginons qu'une division scolaire commence avec une cohorte de 500 élèves en maternelle et que quelques élèves quittent le programme chaque année à partir de cette année-là, jusqu'à ce que 25 élèves quittent le programme chaque année. Ce qui peut sembler une perte insignifiante au départ peut devenir un véritable problème car, en 6<sup>e</sup> année, les pertes cumulées s'élèvent à 250 élèves. Si l'on ajoute à cela l'attrition prévue pendant les périodes de transition clés identifiées plus tôt, il est facile de comprendre l'ampleur du problème : en termes simples, une telle chute drastique des inscriptions pourrait commencer à avoir un impact sur la viabilité des programmes d'IF et leur capacité à offrir des programmes solides de la 7<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année. De plus, comme nous l'avons mentionné précédemment, quel que soit le point d'entrée dans le programme, les avantages associés à l'IF sont étroitement liés à l'achèvement du programme par les élèves. Par conséquent, il est essentiel de s'assurer que les élèves poursuivent leurs études en IF jusqu'à la fin du secondaire pour atteindre les objectifs du programme, un objectif grandement compromis par les pertes cumulatives que les programmes subissent chaque année.

Le problème de la rétention des élèves dans les programmes d'IF au Canada est également mis en évidence par les informations quantitatives recueillies par de nombreux districts du pays au fil des ans. Bien qu'elles soient problématiques à bien des égards, ce qui sera abordé dans une section ultérieure du présent rapport, les statistiques d'attrition calculées sur la base des inscriptions, telles que rapportées par Canadian Parents for French au cours des dernières décennies (par exemple, les inscriptions et l'attrition par année d'études de 2008 à 2014 du ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique et du ministère de l'Éducation du Yukon : [L'AVENIR DU FRANÇAIS EN ÉDUCATION • Stratégies et solutions](https://bc-</a></p>
</div>
<div data-bbox=)

yk.cpf.ca/research-advocacy/enrolment-statistics/), indiquent des problèmes de rétention, en particulier pendant les périodes de transition mentionnées plus tôt. En plus des statistiques informatives recueillies par Canadian Parents for French au fil des ans, les recherches menées sur le terrain indiquent aussi clairement que l'attrition des élèves est plus importante au niveau secondaire à l'échelle du Canada (p. ex., Canadian Parents for French, 2014; Beck, 2004; Halsall, 1991, 1997; Makropoulos, 2010; Mannavarayan, 2002). En outre, la recherche montre que le sexe est un facteur important à prendre en compte lorsqu'on étudie la question de l'attrition dans les programmes de d'IF, car les élèves de sexe masculin sont plus enclins à abandonner les programmes que leurs homologues de sexe féminin.

De nombreuses études explorant le phénomène de l'attrition ont été menées non seulement au Canada, mais aussi dans d'autres pays où il existe des programmes d'immersion, comme les États-Unis et l'Irlande. Ces recherches ont exploré la question de la rétention des élèves en immersion sous différents angles en se concentrant, par exemple, sur les perceptions des élèves, des enseignants et des parents à l'égard des programmes d'immersion, ainsi que sur les différents niveaux de satisfaction et d'expérience à l'égard de ces programmes. Une analyse documentaire menée par Fortune et Menke en 2012 et axée sur les raisons connues du retrait des familles des programmes d'immersion, a permis d'identifier de nombreux thèmes généraux. Elle a également révélé des différences importantes entre le niveau primaire, où les problèmes menant à l'abandon du programme avant la fin ont tendance à être liés à des préoccupations concernant les élèves en tant qu'individus, et le niveau secondaire, où les problèmes ont davantage à voir avec l'offre du programme et les préoccupations concernant la qualité. Le tableau ci-dessous résume les résultats de l'analyse :

Raisons connues pour se retirer du programme, niveau primaire	Raisons connues pour se retirer du programme, niveau secondaire
<p>Questions relatives aux élèves individuels, par exemple :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• manque de motivation</li> <li>• difficultés avec la langue d'enseignement</li> <li>• problèmes de comportement</li> <li>• difficultés en L1 ou L2</li> <li>• mauvais résultats scolaires</li> <li>• manque de ressources liées aux besoins spéciaux</li> <li>• niveau élevé de frustration chez les élèves</li> <li>• faibles attentes des enseignants</li> </ul> <p><i>(Boschung &amp; Roy, 1996; Bruck, 1985; Dubé, 1993; Halsall, 1991; Hayden, 1988; Stern, 1991; Trites, 1976)</i></p>	<p>Questions relatives au programme, par exemple :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• insuffisamment de variété dans l'offre de cours et horaires trop limités</li> <li>• inquiétudes quant au niveau de difficulté et possibilité d'obtenir des notes plus élevées dans les cours d'anglais</li> <li>• obligation de choisir entre l'IF et d'autres programmes spécialisés, comme Academic Challenge.</li> <li>• problèmes de transport en raison du manque d'écoles secondaires offrant des programmes d'IF.</li> </ul> <p><i>(Boschung &amp; Roy, 1996; Cadez, 2006; Halsall, 1991; Johnson, 2003; Lewis &amp; Shapson, 2009)</i></p>

(Adapté de Fortune & Menke, 2012)

## Recherche axée sur l'expérience et la perception des parties prenantes en matière d'attrition

La section suivante présente une analyse documentaire enrichie et actualisée sur le phénomène de l'attrition en IF. Tout d'abord, nous décrivons les principales raisons identifiées par les élèves pour leur retrait ou leur transfert du programme d'immersion. Ensuite, nous examinerons les mêmes raisons identifiées par les parents et enfin, nous nous pencherons sur les raisons évoquées par les enseignants et les administrateurs. Nous aborderons aussi brièvement certains des moyens par lesquels les programmes d'immersion ont réussi à retenir les élèves. Certaines études suggèrent des moyens de contrer l'attrition, nous les aborderons donc également.

### Les élèves

Dans l'ensemble de la documentation, nous avons constaté que les principales raisons invoquées par les élèves pour se retirer des programmes d'IF sont les suivantes :

- un manque d'options de cours (notamment à l'école secondaire) (Luo, 2013);
- un manque d'occasions de parler français en dehors de la salle de classe;
- des difficultés avec le programme, y compris une lourde charge de travail et un manque de compétences linguistiques adéquates pour bien réussir dans le programme (Beck, 2004; Boudreaux & Olivier, 2009; Campbell, 1992; Leclerc, 2014);
- l'insatisfaction à l'égard des enseignants;
- un manque de motivation;
- l'ennui;
- les problèmes comportementaux et émotionnels (Bruck, 1885);
- l'insatisfaction relative aux notes;
- la croyance qu'ils obtiendront de meilleures notes dans un programme anglais régulier (Beck, 2004; Culligan, 2010); et
- des préoccupations concernant l'université et la croyance qu'ils seront mieux préparés pour les études postsecondaires s'ils passent à un programme anglais.

Leclerc (2014) a examiné les niveaux de compréhension en lecture en quatrième année comme prédicteurs précoces du retrait de l'immersion. Bien que l'étude ait testé les niveaux de lecture des élèves en anglais, l'auteur utilise des données pour montrer que la compréhension de la lecture en anglais est généralement similaire à la compréhension de la lecture en français. Les élèves dont le niveau de compréhension en lecture était faible étaient plus susceptibles de se retirer du programme que ceux dont le niveau était approprié ou supérieur. Les élèves de l'IF éprouvent également des difficultés de langage oral, ce qui contribue aussi aux taux d'abandon des programmes d'IF (Bournot-Trites, 2008). Cela indique qu'il est nécessaire de mettre l'accent sur le développement adéquat des compétences en littératie chez les jeunes élèves afin de contrer l'attrition.

La plupart des données issues des recherches que nous avons examinées corroborent d'autres données provenant d'études antérieures. Les principaux thèmes sous-jacents à l'attrition des élèves sont un manque de lien avec la langue; un manque d'intérêt et d'engagement dans l'apprentissage et l'utilisation de la langue (Beck, 2004; Cadez, 2006); et un manque de motivation ou de confiance pour poursuivre des études dans un contexte d'immersion. Une étude menée par Cadez dans une école secondaire d'immersion française a révélé que la décision de se retirer variait selon les élèves : Pour certains, il s'agit d'une décision prise par ou avec les parents, tandis que pour d'autres, il s'agit clairement d'une décision personnelle (2006). Les données ont également révélé que les garçons sont plus susceptibles d'être influencés par leurs parents dans la prise de décision (Cadez, 2006). La même étude a également indiqué qu'un certain pourcentage d'élèves qui avaient abandonné le programme d'immersion (38,89 pour cent) ont déclaré qu'ils choisiraient à nouveau l'immersion si on leur en donnait le choix.

### ***Les enseignants et les administrateurs***

Les études qui se sont penchées sur l'expérience et les perceptions des enseignants et des administrateurs concernant l'attrition dans les programmes d'immersion ont révélé les problèmes suivants :

- le manque de matériel didactique et de ressources appropriés, les enseignants devant souvent traduire le matériel et créer le leur en raison du manque de ressources en français (Bonan, 2005);
- le manque d'enseignants qualifiés ou le manque de formation adéquate pour les enseignants des programmes d'immersion (Bérubé, 2015; Bourgoin, 2014);
- le manque de communication avec les parents de la part des enseignants et des administrateurs;
- le manque de soutien aux élèves (lecture, comportement, apprentissage de la langue, difficultés d'apprentissage, etc. ), de sorte que les enseignants ont du mal à aider les élèves qui prennent du retard en raison de leur handicap ou de leur désavantage (Bérubé, 2015; Genesee, 2007);
- la recommandation de la part de certains enseignants d'un transfert hors du programme au lieu de l'offre d'une aide corrective ou en raison du manque de ressources pour l'aide corrective; et
- des problèmes de comportement en classe.

Les recherches montrent que les problèmes de comportement persistent généralement chez les élèves, qu'ils soient dans un programme d'immersion ou dans un programme régulier en anglais. L'étude de Bérubé (2015) a interrogé quatre enseignants qui ont indiqué qu'ils avaient tous recommandé le transfert d'au moins un élève hors du programme, et que la plupart regrettaient de l'avoir fait. Ils ont tous convenu qu'il devrait y avoir plus de formation et de ressources pour les enseignants afin qu'ils apprennent à adapter leur enseignement pour aider à contrer l'attrition. Bien que la plupart des enseignants aient convenu que tout devrait être fait pour retenir les élèves

dans le programme d'immersion, quelques-uns ont indiqué que si les notes et le bien-être d'un élève sont à risque, il serait préférable qu'il soit transféré dans un programme anglais (Bérubé, 2015). Bourgoin (2014) a fortement insisté sur le manque de services de soutien pour les élèves qui éprouvent des difficultés dans les programmes d'immersion et sur la nécessité d'une aide corrective le plus tôt possible pour éviter que ces élèves ne soient transférés hors du programme. Les élèves ayant des besoins particuliers qui sont encouragés à transférer hors des programmes d'IF contribuent à l'attrition croissante dans ces programmes. Les pratiques d'inclusion jouent un rôle de plus en plus vital dans la résolution des problèmes d'attrition dans les programmes d'immersion en français (Bourgoin, 2014).

Le fil conducteur des études portant sur les enseignants et les administrateurs des programmes d'immersion et sur le problème de l'attrition est un grave manque de ressources, un manque d'aide corrective et un manque de formation pour les enseignants (Bérubé, 2015; Bonan, 2005; Bourgoin, 2014). Certaines études ont formulé des recommandations à l'intention des écoles et des districts scolaires, et ce sont principalement ces problèmes qui ont été mis en évidence.

### ***Les parents***

Enfin, bien que de nombreuses études se soient penchées sur l'expérience et les perceptions des parents à l'égard des programmes d'immersion, il existe un manque de recherches dans ce domaine tout particulièrement en ce qui concerne les décisions parentales liées au retrait des enfants inscrits dans ces programmes. De nombreuses études examinent les expériences des parents concernant l'inscription de leurs enfants en immersion et les raisons pour lesquelles ils ont choisi de le faire, mais peu d'entre elles examinent en profondeur les raisons pour lesquelles les parents retirent leurs enfants de l'immersion. Dans les quelques études qui ont abordé, même superficiellement, les décisions des parents de retirer leurs enfants du programme d'immersion, les principaux problèmes mentionnés par les parents peuvent être résumés comme suit :

- le manque de ressources pour les élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage ou d'autres besoins spéciaux (Cobb, 2015; Genesee, 2007);
- l'emplacement des écoles et les problèmes liés au transport (Boudreaux, 2010, 2011; Campbell, 1992);
- divers obstacles à la participation et à l'engagement des parents (Kavanagh & Hickey, 2012);
- les perceptions et les croyances populaires (p. ex., la croyance que l'anglais de leurs enfants pourrait être affecté négativement, que l'immersion est seulement pour les élèves doués, que l'immersion/l'éducation bilingue est trop difficile, etc.) (Calvo, 2007; Wesely & Baig, 2012);
- des attentes qui n'étaient pas alignées avec le programme, sa mission et sa structure (p. ex., les parents ne sont souvent pas conscients du nombre d'heures d'enseignement en L2); et
- le manque de communication de la part des enseignants et des administrateurs (Boudreaux, 2010).

Campbell (1992) a constaté que la décision de se retirer était souvent prise à la maison, avec une consultation minimale avec les administrateurs.

Une étude (Boudreaux, 2010) a révélé un niveau de satisfaction généralement élevé parmi les parents. La plus grande insatisfaction concernait des enseignants spécifiques et le manque de communication adéquate. Ces parents étaient frustrés, mais cela ne les a pas amenés à retirer leurs enfants du programme d'immersion. L'étude s'est intéressée aux parents d'enfants de 6e année et leur a demandé s'ils mettraient leurs enfants en immersion au premier cycle du secondaire. De nombreux parents étaient incertains en raison de la réputation de l'école secondaire de premier cycle en question, qui était situé dans une zone défavorable et n'avait pas une bonne réputation auprès des parents. Le fait de ne pas inscrire leurs enfants au programme d'immersion pour le premier cycle du secondaire entraînerait un taux d'attrition élevé pour l'année de transition. Lorsqu'on a demandé aux parents comment ils avaient décidé d'inscrire leurs enfants au programme d'immersion, la majorité d'entre eux ont indiqué qu'ils l'avaient fait soit sur la recommandation d'amis, soit à la suite de recherches montrant les avantages des programmes d'immersion. L'étude a également noté que les parents qui ont gardé leurs enfants dans le programme étaient très engagés envers le programme, et qu'il était donc peu probable qu'ils retirent leurs enfants, à moins qu'ils aient de sérieuses préoccupations concernant le rendement scolaire de leur enfant.

Le thème sous-jacent récurrent dans de nombreuses études concernant les raisons pour lesquelles les parents choisissent de retirer leurs enfants des programmes d'immersion semble découler de leur niveau d'engagement. Les parents qui étaient très engagés à ce que leurs enfants soient bilingues étaient très peu susceptibles de retirer leurs enfants du programme, quels que soient les défis et les difficultés (Amaral, 2001; Boudreaux, 2010, 2011; Wesely & Baig, 2012). Les parents qui retiraient leurs enfants étaient généralement insatisfaits du programme (Cobb, 2015), n'étaient pas aussi engagés à ce que leurs enfants soient bilingues ou avaient des attentes qui ne correspondaient pas à la mission du programme. Les études ont montré que les parents étaient souvent frustrés ou découragés par le fait qu'ils ne pouvaient pas aider leurs enfants à faire leurs devoirs en raison d'un manque de connaissances ou d'un faible niveau de maîtrise de la langue cible, de sorte qu'une recommandation était d'offrir des cours de langue pour soutenir les parents (Kavanagh & Hickey, 2012).

### IV. 3. Manque important dans la recherche explorant l'attrition au Canada

Alors que la question de la rétention était un sujet de recherche important du milieu des années 1980 à la fin des années 1990, il y a eu une pénurie d'études explorant ces questions au cours des 20 dernières années et une absence notable de travaux empiriques à grande échelle sur le sujet depuis 2010. De nouvelles recherches sont nécessaires pour déterminer si les enjeux identifiés dans les études antérieures sont toujours pertinents aujourd'hui et si de nouveaux défis existent, la réalité de la classe d'IF ayant radicalement changé au cours des 15 dernières années en raison de la mise en œuvre de politiques et de pratiques inclusives (p. ex., Bourgoin, 2014) et de l'afflux d'élèves issus de familles immigrantes francophones dans l'Ouest canadien (p. ex., Cammarata et al., 2018).

La dernière analyse importante de la documentation sur le sujet de l'attrition a été produite par Boudreaux en 2009, un travail qui l'a amenée à explorer les recherches sur l'attrition dans les programmes d'immersion aux États-Unis, au Canada et dans le monde entier. Son exploration l'a amenée à conclure que la question de l'attrition des élèves reste floue aujourd'hui. Boudreaux soutient qu'il est nécessaire d'effectuer des recherches qualitatives qui explorent « l'interconnexion de divers facteurs influençant la persistance d'un élève dans son programme éducatif » (p. 49) en mettant particulièrement l'accent sur l'examen des motivations et des aspirations des parents qui inscrivent leurs enfants à des programmes d'IF. Elle affirme qu'il est peu probable que nous réussissions à identifier les raisons pour lesquelles les gens sont insatisfaits d'un programme au point d'en sortir si nous ne connaissons pas les raisons pour lesquelles ils se sont initialement inscrits au programme.

L'analyse documentaire que nous avons effectuée pour mettre à jour celle que Boudreaux a réalisée il y a plus de dix ans a donné des résultats similaires et nous a conduits aux mêmes conclusions : bien que diverses parties prenantes aient été interrogées dans le passé, y compris les administrateurs scolaires et les enseignants (p. ex., Obadia & Thériault, 1995), très peu de recherches à ce jour ont examiné en profondeur une variable clé du processus décisionnel lié au phénomène de l'attrition, à savoir les parents des enfants qui choisissent de ne pas participer à l'IF. Les parents sont les décideurs ultimes et, par conséquent, l'exploration de leurs motivations, leurs perceptions, leurs croyances et leurs expériences personnelles est essentielle pour comprendre la question de l'attrition des élèves dans les programmes d'IF.

## IV. 4. Conclusion

Comme Boudreaux, nous soutenons que ce n'est qu'en comprenant les expériences des parents que nous serons en mesure de répondre adéquatement aux besoins des familles et ainsi réduire les taux d'attrition du programme d'IF. À notre connaissance, seules deux études antérieures ont spécifiquement examiné le processus décisionnel des parents à cet égard dans le contexte canadien de l'IF. La première, celle de Noel (2003), a été menée il y a 20 ans au Nouveau-Brunswick. Cette étude de cas multiples localisée visait à identifier les facteurs influençant les parents (n = 17) d'élèves en IF précoce éprouvant des difficultés d'apprentissage, et incluait également des éducateurs et d'autres professionnels (n = 11). La deuxième étude, plus récente, est celle de Selvachandran et al. (2018). Il s'agit d'une étude qualitative à petite échelle, également localisée, qui a exploré les expériences et les croyances concernant l'inscription en immersion française, les soutiens éducatifs et le retrait par les parents d'enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux (n = 5) à Toronto, en Ontario.<sup>7</sup>

Enfin, notre analyse n'a pas identifié d'études portant sur les parents qui envisagent de retirer leurs enfants, mais n'ont pas encore pris cette décision. Nous soutenons que ce groupe est celui sur lequel il est le plus important de se concentrer car il représente le plus grand potentiel d'interventions susceptibles d'améliorer la rétention. C'est pourquoi il constitue l'objet principal de l'étude dont nous ferons état dans le chapitre suivant.

---

<sup>7</sup> Les implications et les suggestions d'interventions découlant de ces 2 études sont examinées plus en détail dans le chapitre 6.

# V. CHAPITRE 5 – RÉSULTATS PRÉLIMINAIRES D’UNE ÉTUDE PANCANADIENNE SUR L’ATTRITION EN IF

## V. 1. Objectifs et questions de recherche

Dans ce chapitre, nous présentons les résultats préliminaires d’une étude pancanadienne dont l’objectif était de mieux comprendre les décisions des parents en ce qui concerne le retrait de leurs enfants des écoles/programmes d’IF ainsi que la perception qu’ont les enseignants et les administrateurs des enjeux. Parce que l’achèvement du programme est essentiel pour que les élèves profitent des avantages de l’éducation bilingue, et parce que la réalité de la classe d’IF a beaucoup changé au cours des 15 dernières années (Cammarata et al., 2018; Swain & Lapkin, 2005), notre étude a abordé les questions suivantes :

- Les enjeux identifiés dans les études antérieures sont-ils toujours pertinents aujourd’hui ? Quels sont les nouveaux défis en IF ?
- Pourquoi les parents décident-ils de retirer leurs enfants de l’IF ? Les expériences des parents qui retirent leurs enfants diffèrent-elles de celles des parents qui envisagent simplement le retrait ?
- Comment se comparent les expériences des parties prenantes (parents, enseignants et administrateurs) ?

## V. 2. Méthodologie de l’étude

### Conception de la recherche

Notre étude s’est appuyée sur une approche mixte, comprenant la collecte de données quantitatives (sondages en ligne) et qualitatives (entretiens et groupes de discussion). Les résultats que nous présentons portent sur les données issues des enquêtes, car l’analyse des données qualitatives est en cours.

### Contenu du sondage

Le sondage était composé d'un mélange de questions fermées et de questions ouvertes. Le sondage était disponible en anglais et en français et les participants pouvaient sélectionner la langue de leur choix pour chaque question. La majorité des participants de chaque groupe d'intervenants ont répondu au sondage en anglais.

### ***Parents***

Notre sondage comptait cinq catégories de questions qui ont ciblé différents aspects de notre étude :

- données démographiques
- décision prise par les parents (c.-à-d. s'ils ont déjà retiré ou s'ils pensent à retirer leurs enfants d'une école ou d'un programme d'IF)
- raisons pour l'inscription dans le programme et informations fournies lors de l'inscription
- raisons du retrait du programme et degré de satisfaction avec le programme
- consultation avec les membres du personnel

### ***Enseignants/administrateurs***

Notre sondage pour les enseignants et les administrateurs comptait aussi cinq catégories de questions:

- données démographiques
- stratégies pédagogiques
- raisons du retrait du programme
- consultation auprès des membres du personnel
- disponibilité de soutien et accès au développement professionnel

### **Recrutement**

Le questionnaire en ligne était disponible entre octobre 2021 et mai 2022 et était hébergé sur Qualtrics.com. Nous avons recruté des participants par le biais de listes de diffusion par courriel et de messages sur les médias sociaux.

### **Approbation éthique**

Cette étude a été approuvée par le comité d'éthique de la recherche de l'Université de l'Alberta (Pro00098875).

## Plan d'analyse

Pour les questions fermées, nous avons calculé des statistiques descriptives afin d'explorer les tendances dans nos données. Pour les questions ouvertes, nous avons résumé les résultats en utilisant des citations spécifiques pour illustrer les thèmes évoqués par les participants.

# V. 3. Résultats

## Données démographiques des participants

### *Parents*

184 parents ont participé à l'enquête (95% de femmes, 5% d'hommes). 48 % d'entre eux venaient de l'Alberta, 24 % de l'Ontario, 18 % de la Colombie-Britannique et 10 % d'autres provinces ou territoires. L'origine ethnique des parents était la suivante : 89 % de Blancs; 6 % d'origine mixte; 2 % d'Asiatiques, 1 % d'Autochtones, 1 % de Latino/Hispaniques, 1 % de Caribéens et 1 % de Moyen-Orientaux. Les familles parlaient principalement l'anglais à la maison (77 %). Quelques familles parlaient un mélange d'anglais et de français (20 %), seulement le français (2 %) ou une autre langue (2 %) à la maison. Quant au niveau de scolarité, la plupart des parents avait un baccalauréat ou un diplôme supérieur (63 %).

### *Enseignants*

135 enseignants ont participé à l'enquête (93 % de femmes, 7 % d'hommes). 74 % venaient de l'Alberta, 10 % de la Colombie-Britannique, 5 % de l'Ontario et 11 % d'autres provinces ou territoires. L'âge moyen des enseignants était de 38,5 ans (avec une fourchette allant de 21 à 60 ans). L'origine ethnique des enseignants était la suivante : 88% de Blancs, 5% d'origine mixte, 3% d'Autochtones, 2% d'Asiatiques de l'Est et 1% d'Africains. La plupart des enseignants avaient une grande expérience de l'enseignement : 13 % avaient moins de 5 ans d'expérience, 24 % entre 5 et 9 ans, et 62 % 10 ans et plus.

### *Administrateurs*

27 administrateurs ont participé à l'enquête (56 % de femmes, 44 % d'hommes). 96 % venaient de l'Alberta et 4 % de la Colombie-Britannique. L'âge moyen des administrateurs était de 47,17 ans (avec une fourchette de 33 à 65 ans). L'origine ethnique des administrateurs était la suivante 88 % de Blancs, 8 % d'Autochtones et Blancs, et 4 % d'Antillais et Blancs. La plupart des administrateurs avaient une grande expérience en administration: 26 % avaient moins de 5 ans d'expérience, 41 % avaient entre 5 et 9 ans d'expérience, et 33 % avaient 10 ans d'expérience ou plus.

## Thèmes principaux

Nous avons découvert quatre thèmes principaux qui sont pertinents pour comprendre les questions liées à la rétention dans le programme d'IF.

### **Thème 1 : Les enfants sont retirés du programme au début du primaire ou pendant les périodes de transition.**

Un aspect novateur de notre étude a été la comparaison entre *les familles qui ont retiré* leurs enfants et *celles qui envisagent* de le faire. Cette comparaison nous permettra de suggérer des pistes d'intervention pour retenir les élèves dans le programme. 54% de nos familles avaient déjà retiré leur enfant de d'IF, alors que 46% étaient encore en train de réfléchir à leur décision. Dans les sections suivantes, nous comparons les réponses de ces deux groupes.

Pour *les familles qui ont retiré leurs enfants*, nous avons constaté qu'un élève sur cinq qui a quitté le programme l'a fait en deuxième année (voir figure 1). Cela peut être dû aux inquiétudes des parents anglophones quant aux capacités de lecture de leurs enfants en anglais. Selon les enseignants ayant participé à notre enquête, la lecture en anglais est enseignée aux enfants à partir de la deuxième ou troisième année dans la plupart des programmes d'IF. Par conséquent, les parents peuvent s'inquiéter des capacités de lecture de leur enfant au début du primaire, même si les enseignants savent qu'il est normal que les élèves accusent un retard en lecture et en écriture en anglais au cours des premières années. Nous avons également observé des pics dans le nombre d'abandons à des périodes de transition importantes, comme entre la 3e et la 4e année, la 6e et la 7e année, et la 9e et la 10e année.

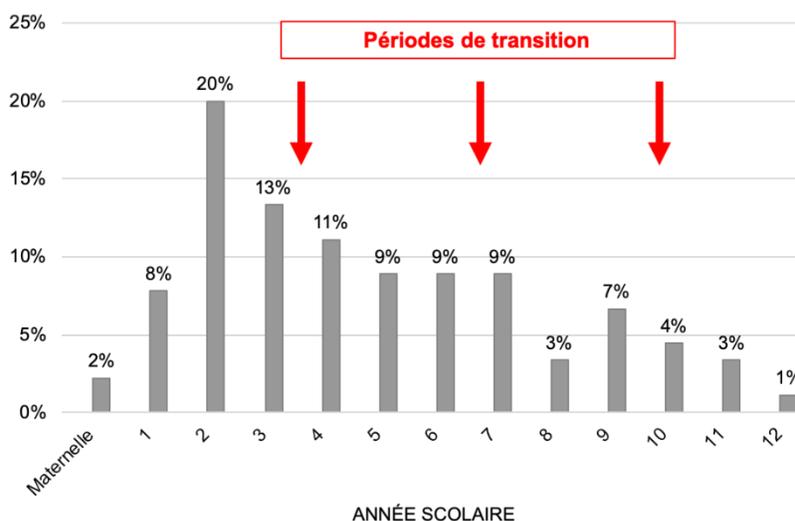


Figure 1. Niveau scolaire auquel les familles qui ont déjà retiré leur enfant de l'IF choisissent de le faire.

Nous avons observé des tendances similaires chez *les familles qui envisageaient de retirer leurs enfants* (voir figure 2). Elles envisagent de retirer leurs enfants aux mêmes périodes de transition que les familles qui avaient déjà pris la décision. Cependant, il est important de noter qu'un grand nombre de ces familles (22 %) n'ont pas décidé quand elles voudraient retirer leurs enfants, ce qui porte à croire qu'il serait possible d'intervenir et de retenir certains de ces élèves dans le programme. De plus, lorsqu'on leur a demandé si elles étaient sûres de retirer leur enfant, seules 34 % ont répondu qu'elles étaient sûres ou assez sûres de leur décision. En revanche, 66 % des familles ont déclaré ne pas être convaincues de leur décision. Cela suggère à nouveau qu'il existe de nombreuses possibilités d'intervenir dans la prise de décision des familles.

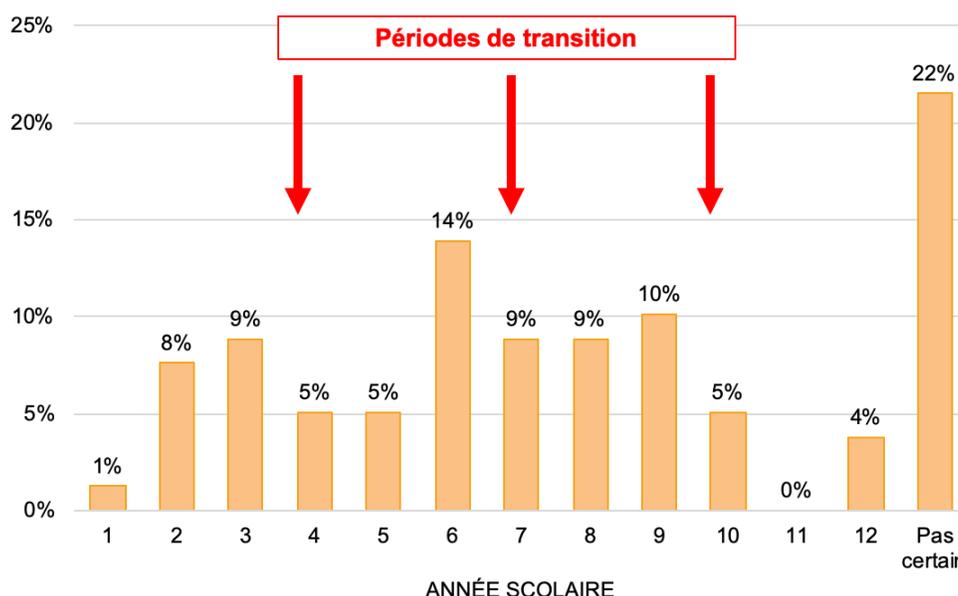


Figure 2. Niveau scolaire auquel les familles qui envisagent de retirer leur enfant de l'IF prévoient de le faire.

Deux autres facteurs étaient associés au retrait des enfants du programme. Premièrement, le sexe de l'enfant a joué un rôle dans le retrait : Les garçons étaient plus susceptibles que les filles d'être retirés (59 % contre 41 %, respectivement), ce qui confirme les résultats de recherches antérieures. Deuxièmement, le type d'école a également eu un impact sur les décisions des parents. Les enfants qui ont été retirés du programme sont plus susceptibles de provenir d'écoles à double voie (c.-à.-d des écoles qui ont à la fois un programme d'anglais et d'IF) que d'écoles à voie unique (68 % contre 29 %).

**Thème 2 : Il existe des similitudes et des différences dans les raisons du retrait selon les parties prenantes.**

Le manque de soutien pour les besoins d'apprentissage était le problème le plus important soulevé par les parents, les enseignants et les administrateurs (voir figures 3 et 4). Un enseignant a

déclaré que le programme d'IF est «...annoncé comme étant pour tout le monde, mais l'est-il vraiment si nous n'avons pas de soutien en ressources...? ». De plus, un parent a déclaré que « *L'immersion française a retardé le diagnostic des troubles d'apprentissage, car de nombreuses difficultés étaient imputées à l'acquisition de la langue seconde.* » Il est clair que cette question commune parmi les groupes de parties prenantes devra être abordée pour améliorer la rétention des élèves dans le programme. Nos données indiquent également des différences dans les expériences des parties prenantes. Nous abordons les préoccupations qui concernent les parents, les enseignants et les administrateurs séparément dans les sections suivantes.

*Les parents* sont particulièrement préoccupés par les compétences en anglais de leur enfant, les notes de leur enfant dans le programme et leur capacité à aider leurs enfants à faire leurs devoirs en français. Les préoccupations concernant les compétences en anglais en particulier peuvent être une raison pour laquelle les enfants sont souvent retirés du programme au début du primaire. D'autres préoccupations, comme les notes et les devoirs, semblent plus répandues parmi les familles qui réfléchissent encore à leur décision de retirer leur enfant du programme d'IF. Ces questions peuvent donc constituer des pistes d'intervention fructueuses pour aider les familles à trouver des solutions et pour retenir davantage d'enfants dans le programme. Un autre thème que les parents ont identifié dans leurs réponses ouvertes est le manque d'options de programme. Par exemple, un parent a déclaré que « *Les occasions de participer aux sports, aux arts ou à d'autres domaines étaient insuffisantes puisque tout l'enseignement était axé sur la langue. Mon enfant est athlétique et ce programme ne lui convenait pas, même si elle réussissait bien sur le plan scolaire, elle avait besoin de plus d'exercice* ».

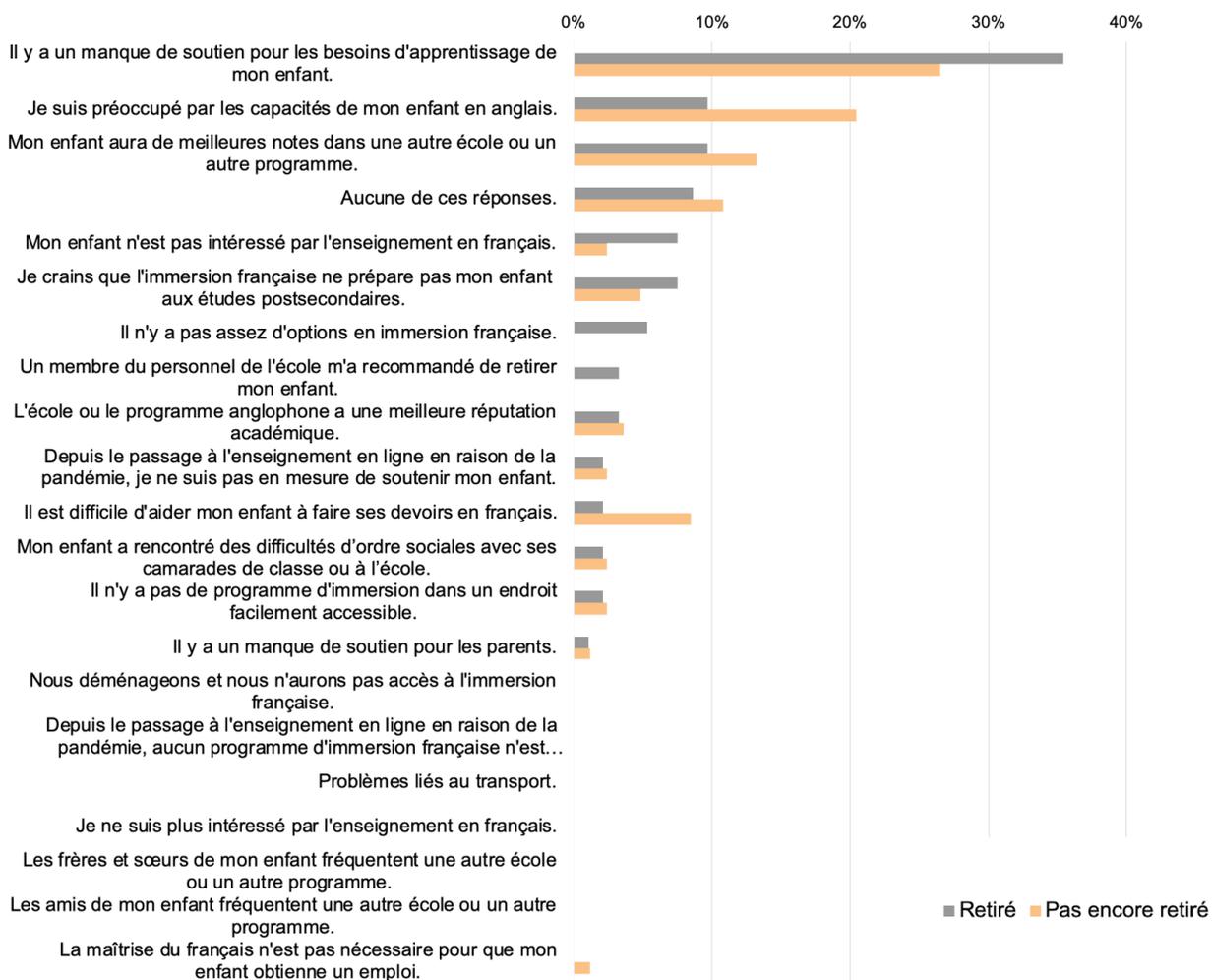


Figure 3. Raison la plus importante pour retirer les enfants selon *les familles qui ont déjà retiré* leurs enfants (en gris) et *les familles qui envisagent de retirer* leurs enfants (en orange).

*Les enseignants*, en revanche, considèrent que les retards dans les compétences en littératie et en français des enfants sont des raisons importantes pour envisager un changement de programme. Ces préoccupations sont susceptibles d'être soulevées parce que les enseignants sont chargés d'aider les enfants à acquérir des compétences en littératie, surtout au début du primaire. Dans leurs réponses ouvertes, les enseignants ont également mentionné les besoins émotionnels qui ne sont pas satisfaits ou le manque de motivation comme des raisons importantes d'envisager un retrait, déclarant que : « *La seule raison pour laquelle je crois qu'un changement de programme devrait se produire c'est s'il y a du ressentiment et des sentiments négatifs à l'égard de l'école et de soi-même en raison d'un manque de succès dans le programme d'IF. C'est la SEULE raison* ». Un autre enseignant a ajouté qu'il : « *... ne voit pas de raison pour que les élèves quittent le programme à moins qu'ils ne veuillent pas apprendre le français (c.-à-d. motivation - pas capacités). S'il y a des besoins psychologiques ou émotionnels qui ne sont pas satisfaits, nous avons la responsabilité de les soutenir.* »

Les administrateurs, en revanche, ont classé « autre » parmi les trois principales raisons de retirer un enfant du programme d'IF. Nous avons étudié leurs réponses ouvertes pour mieux comprendre cette réponse. Nous avons constaté que les administrateurs s'appuyaient souvent sur les recommandations d'autres professionnels, comme les psychologues. Par exemple, un administrateur a déclaré que : « Nous ne suggérons un passage au programme anglais que lorsque l'élève a plus de trois ans de retard, que nous avons un psychologue de l'éducation et que les parents veulent aider à combler les lacunes, mais ne parlent pas du tout français.

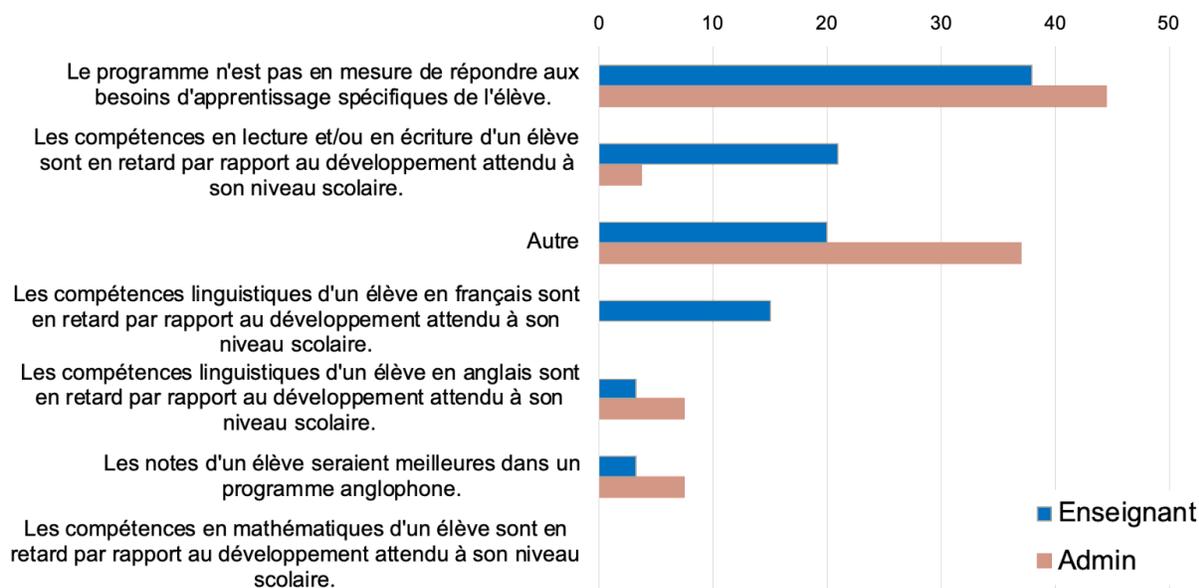


Figure 4. Raison la plus importante du retrait des enfants selon les enseignants (en bleu) et les administrateurs (en rose).

### Thème 3 : Des problèmes de communication existent entre les parties prenantes.

Nous avons observé que les membres de nos groupes de parties prenantes rencontraient des obstacles à la communication. Tout d'abord, nous avons constaté qu'une grande partie des parties prenantes de notre échantillon ont déclaré ne pas consulter les autres groupes. Par exemple, environ 40% des parents n'ont pas consulté les enseignants et environ 60% ont déclaré ne pas avoir consulté les administrateurs dans le cadre de la décision de retirer leur enfant (voir figure 5). Dans l'ensemble, les parents étaient plus susceptibles d'avoir consulté les enseignants et les administrateurs s'ils avaient déjà pris la décision de partir. Nous avons également constaté qu'environ 35 % des enseignants ne consultent pas les administrateurs et 20 % des administrateurs ne consultent pas les enseignants lorsqu'un élève éprouve des difficultés dans le programme, bien que ces taux dépendent du type de problèmes auxquels l'enfant est confronté (voir figures 6 et 7). De plus, lorsqu'on a demandé aux enseignants et aux administrateurs s'ils consultaient les parents, ils ont indiqué des taux de consultation supérieurs de près de 20 % à ceux rapportés par les parents, ce qui porte à croire qu'il peut y avoir des différences de perception quant à savoir

si une consultation a eu lieu dans une situation donnée. Cette différence peut être due aux écarts de pouvoir perçu entre les parents et le personnel scolaire.

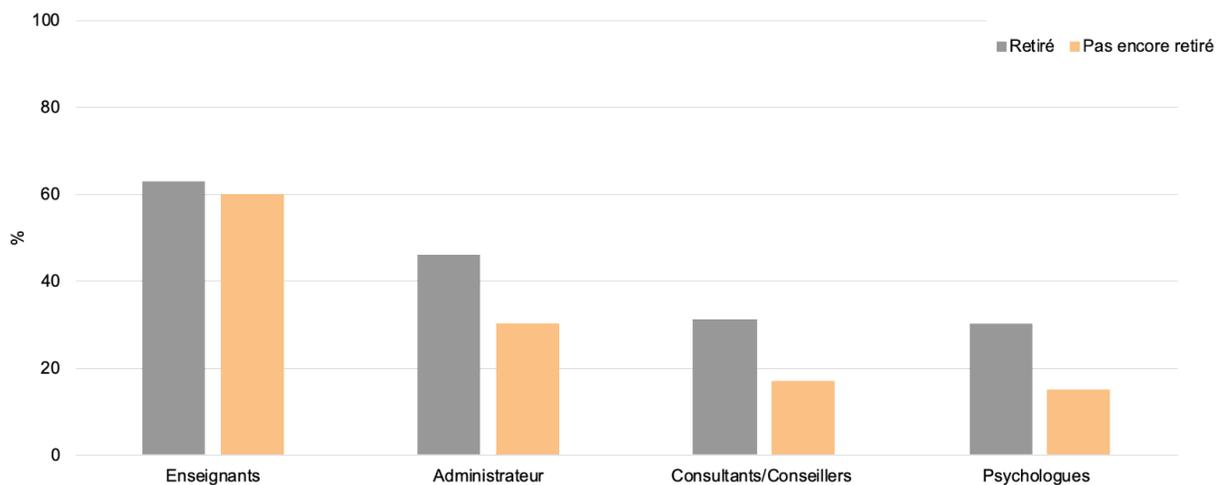


Figure 5. Pourcentage de familles qui ont déjà retiré leurs enfants (en gris) et de familles qui envisagent de retirer leurs enfants (en orange) qui ont consulté différents professionnels au sujet de leur décision de retirer leur enfant de l'IF.

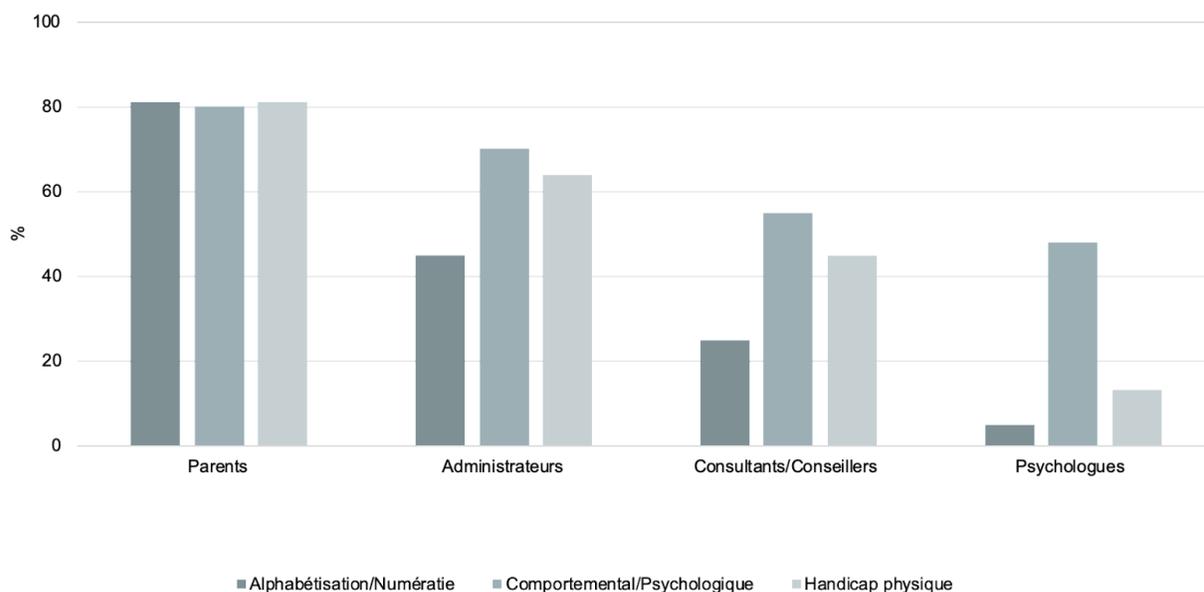


Figure 6. Pourcentage d'enseignants qui consultent d'autres parties prenantes sur l'alphabétisation/la numératie, les problèmes comportementaux/psychologiques et les handicaps physiques des enfants.

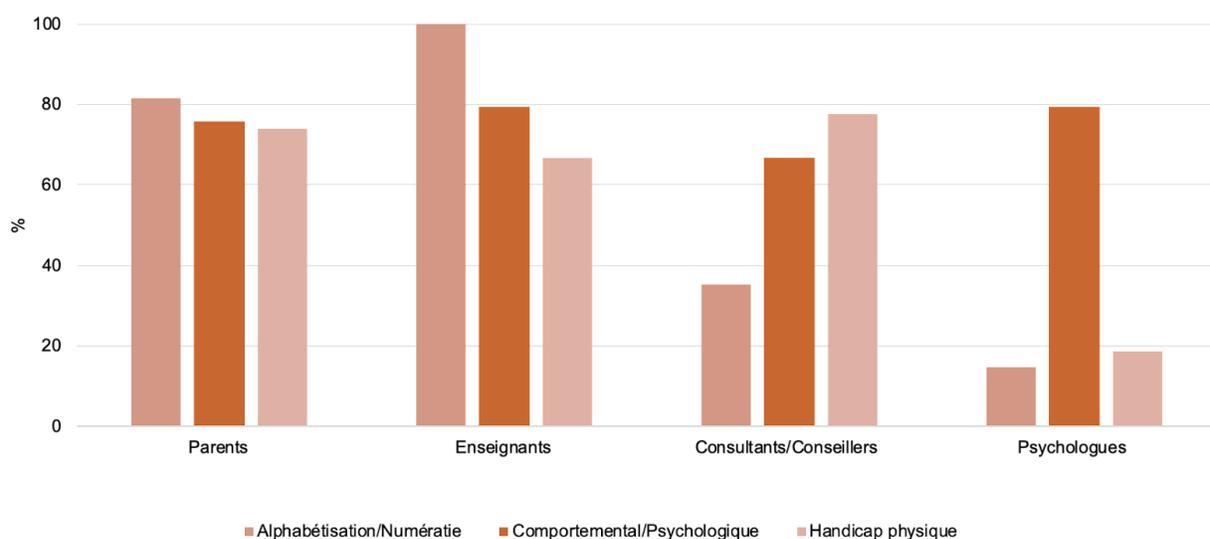


Figure 7. Pourcentage d'enseignants qui consultent d'autres parties prenantes sur l'alphabétisation/la numératie, les problèmes comportementaux/psychologiques et les handicaps physiques des enfants.

Deuxièmement, le type d'informations communiquées n'est pas toujours bien adapté aux besoins des parties prenantes. Par exemple, un parent a indiqué qu'il avait « *une compréhension erronée de la rapidité avec laquelle les enfants apprennent le français, de la mesure dans laquelle ils maîtrisent la langue et du rythme auquel ils le font* », ce qui suggère la nécessité d'une intervention ciblée sur les attentes liées à l'apprentissage du langage. Lorsque nous avons demandé aux enseignants s'ils peuvent répondre aux préoccupations des parents, 45% disent qu'ils sont toujours en mesure de le faire, 53% disent qu'ils peuvent parfois répondre aux préoccupations et 2% disent qu'ils ne sont jamais en mesure de répondre aux préoccupations des parents. Nous reviendrons sur les besoins en matière de développement professionnel supplémentaire dans la section suivante.

**Thème 4 : Il existe un besoin de soutien et de développement professionnel supplémentaires pour les enseignants et les administrateurs.**

Nous avons également cherché à savoir si les enseignants et les administrateurs estiment avoir la capacité de répondre aux besoins des élèves (voir figures 8 et 9). La réponse la plus fréquente, tant pour les enseignants que pour les administrateurs, est qu'ils sont « parfois » en mesure de répondre à tous les types de préoccupations. En outre, lorsque nous avons interrogé les administrateurs sur le soutien qu'ils pouvaient apporter aux enseignants, 26% ont déclaré qu'ils ne pouvaient pas soutenir les enseignants par l'accès à des services spécialisés et 96% ont déclaré qu'ils ne pouvaient pas fournir aux enseignants suffisamment d'aides pédagogiques. Ces domaines devront être abordés pour améliorer la rétention dans le programme.

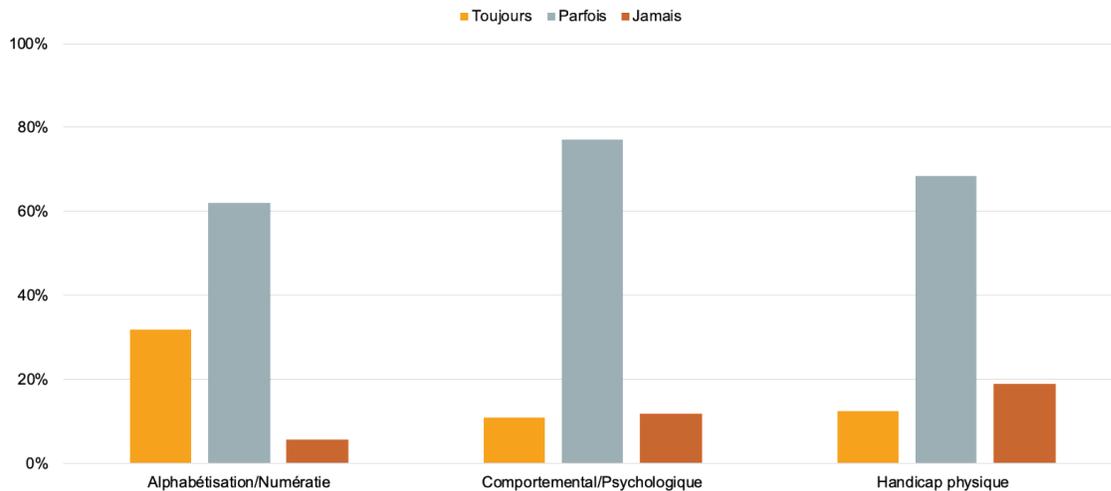


Figure 8. Fréquence à laquelle les enseignants se sentent bien équipés pour répondre aux besoins de leurs élèves lorsque ceux-ci éprouvent des difficultés dans trois domaines.

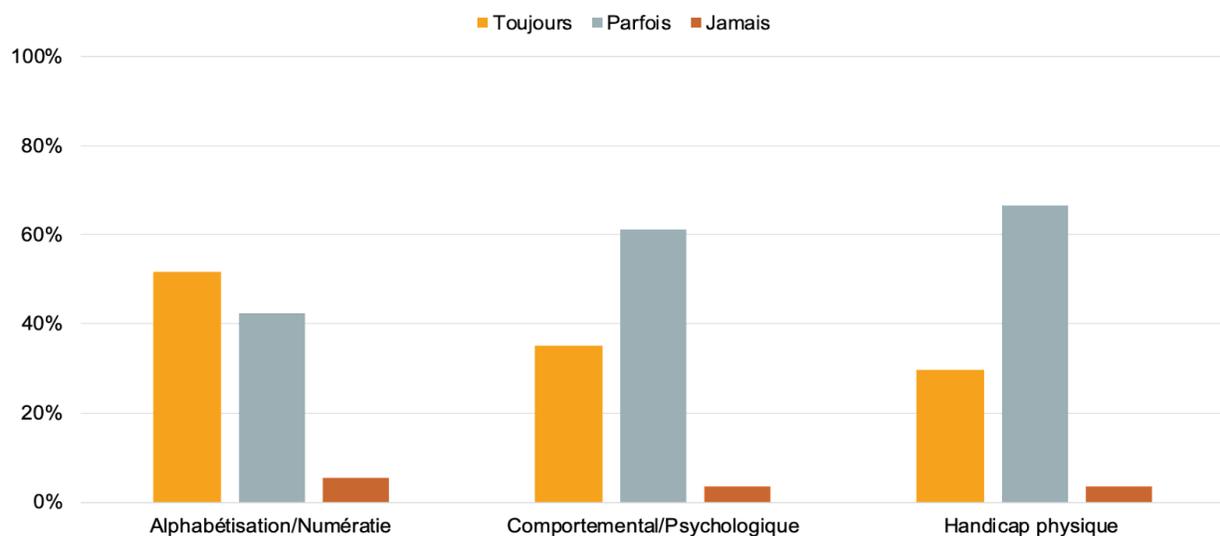


Figure 9. Fréquence à laquelle les administrateurs ont le sentiment d'être bien équipés pour répondre aux besoins de leurs élèves lorsqu'ils éprouvent des difficultés dans trois domaines.

Nous avons également demandé aux enseignants s'ils avaient accès au développement professionnel dont ils avaient besoin (voir figure 10). De nombreux enseignants ont répondu que les occasions n'existaient pas ou qu'elles étaient insuffisantes. Les administrateurs, en revanche, étaient plus enclins à affirmer que le développement professionnel était disponible pour les enseignants (voir figure 11). Cette différence peut indiquer que les administrateurs sont au courant d'occasions que les enseignants ne connaissent pas.

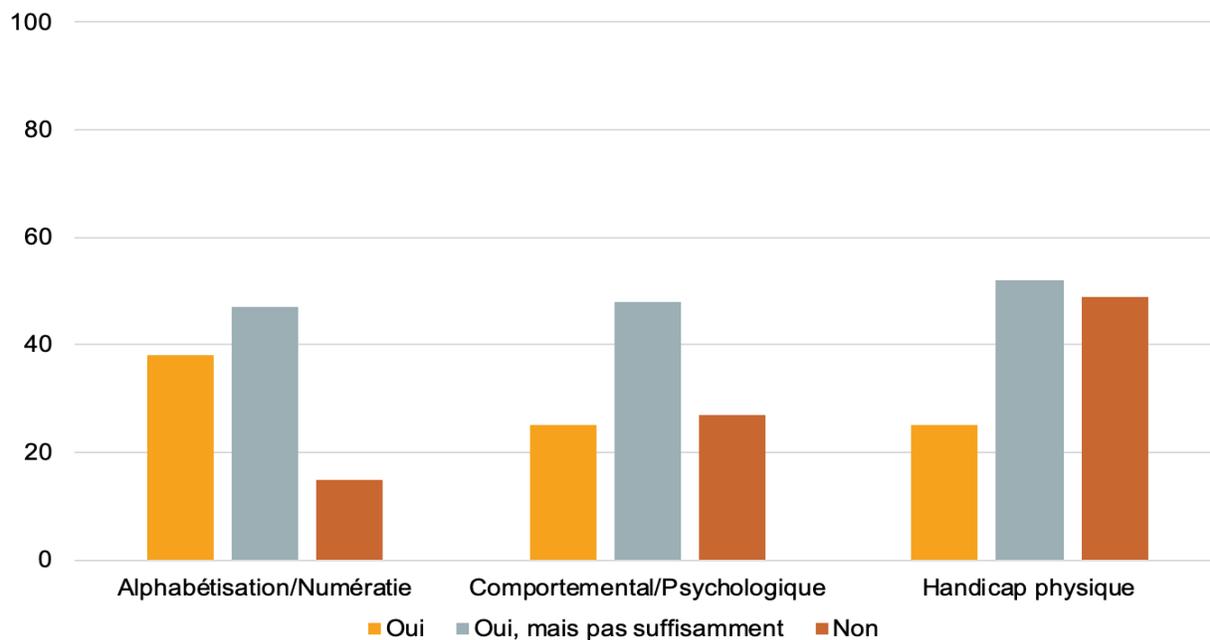


Figure 10. Selon les enseignants, accès à des occasions de développement professionnel pour les aider à répondre aux préoccupations des élèves.

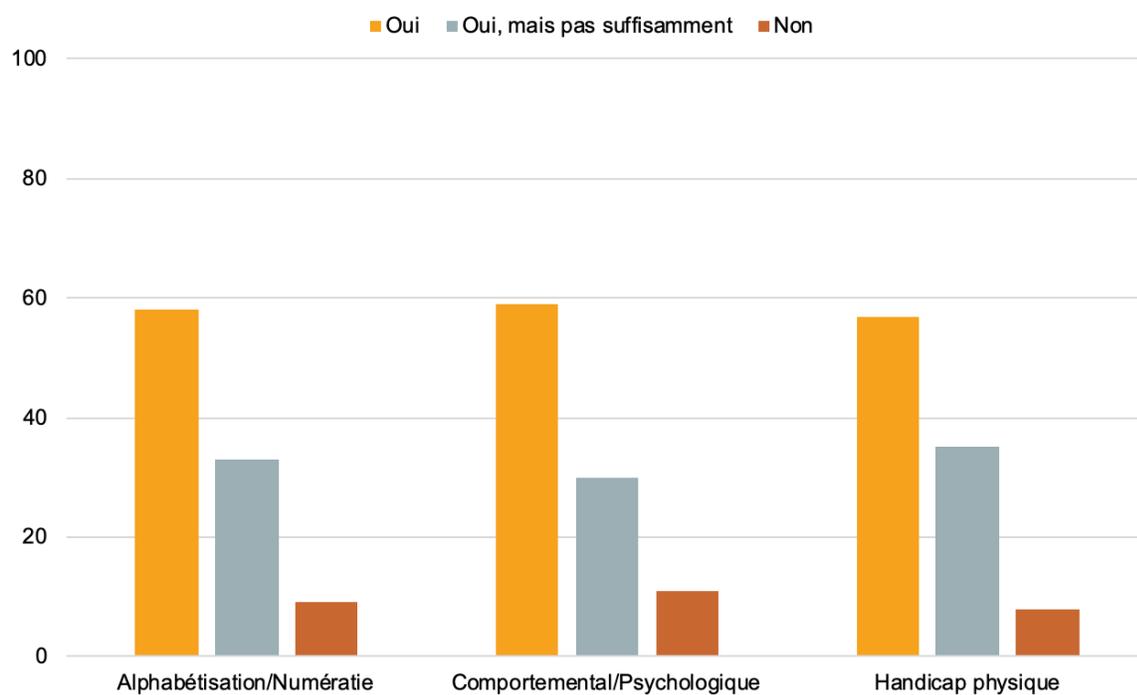


Figure 11. Selon les administrateurs, accès à des occasions de développement professionnel pour aider les enseignants à répondre aux préoccupations des élèves.

À la question de savoir s'il existe des obstacles qui empêchent les enseignants de profiter du développement professionnel, 73 % des enseignants ont répondu par l'affirmative et 85 % des administrateurs ont mentionné des obstacles. Les enseignants ont mentionné trois thèmes principaux : l'argent, le temps et le manque d'enseignants suppléants. Par exemple, un enseignant a déclaré : « Je n'ai pas assez d'argent pour profiter des occasions de perfectionnement professionnel en **français** à l'extérieur de ma communauté. Les enseignants de français et d'anglais ont les mêmes fonds de perfectionnement professionnel, même si le perfectionnement professionnel en français n'est pas toujours local ». Les enseignants ont également évoqué le problème du temps : « Nous avons beaucoup d'occasions, mais c'est difficile quand on travaille à temps plein et qu'on a une famille. C'est formidable lorsque nous avons ces possibilités d'apprentissage pendant les heures de travail ». Enfin, ils ont déclaré qu'il faudrait davantage d'enseignants suppléants francophones disponibles : « Il manque de suppléants francophones pour les occasions de développement professionnel qui ont lieu pendant la journée scolaire ». Les administrateurs, en revanche, ont soulevé comme principal obstacle le fait qu'ils ne parlent pas français : « Je ne parle pas français. Il n'y a pas beaucoup d'occasions d'accéder au développement professionnel qui est si spécifique. Être un directeur anglophone dans un environnement d'IF ne se prête pas à beaucoup d'occasions d'apprentissage. »

# VI. CHAPITRE 6 – CONCLUSION :

## IMPLICATIONS ET SUGGESTIONS D'AMÉLIORATION ET INTERVENTION

Nous concluons ce rapport en explorant les interventions pédagogiques qui ont été proposées et parfois mises en œuvre dans le passé pour répondre aux divers défis auxquels les parties prenantes sont confrontées dans les contextes IF et FMM, et en formulant des recommandations concrètes pour augmenter les taux de rétention scolaire dans ces contextes éducatifs, principalement sur la base de l'analyse et les résultats de l'étude sur la rétention scolaire dans le contexte IF abordée au chapitre 5.

### VI. 1. Interventions proposées / réponses pédagogiques aux défis liés à l'attrition en IF et FMM

#### Interventions proposées pour le contexte éducatif IF, issues de recherches antérieures

Il est clair que la plupart des interventions nécessitent le soutien d'experts et un engagement financier ; elles sont néanmoins centrales, notamment en ce qui concerne l'amélioration des taux de rétention des élèves dans le contexte IF. En réponse aux défis pédagogiques et aux facteurs qui contribuent à l'attrition en IF, les chercheurs ont identifié plusieurs interventions susceptibles d'être mises en œuvre dans les programmes au fil des ans. La section suivante décrit certaines des interventions proposées qui ont été mises en œuvre et d'autres qui doivent encore être explorées et mises en pratique.

La mise en œuvre de politiques inclusives dans le programme d'études visant à accommoder les divers apprenants a contribué à réduire les idées fausses concernant les pratiques d'exclusion dans l'immersion française et l'éducation bilingue (Delcourt, 2018 ; Martin et al., 2021 ; Muhling & Mady, 2017), diminuant la perception que ce courant éducatif est élitiste et le posant comme une alternative éducative valide pour les apprenants ayant des besoins éducatifs spéciaux. Néanmoins, bien qu'il soit annoncé aux familles potentielles que l'IF est un programme pour tous, la réalité qu'elles vivent ne correspond souvent pas à la promesse initiale qui leur a été faite lorsqu'elles ont inscrit leurs enfants au programme. Les familles avec des enfants ayant des

besoins spéciaux se retrouvent souvent sans soutien spécialisé ou devant la nécessité de financer elles-mêmes un soutien supplémentaire (Cammarata & Marchak, 2021 ; Cammarata & al., 2022 ; Noel, 2003 ; Selvachandran et al., 2022).

L'absence, au cours des 40 dernières années, de recherches approfondies sur les moyens de rendre l'immersion plus inclusive pourrait avoir minimisé l'importance pour les enseignants de considérer les pratiques inclusives comme un élément central, en particulier lorsqu'il s'agit de questions de rétention des élèves (Mady & Arnett, 2009). Des recherches récentes suggèrent toutefois que les élèves à *risque*, par exemple les enfants éprouvant des difficultés d'apprentissage, les apprenants de langues minoritaires et les apprenants de langues diverses, peuvent tous bénéficier des programmes d'immersion en français et y réussir grâce à des pratiques d'enseignement, un soutien et des adaptations de programme appropriés (Genesee, 2007 ; Genesee & Lindholm-Leary, 2021 ; Genesee & Tedick, 2021 ; Mady, 2018). Bien que des recherches supplémentaires soient nécessaires en ce qui concerne l'adéquation de l'IF pour les enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux, les recherches existantes ont montré que le programme ne présente aucun risque préjudiciable pour ceux qui ont des difficultés scolaires ou d'apprentissage et que, moyennant l'utilisation d'interventions efficaces, les besoins de la plupart des élèves peuvent être satisfaits (p. ex., Bourgoin, 2014 ; Genesee & Lindholm-Leary, 2021).

Afin de répondre aux besoins des divers apprenants, notamment de ceux considérés comme à risque, certaines recherches ont proposé la création de liens locaux serrés avec des variétés de français; un soutien basé sur des programmes; la révision de la préparation et du développement professionnel des enseignants; le développement d'occasions de collaboration pour les enseignants; et, surtout, l'établissement de programmes de mentorat pour les nouveaux enseignants (Brill & McCartney, 2008 ; Delcourt, 2018; Karsenti & Collin, 2008). On a également proposé une communication accrue entre les parents et les enseignants de sorte à augmenter le soutien pour les élèves à risque (Selvachandran et al., 2020). Un certain nombre d'études ont mis en œuvre des moyens permettant aux parents de s'impliquer davantage dans l'éducation de leur enfant, comme la simplification des devoirs pour permettre aux parents de s'impliquer; l'affiliation à une section locale de Canadian Parents for French; et des soirées d'information pour les parents (Peterson & Ladkey, 2007). D'autres suggestions portent sur la prise d'initiative et l'implication par les parents eux-mêmes—la participation à des expositions lors de foires commerciales et dans les centres commerciaux, par exemple. Comme les parents sont les décideurs ultimes, les interventions visant à améliorer la rétention des élèves dans les programmes d'IF devraient porter sur la fourniture d'un soutien accru afin de pouvoir répondre à leurs besoins variés. Les résultats de l'étude pancanadienne que notre équipe a récemment menée sur la rétention scolaire dans le contexte éducatif de l'IF, présentés au chapitre 5, ont mis en évidence de nombreux domaines où des interventions accrues sont nécessaires, dont certains seront résumés dans une section ultérieure de ce chapitre.

Des recherches récentes ont exploré la mise en œuvre de technologies d'inclusion électronique pour répondre aux besoins de tous les apprenants (Pellerin, 2013). Ces technologies se sont révélées être un outil efficace pour créer des environnements d'apprentissage inclusifs. Les

efforts visant à encourager la rétention des élèves à risque par l'identification et l'intervention précoces sont cruciaux pour l'avenir des écoles d'immersion française. Pour les enfants ayant des troubles du langage, ces démarches comprennent une intervention accrue qui cible la conscience phonologique et la mise en œuvre de l'inclusion électronique afin de maximiser les environnements d'apprentissage (Pellerin, 2013). Pour les apprenants de langues minoritaires, elles impliquent le respect et l'utilisation de la langue maternelle de l'enfant pendant les activités quotidiennes à l'école, l'utilisation de la langue maternelle de l'enfant pour enseigner le matériel pédagogique, la mise en place d'une période pendant laquelle les élèves sont autorisés à utiliser leur langue maternelle entre eux et un accent sur l'utilisation communicative par l'enfant de sa deuxième langue (Genesee, 2007).

Relativement au développement et à la diversification de l'IF, les élèves sont des sources indispensables d'informations susceptibles d'améliorer le programme. Pour s'assurer que les besoins des élèves sont satisfaits, les écoles se tournent vers les élèves eux-mêmes pour obtenir des conseils sur les moyens de développer le programme. Il est utile d'écouter les voix des élèves pour connaître leur point de vue et leurs attitudes à l'égard de la langue et du programme (Bournot-Trites & Reeder, 2004 ; Turnbull, 2003), car cette rétroaction peut aider à déterminer les interventions appropriées au niveau de la province, de la division et de l'école. Par exemple, dans une étude de Bournot-Trites & Reeder (2004), on a demandé aux élèves de décrire leur point de vue sur leur performance en anglais, en français et en mathématiques, ainsi que sur leurs attitudes envers le français et l'anglais. Les élèves ont indiqué qu'ils avaient besoin de plus de travaux pratiques pour appliquer la grammaire, car ils oubliaient ce qu'ils avaient appris après la leçon (Bournot-Trites & Reeder, 2004). Ces réponses montrent qu'il est nécessaire d'accorder une plus grande attention à l'enseignement et à la pratique de la langue dans toutes les matières enseignées dans le contexte IF.

Les recherches ont identifié la motivation des élèves comme un facteur principal de rétention, tant au niveau élémentaire que secondaire. Toutefois, la recherche souligne que les aspirations et les préoccupations des élèves diffèrent au cours de leur développement et qu'il faut en tenir compte lors de la planification des interventions. En ce qui concerne les élèves du secondaire, des recherches récentes menées dans le contexte de l'immersion en Irlande semblent indiquer que l'obtention d'un diplôme ou d'un titre spécial est un bon facteur de motivation pour la rétention des élèves (Culligan, 2010 ; Ní Thuairisg & Ó Duibhir, 2016). À cet égard, les interventions possibles pourraient porter sur la création de certificats bilingues supplémentaires qui accompagneraient les diplômes ou l'ajout d'une étiquette bilingue sur les diplômes de fin d'études secondaires pour les élèves qui auraient terminé les programmes d'immersion et obtenu des notes élevées à la certification internationale officielle des capacités en français pour les locuteurs non natifs du français, comme l'examen du Diplôme d'études en langue française, par exemple.

Le recours au *translanguaging* dans l'acquisition orale de la langue et l'augmentation des interventions de conscience phonologique ont été mis en œuvre dans les écoles dans le passé pour guider l'amélioration des capacités linguistiques des élèves (Wise & Chen, 2015). Les interventions en acquisition de la langue utilisées pour les élèves en L1 se sont également avérées

efficaces pour améliorer la compréhension de la lecture des élèves en L2 (Genesee, 2007). Des interventions en lecture ont été mises en œuvre pour améliorer la maîtrise de la lecture en français et en anglais des élèves, ce qui porte à croire que les compétences liées à la littératie sont transférées d'une langue à l'autre (Archambault, 2019). Le transfert des compétences liées à la littératie d'une langue à l'autre a également été étudié par le biais d'interventions portant sur la conscience phonologique (Cook & Feaz, 2018). La conscience phonologique est la capacité à reconnaître et à manipuler les phrases et les mots prononcés. L'objectif des interventions phonologiques est d'améliorer les compétences des élèves en lecture et en écriture (Bournot-Trites, 2008). MacCoubrey et al. (2007) ont utilisé des interventions en lecture qui ciblaient la conscience phonologique en français pour soutenir les élèves éprouvant des difficultés en lecture. En comparant les élèves qui avaient participé à l'intervention à ceux qui ne l'avaient pas fait, MacCoubrey et ses collègues ont constaté une amélioration significative en compréhension de la lecture chez ceux qui avaient pris part à l'intervention (ibid). Cette constatation est conforme aux résultats de recherches antérieures qui ont montré qu'en mettant en œuvre les soutiens nécessaires, les élèves qui éprouvent des difficultés dans leur L2 sont capables de poursuivre et d'exceller dans les programmes d'immersion en français (Genesee, 2007 ; Genesee & Tedick, 2020).

De nouvelles méthodes d'évaluation, telles que le Programme pancanadien d'évaluation, le Cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'évaluation des langues (CECR, voir Conseil de l'Europe, 2001) et le Diplôme d'études en langue française, ont également été proposées comme solutions possibles pour bien évaluer les élèves en IF et leur enseigner de façon appropriée. Ces nouvelles approches d'évaluation du développement de la langue seconde des élèves portent sur les compétences communicatives des élèves en mettant l'accent sur la capacité des élèves à produire et à communiquer en français, plutôt que de se concentrer sur la précision grammaticale et le contrôle orthographique (Rehner, 2018). En mettant en œuvre ces évaluations et stratégies d'enseignement en classe, les enseignants de l'étude de Rehner (2018) ont constaté qu'ils étaient en mesure de mettre davantage l'accent sur les compétences linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques. Les enseignants ont déclaré que l'utilisation de ces nouveaux outils d'évaluation et des stratégies d'enseignement correspondantes a non seulement augmenté l'efficacité de leur enseignement, mais a également eu un impact positif sur la confiance et la compétence de leurs élèves (ibid).

Enfin, comme l'a révélé notre étude portant sur la rétention scolaire dans le contexte de l'IF et axée sur l'expérience des parents et le processus de prise de décision (Cammarata et al., 2022; chapitre 5, présent rapport), le manque de soutien aux familles d'enfants ayant des besoins spéciaux figure parmi les principales raisons qui amènent les familles à quitter le programme ou à vouloir le faire. Bien que les recherches soient rares dans ce domaine, nous avons identifié quelques études axées sur l'expérience des familles d'enfants ayant des besoins spéciaux inscrits à des programmes d'IF (c.-à-d., Noel, 2003 ; Selvachandran et al., 2022). Ces études, décrites plus en détail dans notre revue de la littérature sur l'attrition en IF (voir le chapitre 4 du présent rapport), ont également souligné la nécessité d'un soutien supplémentaire pour les familles d'enfants éprouvant des difficultés d'apprentissage et ayant des besoins spéciaux. Elles offrent des suggestions utiles pour des interventions potentielles.

La première étude de Noel (2003), menée il y a vingt ans, a identifié des problèmes importants dans trois domaines distincts, à savoir la communication, les ressources et la responsabilisation des parents. Comme l'explique Noel (ibid), les parents qui ont participé à cette étude ont clairement ressenti un manque de soutien pour leur permettre d'aider leur enfant à réussir dans le programme. Ils ont notamment soulevé des questions sur le manque de communication entre la maison et l'école, le manque de ressources et le manque de moyens permettant aux parents d'aider leurs enfants, en particulier pour les devoirs (p. 45). Les préoccupations des parents telles que celles révélées dans cette étude ont des implications importantes pour toutes les parties prenantes et sont des éléments clés à prendre en compte lorsqu'on essaie d'identifier des interventions dont beaucoup sont suggérées à la fin du rapport de Noel (pour une liste complète, voir: Noel, 2003, pp. 46-48). Par exemple, pour les problèmes de communication entre les parties prenantes, il est suggéré que le ministère de l'Éducation ou les divisions scolaires offrent des possibilités de formation continue bien adaptées pour s'assurer que les enseignants en IF connaissent la recherche et se tiennent au courant des études menées dans les différents domaines pertinents pour leur enseignement afin d'améliorer leur capacité à conseiller les parents quant au rendement de leurs enfants. En ce qui concerne le manque d'autonomie des parents, en particulier lorsqu'il s'agit d'aider leurs enfants à faire leurs devoirs, il est recommandé aux enseignants d'explorer des moyens d'impliquer les parents en tant que partenaires et de les mettre en contact les uns avec les autres afin qu'ils puissent partager des informations et se soutenir mutuellement, ce qui atténuerait probablement le sentiment d'isolement communément ressenti par les parents. Nous soutenons que les conclusions de cette étude ainsi que les suggestions d'interventions possibles pour soutenir les familles dont les enfants éprouvent des difficultés d'apprentissage en IF sont toujours pertinentes aujourd'hui, car elles s'alignent sur bon nombre des conclusions de notre étude pancanadienne sur la rétention scolaire (voir le chapitre 5 du présent rapport).

La deuxième étude, plus récente, de Selvachandran et ses collègues (2022) offre également des suggestions intéressantes pour accroître le soutien ciblé offert aux enfants ayant divers besoins éducatifs spéciaux et à leurs familles. Plus précisément, cette étude souligne la nécessité :

- d'accroître la communication avec les familles, en particulier au moment où elles prennent des décisions quant à l'inscription ;
- d'augmenter les possibilités de réseautage entre les familles, surtout pour celles qui ont des enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux ;
- d'améliorer l'accès au personnel bilingue (p. ex., aides-enseignants, orthophonistes, enseignants-ressources) qui peuvent fournir un soutien en français et dont le soutien est essentiel pour les enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux ;
- de fournir une formation ciblée aux enseignants pour assurer la mise en œuvre efficace de pédagogies leur permettant d'adapter l'enseignement aux divers besoins d'apprentissage des élèves (p. ex, l'enseignement différencié) dans la classe d'IF, tout en offrant des possibilités ciblées de développement professionnel ; et
- d'encourager une culture d'enseignement collaboratif afin de maximiser le partage d'expériences et de ressources importantes entre les enseignants.

## Interventions proposées pour le contexte éducatif FMM, issues de recherches antérieures

Pour relever les défis pédagogiques du contexte FMM, la recherche propose de redéfinir la mission de l'école francophone en milieu minoritaire. En tant que membres d'une minorité culturelle, les élèves et les enseignants francophones luttent pour rester motivés en classe et développer leur langue et leur identité française. La diversité croissante des classes francophones modifie l'objectif initial du programme (Cavanagh et al., 2016). Dans le passé, les objectifs du programme étaient de transmettre la culture et l'identité aux élèves francophones ; le nouveau but serait d'encourager les élèves à créer leur propre identité (MacPhee et al., 2017), permettant de comprendre que la culture et l'identité peuvent être complexes et diverses pour les élèves allophones. Afin que les futurs enseignants puissent contribuer activement à la mission redéfinie des écoles francophones en milieu minoritaire, la recherche propose que les enseignants deviennent plus conscients du contexte minoritaire et de la diversité des élèves qui le compose. Cet apprentissage peut se faire en augmentant leurs connaissances des enjeux sociaux et politiques liés aux minorités linguistiques et à l'école-famille-communauté, ainsi qu'en étant conscients des tensions dans les communautés francophones (Cavanagh et al., 2016).

Dans les communautés francophones minoritaires, les élèves sont souvent confrontés à des défis liés au conflit avec la langue et la culture dominantes (Blain et al., 2018 ; Farlot, 2009). Le développement d'un programme d'études qui permet aux élèves de communiquer leur éducation francophone au monde extérieur les aide à relever ces défis en les encourageant à forger des liens avec la communauté élargie. Bien que la pédagogie de l'inclusion dans un contexte francophone minoritaire soit rare, les écoles francophones doivent mettre en œuvre ces pratiques pour tenir compte de la croissance de la diversité multiculturelle et linguistique (Cavanagh et al., 2016). Grâce au développement de pratiques fondées sur l'inclusion, les élèves peuvent rester ouverts tant à leur culture et leur langue dominantes qu'à la communauté francophone (Lemaire, 2018). La recherche suggère de nouveaux rôles pour les enseignants. Le premier est pour les enseignants de prendre des décisions indépendantes qui habilite leurs élèves et les motivent à faire partie de la communauté francophone. Une deuxième responsabilité de l'enseignant est de permettre aux élèves de saisir les défis et la réalité de l'éducation en milieu minoritaire tout en comprenant leur position en tant que représentant de la culture francophone (Gérin-Lajoie, 2010). Une dernière adaptation du rôle des enseignants est celle de fournir aux élèves des expériences qui leur permettent d'apprécier la langue et la culture (Cammarata et al., 2021).

Les élèves ne sont pas les seuls à manquer de motivation face à l'éducation FMM; les parents sans antécédents français se sentent souvent isolés du programme. Le modèle de soutien différencié aux parents a été créé comme ressource pour optimiser la participation des parents (MacPhee, 2021). Ce modèle défend les besoins des parents et leur donne les moyens de participer à l'éducation de leur enfant (MacPhee, 2021). La création d'un réseau social a été proposée pour lutter contre les obstacles à la communication, stimuler l'engagement et améliorer le contexte FMM (MacPhee et al., 2017).

Afin de soutenir la compétence linguistique, de prévenir l'insécurité linguistique et d'augmenter la motivation des élèves, la recherche a suggéré de faire rédiger les élèves, librement et régulièrement, dans toutes les matières et en profitant des technologies pour publier leurs écrits. Les enseignants corrigent les textes et offrent des commentaires qui soulignent les progrès réalisés (Blain et al., 2018). D'autres moyens d'atteindre ces objectifs consistent à offrir des cours d'été afin que les élèves puissent utiliser le français toute l'année; à créer des occasions pour que les élèves puissent parler français en dehors de la classe; à offrir des situations culturellement engageantes; à trouver des occasions de renforcer positivement l'utilisation de la langue française en invitant, par exemple, des membres de la communauté francophone à interagir avec les élèves en immersion, en encourageant l'engagement et la communication entre les parents et les enseignants ou encore en trouvant un moyen de corriger de façon appropriée les élèves sans diminuer leur confiance en soi.

La promotion et le développement de stratégies de motivation pour la lecture et l'écriture sont essentiels pour que les élèves continuent d'améliorer leurs capacités en français (Blain et al., 2018). La recherche continue de promouvoir des pratiques pédagogiques pour motiver les élèves et les enseignants à rester dans les programmes francophones minoritaires. Les voix des élèves sont cruciales dans l'exploration des moyens d'augmenter la satisfaction des élèves dans les écoles francophones et dans la mise en œuvre des pratiques pédagogiques visant à déclencher le changement (Buors & Lentz, 2009). Les réponses pédagogiques à ces défis mettent en évidence les contraintes budgétaires, la mise en œuvre de nouvelles stratégies d'enseignement et les stratégies de promotion pour maintenir les compétences linguistiques.

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

L'analyse complétée par Cavanagh et Cammarata (2015) met en lumière l'existence d'un réel potentiel pour les deux programmes de bénéficier des conclusions de travaux dans les contextes respectifs. En effet, au vu des parallèles qui ont pu être établis en ce qui concerne les manques communs et distincts entre les deux contextes ciblés par leur analyse, il devient évident que les résultats de certaines recherches menées dans un contexte pourraient apporter des éléments de solutions à des problématiques soulevées dans l'autre. Par exemple, pour les écoles francophones, les travaux sur l'acquisition d'une langue seconde en contexte immersif pourraient guider les interventions auprès d'élèves immigrants ou d'élèves issus de foyers exogames ayant besoin de francisation puisqu'ils maîtrisent très peu ou pas le français. Ou encore, les résultats des nombreuses recherches menées dans le contexte IF sur les problèmes de lecture et d'écriture des élèves à risque pourraient certainement aider les enseignants des écoles FMM à mieux répondre aux besoins de leurs élèves éprouvant des difficultés semblables. Les travaux dans le contexte des écoles FMM et portant sur des interventions orientées vers l'enseignement explicite de stratégies d'écriture différenciées selon le type de texte à produire et adaptables en fonction des besoins particuliers des élèves, pourraient certainement informer la pédagogie des enseignants en immersion qui doivent fournir à leurs élèves un échafaudage important pour optimiser leur développement langagier dans la langue d'instruction.

## VI. 2. Interventions pédagogiques proposées découlant de l'étude pancanadienne sur l'attrition en IF et de l'analyse effectuée pour rédiger ce rapport

Voici quelques exemples des nombreuses interventions concrètes qui découlent de l'analyse effectuée pour rédiger ce rapport (voir, en particulier, le chapitre 2 du présent rapport) ainsi que des résultats de l'étude pancanadienne sur l'attrition en IF (voir le chapitre 5 du présent rapport). Il est important de noter que certaines de ces interventions pourraient être mises en œuvre rapidement sans l'investissement de ressources ou de fonds substantiels, tandis que d'autres nécessiteraient probablement des investissements à grande échelle et, par conséquent, un engagement politique pour être mises en œuvre. Nous nous pencherons d'abord sur les interventions qui nécessitent peu d'investissement et nous poursuivrons ensuite avec des propositions d'interventions à grande échelle que nous estimons nécessaires pour améliorer la rétention scolaire dans les deux contextes à l'avenir. Bien que la plupart de ces propositions soient des réponses aux défis identifiés dans l'étude sur la rétention scolaire en IF, nous soutenons que la plupart de ces propositions sont également pertinentes pour le contexte FMM et pourraient être mises en œuvre efficacement avec peu ou pas d'adaptation.

### Défis identifiés et interventions concrètes qui peuvent être mises en œuvre rapidement sans beaucoup d'investissements

#### *Premier défi identifié: problèmes de communication*

Notre analyse souligne la nécessité d'améliorer la communication avec les familles et entre toutes les parties prenantes importantes (c.-à-d., les parents, les enseignants et les administrateurs) à plusieurs niveaux. Nous proposons de faciliter la communication entre les parents, les enseignants et les administrateurs en créant des espaces propices aux échanges constructifs entre les parents, les enseignants et les administrateurs tout en supprimant tout différentiel de pouvoir perçu entre les groupes. Plus précisément :

- Pour faciliter la communication entre les parents, nous proposons la création d'espaces appropriés permettant des conversations informelles entre les parents (p. ex., discussions autour d'un café) ou l'utilisation de stratégies de mentorat (p. ex., jumelage d'un parent ayant un enfant en 3e année avec un parent ayant un enfant à la maternelle).
- Pour faciliter la communication entre les enseignants, nous suggérons également la création d'espaces conviviaux spécifiquement créés pour les conversations et le partage

d'expériences ainsi que le partage de stratégies et de ressources qui se sont avérées efficaces pour soutenir les élèves dans les différents niveaux scolaires. Ces rencontres devraient être regroupées par cycle (début et fin de l'élémentaire, par exemple) car les préoccupations et les défis des enseignants sont différents.

- Pour faciliter la communication entre les enseignants/administrateurs et les parents, nous proposons de créer des espaces où les parents peuvent s'exprimer sur leur expérience de l'IF au fil des années scolaires (p. ex., un panel où les parents partagent des « bribes de leur vie »). Pour s'assurer que les parents et les administrateurs sont réceptifs à cette expérience de partage, nous suggérons de l'organiser dans le cadre d'ateliers ou de séances d'apprentissage professionnel.
- Pour faciliter la communication entre les écoles/conseils scolaires, les administrateurs et les enseignants, les conseils scolaires devraient s'assurer que les administrateurs et les enseignants connaissent les attentes et les normes des familles aux prises avec l'IF ou qui songent à retirer leur enfant. Les parents pourraient subir des répercussions négatives s'ils sont confrontés à de multiples points de vue contradictoires. On pourrait offrir un perfectionnement professionnel sur le code de conduite officiel des conseils scolaires à l'égard des parents qui envisagent le retrait (p. ex., quel soutien offrir, comment demeurer réaliste quant aux attentes).

### ***Deuxième défi identifié: Manque de soutien pour les familles***

Notre analyse souligne le besoin d'un soutien supplémentaire, en particulier pour les familles qui ne parlent pas français et/ou qui ont des enfants ayant divers besoins éducatifs, y compris un manque d'information aux parents sur la nature des programmes de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année et l'expérience d'apprentissage qui y est associée.

Interventions proposées :

*Fournir des indications claires aux familles sur le programme d'IF de la maternelle à la douzième.*

- En offrant aux parents, au moment de l'inscription, des séances d'information plus riches qui décrivent clairement les attentes pour chaque niveau scolaire, car de nombreux parents de notre échantillon ont noté qu'ils ne savaient pas toujours à quoi s'attendre. Concrètement, cela pourrait se faire en développant des ressources pour aider les parents à comprendre le fonctionnement des programmes d'IF et ce qui les distinguent des programmes anglais. Ces ressources devraient expliciter, entre autres, la progression typique de l'apprentissage de la langue d'immersion et de l'anglais. Par exemple, les parents devraient savoir que dans les programmes d'IF totale précoces les plus couramment offerts au Canada, de 90 % à 100 % des matières scolaires sont enseignées en français au cours des premières années et que le nombre d'heures de contact en français évolue de la première à la douzième année, les heures passées en anglais augmentant progressivement, surtout au secondaire.

- En informant les parents des transitions scolaires importantes, soit du primaire au premier cycle du secondaire et du premier cycle du secondaire au deuxième cycle du secondaire. Les parents doivent très bien savoir à quoi s'attendre, notamment en ce qui concerne l'accès aux programmes d'IF et ce qu'offrent ces programmes. Au Canada, l'offre varie grandement en fonction du milieu dans lequel s'offre le programme (p. ex., rural ou urbain) et de la disponibilité des options (p. ex., sports offerts, programmes de douance).
- En expliquant les avantages du bilinguisme aux parents et en soulignant le fait que plus les enfants restent longtemps dans le programme, plus ils ont de chances de devenir fonctionnellement bilingues et donc de profiter pleinement des avantages de l'éducation bilingue. Les parents qui ne sont pas des experts en la matière ne sont naturellement pas souvent conscients de cela, ce qui peut les amener à penser que quelques années d'exposition au français pendant l'élémentaire suffisent à faire la différence, alors que les recherches montrent clairement que ce n'est pas le cas.

#### *Clarifier les attentes en matière d'apprentissage d'une langue seconde*

- En fournissant aux parents des informations pertinentes basées sur les résultats de la recherche de sorte qu'ils sachent à quoi s'attendre en ce qui concerne le développement de la langue seconde de leur enfant.
- Par exemple, les parents devraient savoir qu'il est typique pour les élèves des premières années scolaires de connaître des retards en lecture et en écriture en anglais. Les interventions possibles pourraient prendre de multiples formes, telles que l'élaboration et la remise aux parents de ressources qui déboulonnent les mythes courants, comme celles publiées sur le site Web du Center of Advanced Research on Language Acquisition (<https://carla.umn.edu/immersion/parentinfo/index.html>). Le matériel que propose ce site pourrait facilement être adapté au contexte canadien d'IF. Une autre possibilité consiste en la création de courtes capsules vidéo et/ou d'infographies pour présenter des stratégies que peuvent utiliser les parents anglophones ne maîtrisant pas le français pour soutenir le rendement scolaire de leurs enfants en IF.

#### *Apprendre aux parents qui ne parlent pas français comment soutenir leurs enfants à la maison*

- En montrant, aux parents anglophones unilingues qui ont déclaré ne pas savoir ce que leurs enfants apprennent dans la classe d'IF, comment accéder aux programmes scolaires en ligne et en leur expliquant que la plupart des programmes d'IF sont des traductions ou des adaptations de programmes anglais (seulement quelques-uns ont été spécifiquement développés pour le contexte IF). Les parents anglophones ne se rendent pas forcément compte que les programmes d'anglais et d'immersion sont parallèles pour la plupart.
- En fournissant aux parents d'enfants en IF des stratégies concrètes sur la façon d'aider leurs enfants à faire leurs devoirs à la maison et en expliquant que cette aide pourrait très bien se faire en anglais puisque les compétences en littératie académique sont transférables d'une langue à l'autre. Donner aux parents l'accès à du matériel pédagogique riche

et spécialement développé pour eux pourrait contribuer à réduire leur niveau d'anxiété et ainsi faciliter leur implication dans l'éducation de leurs enfants dans un contexte éducatif qui leur semble souvent peu familier.

- ▶ En traduisant les programmes d'études du contexte FMM vers l'anglais ou au moins en fournissant une synthèse en anglais afin que les parents qui ne parlent pas couramment français soient mieux en mesure de soutenir l'apprentissage de leurs enfants à la maison.
- ▶ En fournissant aux parents du contexte FMM des stratégies concrètes pour renforcer l'accès à la langue et à la culture françaises à la maison par le biais d'ateliers ciblés, de réunions régulières pour les parents et de matériel pédagogique adapté.

### ***Troisième défi identifié: Manque d'accès aux données spécifiques à la rétention***

Notre analyse a mis en évidence une pénurie de données axées sur la rétention ainsi qu'un manque d'harmonisation des données quantitatives et qualitatives recueillies portant sur la rétention, ce qui rend très difficile la réalisation d'analyses bien ciblées et raffinées de ce sujet dans les contextes IF. Il en va de même dans le contexte FMM. Nous avons besoin de telles données si nous voulons améliorer la rétention des élèves dans ces programmes et faire en sorte que les programmes continuent à se développer. Plus précisément, les conseils scolaires doivent commencer à recueillir des statistiques comprenant des informations sur les retraits d'élèves, tant au cours de l'année scolaire que d'un niveau scolaire à l'autre. Ces démarches devraient s'accomplir dans plusieurs contextes, car les expériences peuvent différer d'une province à l'autre et au sein d'une même province.

Intervention proposée :

#### *Mettre en place une méthode cohérente de suivi de l'attrition*

- ▶ En demandant aux conseils scolaires de commencer à recueillir des statistiques comprenant des informations sur les retraits d'élèves au cours de l'année scolaire et d'un niveau scolaire à l'autre.
- ▶ En surveillant les données sur l'attrition à la fois au niveau des conseils scolaires et des écoles, il est possible de détecter des tendances importantes liées à la rétention des élèves et d'y donner suite. Les tendances qui apparaissent dans les données peuvent être mises en avant, analysées, discutées et des plans peuvent être élaborés pour lutter contre l'attrition au niveau des conseils scolaires ou des écoles.
- ▶ En incitant les conseils scolaires à mettre en œuvre une méthode cohérente de suivi de l'attrition d'une année à l'autre de sorte à comprendre les tendances. En Alberta, par exemple, un élève reçoit un code pour l'IF. Les conseils scolaires peuvent donc suivre le moment où le code est supprimé et envoyer un questionnaire aux parents pour recueillir des données qualitatives.
- ▶ En créant et en utilisant des « entretiens de sortie » avec les familles qui quittent le programme (ou au moins avec un échantillon de parents) de sorte à mieux comprendre les

raisons qui motivent leur choix et à identifier les domaines d'amélioration potentielle du programme.

- En recueillant des données au niveau provincial. Les ministères de l'Éducation devraient recueillir des données sur l'IF et noter leur évolution dans le temps. Avoir accès à de telles données permettrait d'explorer plus en profondeur l'impact du type d'école et de programme (c.-à-d. à voie unique, à double voie) et de mieux connaître les moments de transition au cours des programmes qui ont un impact sur la rétention des élèves. Les données recueillies sont naturellement spécifiques au contexte parce que chaque conseil scolaire a ses propres défis. La collecte de données sur l'attrition au niveau de la province, du conseil scolaire et de l'école permettrait d'élaborer des interventions bien ciblées, adaptées au type de défis qui sont propres aux élèves en IF.

## **Interventions qui nécessiteront des investissements substantiels, du temps et une volonté politique**

### ***Premier défi: Manque de ressources et d'offres de programmes***

Notre analyse a révélé un manque de ressources et d'offres de programmes/cours dans les programmes d'IF par rapport aux programmes anglais. Ce déséquilibre rend la voie IF moins compétitive et moins apte à soutenir les familles avec des enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux.

Interventions proposées :

### *Augmenter le soutien aux familles avec des enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux*

- En augmentant le financement aux divisions scolaires, on ferait en sorte qu'elles puissent embaucher davantage de personnel de soutien pour aider les élèves ayant des besoins spéciaux. Le personnel de soutien devrait recevoir une formation adaptée au contexte afin d'être en mesure de mieux répondre aux besoins en matière d'apprentissage de la langue, c'est-à-dire comment travailler avec des enfants qui peuvent avoir de la difficulté à apprendre en français en raison de difficultés de traitement de l'information ou de comportement.
- En offrant du perfectionnement professionnel ciblé aux enseignants et aux administrateurs en IF afin qu'ils connaissent mieux la recherche sur la capacité des apprenants ayant des besoins éducatifs divers à réussir dans les programmes. Par exemple, la recherche montre que les difficultés qu'éprouve un enfant dans un programme (p. ex., des difficultés en lecture) seront transférées à tout autre programme. Cela signifie que le conseil que donnent parfois les enseignants ou les administrateurs et selon lequel un enfant éprouvant des difficultés devrait passer d'un programme d'IF à un programme anglais (en particulier dans le contexte des écoles à double voie), n'est pas toujours approprié. Ce genre de cas souligne l'importance pour le personnel de l'école de proposer des recommandations qui sont éclairées par la recherche.

- En élaborant du matériel pour aider les enseignants à mieux répondre aux besoins des élèves ayant des besoins particuliers dans des domaines distincts et en allant au-delà des problèmes de numératie et de littératie, auxquels les enseignants en IF sont généralement bien préparés à répondre. Les résultats de notre étude indiquent que les enseignants ne se sentent souvent pas assez préparés pour répondre aux besoins des apprenants lorsque ceux-ci sont liés à des besoins comportementaux/psychologiques ou physiques.
- L'élaboration d'un plan de rétention à plusieurs niveaux pourrait créer des soutiens supplémentaires pour les familles qui envisagent de quitter le programme IF. Les conseils scolaires pourraient envisager de créer un " protocole d'intervention à plusieurs niveaux " afin d'apporter un soutien aux parents lorsqu'ils expriment des inquiétudes et commencent à envisager de quitter le programme (p. ex., niveau 1 - examiner les soutiens en place dans la classe et fournir des soutiens supplémentaires basés sur les principes de la conception universelle de l'apprentissage, niveau 2 - fournir à l'élève des soutiens supplémentaires tels que des interventions en lecture, etc.). Nous argumentons que des soutiens d'intervention à plusieurs niveaux peuvent aider davantage l'élève.

#### *Accroître la compétitivité des programmes d'IF*

- En s'assurant que tous les élèves, y compris ceux qui ont des besoins spéciaux, reçoivent la même qualité de soutien que ceux des programmes anglophones.
- En s'assurant que les programmes d'IF offrent les mêmes options spécialisées que l'on retrouve dans les écoles anglophones, comme les programmes de douance ou de sport.
- En examinant les horaires des cours aux premier et deuxième cycles du secondaire de sorte que les élèves en IF dans les écoles à double voie aient accès aux mêmes possibilités que leurs homologues anglophones.

#### **Deuxième défi identifié : Manque d'harmonisation dans la préparation des enseignants en IF et FMM**

Notre analyse a révélé un manque de consensus en ce qui concerne les connaissances et les compétences spécifiques requises pour être un enseignant efficace dans les contextes IF et FMM (voir le chapitre 2 pour une description détaillée). Cette absence de consensus est mise en évidence par les différences entre les programmes de formation à l'enseignement offerts au Canada. Parmi les nombreux établissements accrédités chargés de préparer les enseignants aux contextes IF et FMM, certains offrent des programmes complets de formation à l'enseignement de premier cycle et de deuxième cycle spécifiquement conçus pour les contextes ciblés et également offerts en français, tandis que d'autres offrent une spécialisation minimale (p. ex., quelques cours ajoutés à un programme de certification traditionnel ou l'adaptation d'un stage dans un programme d'IF ou une école FMM) le plus souvent en anglais, ce qu'ils jugent approprié. Les connaissances et les compétences suivantes sont, selon nous, spécifiques à la profession et devraient faire l'objet d'un consensus national si nous voulons nous assurer que tous les élèves inscrits à ces programmes reçoivent la même qualité d'enseignement partout au Canada (liste non exhaustive) :

- compréhension des principes d'acquisition d'une langue seconde en contexte immersif ;
- compréhension des principes d'acquisition du français en contexte FMM ;
- compréhension des défis particuliers liés à l'apprentissage dans les deux contextes ;
- compréhension du rôle que l'enseignant est appelé à jouer dans ces deux contextes ;
- compétences liées à la pédagogie à privilégier dans ces deux contextes ;
- niveau de compétences langagières en français requis pour enseigner en IF et FMM ; et
- niveau de compétences langagières en anglais requis pour enseigner en IF et FMM.

Interventions proposées :

*Développer un cadre commun ciblant les connaissances et compétences essentielles qui permettrait d'harmoniser la nature des programmes de préparation à l'enseignement à travers le Canada.*

Un tel cadre pourrait être développé en établissant d'abord un espace de collaboration pour faciliter le dialogue entre les provinces et les facultés. Ensuite, il faudrait réaliser un état des lieux tel que celui que nous avons initié dans ce rapport (voir chapitre 2) identifiant la nature des programmes offerts, les connaissances et compétences visées, les cours offerts et les exigences pour devenir un enseignant certifié en IF ou FMM. Troisièmement, une analyse critique devrait être effectuée afin d'identifier les connaissances et les compétences essentielles à cibler dans tous les programmes de formation à l'enseignement au Canada.

*Adopter un cadre commun de compétences linguistiques pour les enseignants en IF et FMM afin de clarifier les attentes en matière de développement linguistique des enseignants.*

Un projet de ce type a été initié en 2013 par le Conseil des Ministres de l'Éducation (Canada) (CMEC). À l'origine, il était destiné aux enseignants qui s'installent au Canada depuis l'étranger, et il décrivait les objectifs du cadre linguistique commun ainsi : Le cadre des compétences linguistiques et des niveaux de compétence linguistique décrit les aptitudes linguistiques que doivent posséder les enseignants afin d'accomplir les tâches propres à leur profession. Les compétences linguistiques et les niveaux de compétence linguistique (stades de maîtrise de la langue) contribueront à l'élaboration d'outils d'évaluation, tant en français qu'en anglais, qui permettront de mesurer les compétences linguistiques des enseignants ayant reçu leur formation à l'étranger et faisant une demande d'agrément au Canada. Un ensemble commun de compétences linguistiques et de niveaux de compétence linguistique contribuera à la mobilité pancanadienne des enseignants tout en fournissant l'assurance que les enseignants ayant reçu leur formation à l'étranger répondent aux normes élevées associées à la profession enseignante au Canada. (CMEC, 2013, p. 64). Il est important de noter que ce cadre a été spécifiquement conçu pour répondre aux besoins des enseignants de l'étranger désireux de venir enseigner au Canada. Nous soutenons qu'un cadre similaire est nécessaire pour les enseignants en IF et FMM déjà installés au Canada afin de remédier à la grande disparité des exigences relatives aux compétences linguistiques pour obtenir un diplôme d'un programme de formation des enseignants ou à

l'embauche dans un conseil scolaire spécifique. Par exemple, certains programmes de formation des enseignants exigent un DELF B2 « fort » (p. ex., le Campus Saint-Jean) pour la certification alors que d'autres exigent un DELF B1 (p. ex., Regina) ou aucun DELF. De même, différents instruments d'évaluation sont utilisés à travers le Canada (p. ex., le TCLF de l'Université de Moncton). Nous croyons qu'un cadre commun de compétences linguistiques n'est pas seulement pertinent pour les enseignants étrangers, mais également pour les enseignants canadiens. La mise en œuvre d'un tel cadre faciliterait la mobilité interprovinciale des enseignants canadiens ayant été certifiés au Canada.

*Stimuler un changement d'idéologie au travers d'une formation ciblée pour les enseignants en formation initiale se focalisant sur l'inclusion en IF*

Les croyances sur l'inclusion en IF commencent bien avant qu'un enseignant n'entre dans la classe. Les croyances sur l'inclusion sont façonnées par les expériences, les stages et les commentaires des collègues ou des administrateurs. Il serait important de fournir aux enseignants en formation initiale des cours et des modèles solides sur les croyances et les stratégies d'inclusion afin de leur fournir les connaissances, les compétences et les attitudes nécessaires pour soutenir leurs élèves.

### ***Troisième défi identifié : Manque d'harmonisation des programmes d'études M à 12 en IF et FMM***

Notre analyse a révélé un manque d'harmonie entre les programmes d'études M à 12 dans les contextes IF et FMM (voir le chapitre 2 pour une description détaillée). L'analyse récente de Shone et Corsi (2022) a mis en évidence une grande diversité dans les types de programmes d'études élaborés et utilisés au Canada. Les programmes d'études pour les contextes IF et FMM varient grandement. Certains sont les mêmes que les programmes originaux anglais, sans traduction en français, d'autres sont traduits, d'autres encore sont adaptés spécifiquement pour le contexte IF et FMM et quelques-uns sont développés spécifiquement pour le contexte linguistique (voir le tableau de synthèse de Shone et Corsi : Shone & Corsi, 2022). Nous ne savons pas quels critères ont été utilisés pour décider quelle matière devait être adaptée ou développée ou non pour le contexte ciblé. Par exemple, le programme d'études en mathématiques du Manitoba a été adapté, mais pas celui de l'Ontario. De plus, nous ne savons pas dans quelle mesure les programmes ont été modifiés lors de leur adaptation et quels aspects des programmes ont été adaptés. Nous ignorons si les adaptations sont des changements minimes et superficiels ou, au contraire, s'il s'agit de changements beaucoup plus importants au niveau conceptuel. Selon nous, cela présente des défis importants qui devront être relevés à l'avenir. Par exemple, lorsqu'il n'y a que des traductions disponibles dans les programmes d'IF et FMM, cela envoie un message clair qu'il n'y a aucune distinction entre ces programmes et ceux offerts en anglais et que l'enseignement en immersion ou en français dans un contexte minoritaire est le même. Pourtant, des décennies de recherche dans le domaine ont démontré que ce n'était pas le cas et que les contextes IF et FMM imposent des défis pédagogiques et conceptuels spécifiques dont il faut tenir compte. Les programmes d'études devraient donc tenir compte de ces différences et être spécifiquement

adaptés pour répondre aux besoins des apprenants inscrits dans ces deux contextes éducatifs. Par exemple, dans le cas particulier du contexte FMM, la dimension culturelle devrait être mise en avant puisque la construction de l'identité est un objectif primordial. Dans le contexte de l'IF, l'importance de l'intégration de l'enseignement des langues pendant l'enseignement des matières et les complexités qui s'y rattachent exigent une orientation spécifique qui devrait être fournie dans les programmes d'études sous forme de conseils sur les compétences linguistiques et de littératie à cibler pendant l'enseignement de concepts spécifiques. De plus, cette disparité entre les programmes d'études à travers le pays peut être préjudiciable à la progression de l'apprentissage des élèves dont les familles peuvent se déplacer d'une province à l'autre et aux enseignants qui sont également mobiles.

Intervention proposée :

*Développer un cadre commun de résultats d'apprentissage pour chaque matière qui pourrait être utilisé pour harmoniser l'enseignement en IF et FMM à travers le pays.*

Le développement d'un tel cadre a déjà été tenté dans les années 1990 dans les provinces de l'Ouest du Canada. Pour exemple, voir le Cadre commun des résultats d'apprentissage en français langue seconde - immersion (M-12) signé en décembre 1993 par les ministères de l'Éducation du Manitoba, de la Saskatchewan, de l'Alberta, de la Colombie-Britannique, du Yukon et des Territoires du Nord-Ouest ([https://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/ped/fl2/cadre\\_mb/docs/introduction.pdf](https://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/ped/fl2/cadre_mb/docs/introduction.pdf)). Cette collaboration reposait sur l'importance que tous les partenaires accordent aux attentes communes en matière d'éducation, aux normes éducatives élevées, à une vision commune de l'immersion en français langue seconde et du français en milieu minoritaire, ainsi qu'à l'optimisation des ressources éducatives. Cette initiative pourrait servir de modèle pour créer un cadre commun de résultats d'apprentissage pancanadien général. Le développement d'un tel cadre ne serait possible qu'avec la collaboration de tous les ministères de l'éducation.

# BIBLIOGRAPHIE

- Alberta Education (2014). *Alberta Handbook for French Immersion Administrators*. Retrieved from <https://education.alberta.ca/media/3115178/frimmhandbook.pdf>
- Alberta Learning (2002). *Yes, you can help! Information and inspiration for French immersion parents*. Retrieved from <https://emaunder.schoolsites.ca/download/36020>
- Allen, I. E., & Seaman, J. (2004). *Entering the Mainstream: The Quality and Extent of Online Education in the United States, 2003 and 2004*. Sloan Consortium. PO Box 1238, Newburyport, MA 01950.
- Amaral, A., Magalhães, A. (2002). The Emergent Role of External Stakeholders in European Higher Education Governance. In A. Amaral, G. A. Jones, & B. Karseth (Eds.) *Governing Higher Education: National Perspectives on Institutional Governance. Higher Education Dynamics, vol 2*. (pp. 1-21). Springer, Dordrecht.
- Alphonso, C. (2016, May 30). *Ontario schools struggle to keep students in French immersion*. The Globe and Mail. [https://www.theglobeandmail.com/news/toronto/ontario-schools-struggle-to-keep-students-in-french-immersion/article30215440/?cmpid=rss1&click=sf\\_globe](https://www.theglobeandmail.com/news/toronto/ontario-schools-struggle-to-keep-students-in-french-immersion/article30215440/?cmpid=rss1&click=sf_globe)
- Archambault, C., Mercer, S. H., Cheng, M. P., & Saqui, S. (2019). "Lire en Français": Cross-linguistic effects of reading fluency interventions in French immersion programs. *Canadian Journal of School Psychology, 34*(2), 113–132.
- Association canadienne des professionnels de l'immersion [ACPI] (2021). *The Shortage of French Immersion and French as a Second Language Teachers: Study Report*. Retrieved from <https://www.caslt.org/en/product/acpi-caslt-study/>
- Auger, J. (2002). French immersion in Montréal: Pedagogical norm and functional competence. In S. Gass, K. Bardovi-Harlig, S. Sieloff Magnan, & J. Walz (Eds.), *Pedagogical norms for second and foreign language learning and teaching* (pp. 81-101). John Benjamins.
- Baker, C. (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (Vol. 79). Multilingual Matters.
- Barmania, A. (2017, June 11). *La Vie Bilingue: French immersion programs in Canada through the ages*. CBC, Cross Country Checkup. <https://www.cbc.ca/radio/checkup/blog/la-vie-bilingue-french-immersion-programs-in-canada-through-the-ages-1.3630105>

- Beck, N. W. (2005). Attrition in late French immersion: Discussions with six students. Charlottetown, PE: University of Prince Edward Island. Retrieved from <https://islandscholar.ca/islandora/object/ir:21585/datastream/PDF/download/citation.pdf>
- Bentley, T. (2016, May 25). *No, I Am Not Ashamed I Didn't Put My Kid In French Immersion*. Huffington Post Canada. [https://www.huffingtonpost.ca/2016/05/25/french-immersion-programs\\_n\\_10053800.html](https://www.huffingtonpost.ca/2016/05/25/french-immersion-programs_n_10053800.html)
- Berube, G. (2015). *French immersion teachers' experiences with the factors that influence student attrition*. (Doctoral dissertation, Université d'Ottawa/University of Ottawa).
- Bialystok E. (2011). Reshaping the mind: the benefits of bilingualism. *Canadian journal of experimental psychology = Revue canadienne de psychologie expérimentale*, 65(4), 229–235. <https://doi.org/10.1037/a0025406>
- Blain, S., & Cavanagh, M. (2014). Effets de l'apprentissage des stratégies de planification en écriture sur la cohérence textuelle de récits imaginaires d'élèves francophones du Nouveau-Brunswick et de l'Alberta. *Language and Literacy*, 16(2), 17-37.
- Blain, S., Cavanagh, M., & Cammarata, L. (2018). Enseigner l'écriture en milieu francophone minoritaire : comment motiver les élèves et surmonter les défis de l'insécurité linguistique? *Canadian Journal of Education / Revue Canadienne de l'éducation*, 41(4), 1105–1131
- Bonan, M. (1998). *Declining French immersion enrolment trends in Canada and its impact on Ecole Letellier school*. Manitoba Ministry of Education, Winnipeg, Manitoba, Canada
- Boschung, S. & Roy, N. (1996). *Issues surrounding transfer out of French immersion: A literature review*. Nanaimo, Vancouver Island, Canada: U.B.C. Modern Language Department.
- Bouchard, M., Parisien, M.A. & Trudel, M. (2020, mars 17). *Des écoles francophones inclusives pour l'ensemble de la communauté*. Francopresse. <https://francopresse.ca/op-eds/des-ecoles-francophones-inclusives-pour-lensemble-de-la-communaute/>
- Boudreaux, N. S. (2010). *A mixed methodological study of factors contributing to student persistence and their impact on student attrition in foreign language immersion programs*. University of Louisiana at Lafayette.
- Boudreaux, N., & Olivier, D. F. (2009, March). Student attrition in foreign language immersion programs. In *annual meeting of the Louisiana Education Research Association, Lafayette, LA*.

- Bourgoin, R. C. (2014). Inclusionary practices in French immersion: A need to link research to practice. *Canadian Journal for New Scholars in Education/Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 5(1), 1–11.
- Bournot-Trites, M. (2007). Qualité de l'écrit au niveau intermédiaire en immersion française: effet d'un programme intensif et hypothèse d'un effet de plateau. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10(1), 7-23.
- Bournot-Trites, M., & Reeder, K. (2001). Interdependence revisited: Mathematics achievement in an intensified French immersion program. *Canadian Modern Language Review*, 58(1), 27-43.
- Bournot-Trites, M., & Reeder, K. (2005). French and English literacy in French immersion: Student performance and perceptions. In ISB4: *Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism* (pp. 364-376). Cascadilla Press.
- Boisvert, N. (2020, January 17). 'Second-class citizens': Parents demand changes to Durham board's French immersion plan. CBC News. <https://www.cbc.ca/news/canada/toronto/durham-school-board-boundary-proposal-1.5428305>
- Brill, S., & McCartney, A. (2008). Stopping the revolving door: Increasing teacher retention. *Politics and Policy*, 36, 750-774.
- Brock University. (s.d.). Junior – Intermediate (OUAC Code B20) Grades 4-10. <https://brocku.ca/admissions/academic-requirements-junior-intermediate/#1562254886220-43403850-cdfe>
- Brouillet, M. (2015, August 10). *Why You Should Keep your Kids in French Immersion*. Toronto4Kids. <https://www.toronto4kids.com/August-2015/Why-You-Should-Keep-your-Kids-in-French-Immersion/>
- Bruck, M. (1978). The suitability of early French immersion programs for the language-disabled child. *Canadian Journal of Education / Revue Canadienne de l'éducation*, 3(4), 51–72. <https://doi-org.login.ezproxy.library.ualberta.ca/10.2307/149468>
- Bruck, M. (1985). Predictors of transfer out of early French immersion programs. *Applied Psycholinguistics*, 6(1), 39-61. doi:10.1017/S0142716400006007
- Buttjes, B., & Byram, M. (1991). *Mediating languages and cultures: Towards an intercultural theory of foreign language education*. Multilingual Matters.

- Byram, M. (1999). Questions of identity in foreign language learning. In J. Lo Bianco, A. Liddicoat, & C. Crozet (Eds), *Striving for the Third Place: Intercultural competence through language education* (pp. 91-100). The National Languages and Literacy Institute of Australia Ltd.
- Cadez, R. V. (2006). *Student attrition in specialized high school programs: An examination of three French immersion centres*. Unpublished master's thesis, University of Lethbridge, Lethbridge, Alberta.
- Cadre commun des résultats d'apprentissage en français langue seconde — immersion (M-12). Récupérer June 17, 2022, de [https://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/ped/fl2/cadre\\_mb/docs/introduction.pdf](https://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/ped/fl2/cadre_mb/docs/introduction.pdf)
- Calvo, F. (2007). What do parents think of two-way bilingual education? An Analysis of Responses. *Journal of Latinos and Education*, 6, 139-150. doi: 10.1080/15348430701304807.
- Cammarata, L., & Marchak, K. (2021, December). *Le défi de la rétention des élèves dans les programmes d'immersion au cœur de la recherche /The challenge of student retention in immersion programs at the heart of the research agenda*. Session de clôture du 44e congrès de l'Association canadienne des professionnels de l'immersion (ACPI), Banff, AB.
- Cammarata, L., & Ó Ceallaigh, T. J. (2020). *Teacher development for immersion and content-based instruction*. John Benjamins Publishing Company
- Cammarata, L., Cavanagh, M., Blain, S., & Sabatier, C. (2018). Enseigner en immersion française au Canada: Synthèse des connaissances sur les défis et leurs implications pour la formation des enseignants. *Canadian Modern Language Review/La Revue Canadienne Des Langues Vivantes*, 74(1), 101–127.
- Cammarata, L., & Tedick, D. J. (2012). Balancing content and language in instruction: The experience of immersion teachers. *The Modern Language Journal*, 96(2), 251-269.
- Campbell, G. R. (1992). *Transferring from French immersion : A case study of students who leave the French immersion program upon completion of grade six*. Master's Thesis, University of Manitoba, MB.
- Campus Saint-Jean. (s.d.). Formation langagière pour les enseignants. University of Alberta. <https://www.ualberta.ca/fr/campus-saint-jean/programmes/ecole-de-langues/formation-langagiere/aux-enseignants.html>

- Cavanagh, M, Cammarata, L., & Blain, S. (2016). Enseigner en milieu francophone minoritaire canadien : synthèse des connaissances sur les défis et leurs implications pour la formation des enseignants. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 39(4), 1-32. Disponible à <http://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2268>
- Cavanagh, M., & Blain, S. (2016). L'apprentissage des stratégies de mise en texte et de révision chez les élèves francophones en milieu minoritaire: une étude de cas contrastés. *Language and Literacy*, 18(2), 44-61.
- Cavanagh, M. & Blain, S. (2009). Relever quatre défis de l'enseignement de l'écrit en milieu francophone minoritaire. *Les Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 21, 151-178.
- Cavanagh, M., Cammarata, L., & Blain, S. (2016). Enseigner en milieu francophone minoritaire canadien : synthèse des connaissances sur les défis et leurs implications pour la formation des enseignants. *Canadian Journal of Education / Revue Canadienne de l'éducation*, 39(4), 1–32.
- Cavanagh, M., & Langevin, R. (2010). The quality of french minority students' fictional texts: A study of the influence of a preferential cognitive style and writing strategy scaffolding. *Language, Culture and Curriculum*, 23(1), 71–87.
- Cavanagh, M. (2007). Profil scriptural d'élèves du primaire en vue d'une intervention en milieu francophone minoritaire. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 30(3), 691-724.
- Cavanagh, M. (2014). Séquence didactique axée sur les stratégies et amélioration d'un texte explicatif de comparaison chez des élèves canadiens en milieu minoritaire. *Pratiques [En ligne]*, 161-162. <http://journals.openedition.org/pratiques/2187>
- Crandall University. (s.d.). Education - French Immersion Education Certificate. <https://www.crandallu.ca/program/education/french-immersion-education/>
- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, (2006). *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at school in Europe*. Publications Office.
- Eurydice (2006). *Science teaching in schools in Europe - Policies and Research*. Eurydice, the information network on education in Europe.
- Karsenti, T., Collin, S., Villeneuve, S., Dumouchel, G., & Roy, N. (2008). *Pourquoi les nouveaux enseignants d'immersion ou de français langue seconde quittent-ils la profession? Résultat d'une enquête pancanadienne*. Association canadienne des professeurs d'immersion.

- BC Teachers' Council. (2022, janvier). Certification Standards. Government of British Columbia. [https://www2.gov.bc.ca/assets/gov/british-columbians-our-governments/organizational-structure/boards-commissions-tribunals/bc-teachers-council/cert\\_standards.pdf](https://www2.gov.bc.ca/assets/gov/british-columbians-our-governments/organizational-structure/boards-commissions-tribunals/bc-teachers-council/cert_standards.pdf)
- Cobb, C. (2015). Principals play many parts: a review of the research on school principals as special education leaders 2001–2011. *International Journal of Inclusive Education*, 19(3), 213-234.
- Coffey, D. (2018, June 7). *Is French immersion a good idea?* Today's Parent. <http://www.davidcoffey.ca/is-french-immersion-a-good-idea>
- Cooke, S., & Faez, F. (2018). Self-efficacy beliefs of novice French as a second language teachers: A case study of Ontario teachers. *Canadian Journal of Applied Linguistics / Revue Canadienne de Linguistique Appliquée*, 21(2), 1-18.
- Corbeil, J.-P., & Lafrenière, S. (2011). *Portrait des minorités de langue officielle au Canada : les francophones de l'Ontario*. Statistique Canada, Division de la statistique sociale et autochtone.
- Corbeil, J. P. (2006). *The Canadian component of the 2003 International Adult Literacy and Skills Survey (IALSS): The situation of official language minorities*. Ottawa, ON, Canada: Statistics Canada.
- Cormier, M. (2005). *La pédagogie en milieu minoritaire francophone : une recension des écrits*. Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques.
- Cotnam, M. (2011). Est-ce vraiment un « décrochage culturel » ? Une analyse critique du concept de décrochage culturel à partir des écrits sur le choix scolaire des élèves en transition primaire-secondaire. *Éducation francophone en milieu minoritaire*, 6(2), 50-69. Disponible en ligne: <https://ustboniface.ca/reefmm/file/v6n2cotnam.pdf>
- Culligan, K. (2010). Pente or slope? Using student voices to explore program choice and experiences in secondary French immersion mathematics. *Canadian Modern Language Review / revue Canadienne Des Langues Vivantes*, 66(3), 421-444.
- Dagenais, D., Day, E., & Toohey, K. (2006). A multilingual child's literacy practices and contrasting identities in the figured worlds of French immersion classrooms. *International Journal of bilingual education and bilingualism*, 9(2), 205-218.
- Davis, S., Ballinger, S., & Sarkar, M. (2021). “More languages means more lights in your house”: Illuminating the experiences of newcomer families in French immersion. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 9(2), 336-363.

- Delcourt, L. (2018). Elitist, inequitable and exclusionary practices: A problem within Ontario French immersion programs? A literature review. *Actes du Symposium JEAN-PAUL DIONNE Symposium Proceedings*, 2(1), 7-26.
- Department of Education and Early Childhood Development. (2018, 25 juillet). Policy 309: French Second Language Programs. Government of New Brunswick. <https://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/ed/pdf/K12/policies-politiques/e/309A.pdf>
- D'entremont, Y., & Garneau, A. (2006). L'immersion française en Alberta: Les sciences sont-elles enseignées en français au secondaire? *The Journal of Educational Thought (JET) / Revue de La Pensée Éducative*, 40(3), 281–302.
- D'entremont, Y., & Vezeau, C. (2018). Le choix scolaire des parents immigrants francophones d'origine africaine dans une école en Alberta. *The Journal of Educational Thought (JET) / Revue de La Pensée Éducative*, 51(1), 79–98.
- Drumond, G. (2021, juillet 7). *De vives critiques envers le fait français à l'Î.-P.-É suscitent la grogne*. Radio Canada. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1807203/lettre-guardian-critique-ecoles-francophones>
- Dubé, P. (1993). Une étude de cas portant sur la genèse et les résultats de la judicalisation des droits scolaires: le cas Bugnet en Alberta. *Canadian modern language review*, 49(4), 704-715.
- Duibhir, P. Ó., & Thuairisg, L. N. (2019). Young immersion learners' language use outside the classroom in a minority language context. *AILA Review*, 32(1), 112-137.
- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, (2006). *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at school in Europe*, Publications Office.
- Ewart, G. (2009). Retention of new teachers in minority French and French immersion programs in Manitoba. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 32(3), 473-507.
- Ernault, M. (2021, novembre 30). Étudier en français sans le parler : le défi des élèves allophones <https://francopresse.ca/2021/11/30/etudier-en-francais-sans-le-parler-le-defi-des-eleves-allophones/>
- Ernault, M. (2021, octobre 28). La pandémie a accentué les difficultés de lecture des élèves franco-minoritaires. <https://francopresse.ca/2021/10/28/la-pandemie-a-accentue-les-difficultes-de-lecture-des-eleves-franco-minoritaires/>

Fagan, W. T., & Hayden, H. M. (1988). Writing processes in French and English of fifth grade French immersion students. *Canadian Modern Language Review*, 44(4), 653-668.

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

Federation, S. (2021). *Student Attrition: Identifying Patterns Trends in French Immersion*. Unpublished paper.

Fortune, T. (2001). *Understanding students' oral language use as a mediator of social interaction*. Unpublished doctoral dissertation. Minneapolis, MN: University of Minnesota.

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

French, J. (2021, April 17). *Alberta francophone schools refuse to pilot test draft curriculum*. CBC. <https://www.cbc.ca/news/canada/edmonton/alberta-francophone-school-boards-refuse-to-pilot-test-draft-curriculum-1.5991632>

Genesee, F. (1987). Considering two-way bilingual programs. *Equity and Choice*, 3(3), 3-7.

Genesee, F. (1994). Integrating language and content: Lessons from immersion. *eScholarship*.

Genesee, F. (2004). What do we know about bilingual education for majority language students. *Handbook of bilingualism and multiculturalism*, 547, 576.

Genesee, F. (2007). French immersion and at-risk students: A review of research evidence. *Canadian Modern Language Review*, 63(5), 655-687.

Genesee, F., & Lindholm-Leary, K. (2021). The suitability of dual language education for diverse students. *Issues and Perspectives on Student Diversity and Content-Based Language Education*, 9(2), 164–192. <https://doi.org/10.1075/jicb.21001.gen>

Genesee, F., & Tedick, D. J. (2021). Introduction. *Issues and Perspectives on Student Diversity and Content-Based Language Education*, 9(2), 155–163. <https://doi.org/10.1075/jicb.00012.int>

- Gérin-Lajoie, D. (2010). Le discours du personnel enseignant sur leur travail en milieu scolaire francophone minoritaire. *Canadian Journal of Education / Revue Canadienne de l'éducation*, 33(2), 356–378.
- Government of Ontario. (2022, 29 avril). Teach in French in Ontario. <https://www.ontario.ca/page/teach-french-ontario>
- Government of Prince Edward Island. (2019, 21 octobre). French Oral Language Proficiency Requirements for Teachers. <https://www.princeedwardisland.ca/fr/information/education-et-apprentissage-continu/exigences-matiere-competences-orales-francais>
- Haj-Broussard, M., Olson Beal, H. K., & Boudreaux, N. (2017). Relating French immersion teacher practices to better student oral production. *Canadian Modern Language Review*, 73(3), 319–342. doi:10.3138/cmlr.3521
- Halsall, N. D. (1994). Attrition/retention of students in French immersion with particular emphasis on secondary school. *Canadian Modern Language Review*, 50(2), 312-345.
- Harley, B. (1992). Patterns of second language development in French immersion. *Journal of French Language Studies*, 2(2), 159-183.
- Hayden, H. M. R. (1988). French immersion drop-outs: Perspectives of parents, students, and teachers. *Reading–Canada–Lecture*, 6(4), 222-235.
- Hutchins, A. (2015, ) *Just say 'non': The problem with French immersion*. Maclean's. <https://www.macleans.ca/education/just-say-non-the-problem-with-french-immersion/>
- Jared, D. (2008). Large-scale literacy assessments of French immersion students. *Encyclopedia of language and literacy development*, 1-8.
- Johnson (2003). Parent activism: A critical component for secondary immersion. The ACIE Newsletter, 6(3), pp. 1, 3-5, 19. Retrieved June 24, 2022, from [http://www.carla.umn.edu/immersion/acie/theme\\_issues/2003.pdf](http://www.carla.umn.edu/immersion/acie/theme_issues/2003.pdf)
- Johnson, T. (2013). A Look at French Immersion. Canadian Family. Retrieved May, 2028, from <https://canadianfamily.ca/parents/look-french-immersion/>
- Imprimeur de la Reine pour l'Ontario. (2022). Français langue seconde. [https://assets-us-01.kc-usercontent.com/fbd574c4-da36-0066-a0c5-849ffb2de96e/143cbd34-3b49-4a6c-9b73-eb196470b0f7/FLS-Traduction\\_1-8.pdf](https://assets-us-01.kc-usercontent.com/fbd574c4-da36-0066-a0c5-849ffb2de96e/143cbd34-3b49-4a6c-9b73-eb196470b0f7/FLS-Traduction_1-8.pdf)

- Kay-Raining Bird, E., Genesee, F., Sutton, A., Chen, X., Oracheski, J., Pagan, S., Squires, B, Burchell, D., & Sorenson Duncan, T. (2021). Access and outcomes of children with special education needs in Early French Immersion. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 9(2), 193-222.
- Kavanagh, L. & Hickey, T. (2013). 'You're looking at this different language and it freezes you out straight away': identifying challenges to parental involvement among immersion parents. *Language and Education*, 27, 432-450.
- King, K., & Fogle, L. (2006). Raising bilingual children: Common parental concerns and current research. *CALdigest Series*, 2, 2-3.
- Kissau, S., & Turnbull, M. (2008). Boys and French as a second language: A research agenda for greater understanding. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 11(3), 151-170.
- Lambert, W. E., & Tucker, G. R. (1972). *Bilingual education of children: The St. Lambert experiment*. Newbury House Publishers.
- Landry R. (2005). *Mémoire présenté au Comité sénatorial permanent des langues officielles*, Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques/Canadian Institute for Research on Linguistic Minorities.
- Landry, R., Allard, R., & Deveau, K. (2010). *École et autonomie culturelle : enquête pancanadienne en milieu scolaire francophone minoritaire*. Rapport de recherche, Gatineau, Patrimoine Canada, et Moncton, Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques, coll. « Nouvelles perspectives canadiennes ».
- Lazaruk, W. (2007). Linguistic, academic, and cognitive benefits of French immersion. *The Canadian Modern Language Review*, 63(5), 605-628.
- Lecacheur, J. (2019, octobre 29). *La rétention des élèves, le principal défi des trois « petites » écoles de l'Île-du-Prince-Édouard*. Radio Canada. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1128758/retention-eleve-ecole-enseignement-education-ile-du-prince-edouard-defi-realite-francophonie-acadie>
- Leclerc, L. (2014). *Reading comprehension and attrition in French immersion programs* (Doctoral dissertation, Electronic version published by Vancouver Island University).
- Lemaire, E. (2018). La culture d'expression française dans les écoles d'immersion et dans les écoles francophones en milieu minoritaire ouest-canadien : représentations d'étudiants. *The Canadian Modern Language Review / La revue canadienne des langues vivantes* 74(2), 199-226.

- Levasseur, C. (2018). Vers la reconnaissance de l'engagement des parents anglophones à l'école francophone en Colombie-Britannique. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 30(1), 103-138.
- Lewis, C., & Shapson, S. M. (1989). Secondary French immersion: A study of students who leave the program. *Canadian Modern Language Review*, 45(3), 539-48.
- Lindholm-Leary, K. (2001). *Dual language education*. Multilingual Matters Ltd.
- Luo, X. (2013). French second language programs in British Columbia and Yukon: Trends, challenges and best practices. *Canadian Parents for French, British Columbia and Yukon Branch*.
- Lussier, D. (2006). *Intégrer le développement d'une "compétence interculturelle" en éducation : un enjeu majeur de la mondialisation*. Dans Actes du colloque sur « La transmission des connaissances, des savoirs et des cultures ». Alexandrie. Affiché au [www.ulaval.ca/afi/colloques/colloque2006/actes2006/axe3.html](http://www.ulaval.ca/afi/colloques/colloque2006/actes2006/axe3.html).
- Lussier, D. (2007a). *Évaluer la compétence de communication interculturelle*. Atelier de formation, Collaboration Québec-Ontario, Montréal.
- Lussier, D. (2007b). *Représentations culturelles et construction identitaire*. Atelier de formation, Collaboration Québec-Ontario, Montréal.
- Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 37–66.
- Lyster, R. (2016). *Vers une approche intégrée en immersion*. Les Éditions CEC.
- Lyster, R. (2007). *Learning and teaching languages through content: A counterbalanced approach*. John Benjamins Pub.
- Lyster, R. (1994). The effect of functional-analytic teaching on aspects of French immersion students' sociolinguistic competence. *Applied linguistics*, 15(3), 263-287.
- Mady, C. & Arnett, K. (2009). Inclusion in French immersion in Canada: One parent's perspective. *Exceptionality Education International*, 19(2), 37–49.
- Mady, C. (2018). Teacher adaptations to support students with special education needs in French immersion: An observational study. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 6(2), 244-268.

- Mady, C. (2016). French immersion for English language learners?: Kindergarten teachers' perspectives. *Alberta Journal of Educational Research*, 62(3), 253-267.
- MacCoubrey, S.J., Wade-Woolley, L., & Kirby, J.R. (2007). A phonemic awareness intervention for at-risk second language readers in French immersion. Unpublished manuscript, Queen's University, Kingston, ON.
- Macdonald, E. (2019, June 24). *The French immersion experience and how it changed my life*. Pique.<https://www.piquenewsmagazine.com/whistler/the-french-immersion-experience-and-how-it-changed-my-life/Content?oid=14005145>
- MacPhee, M., Cormier, M., Turnbull, M., & Miller, T. (2017). The experience of non-Francophone parents in a French minority-language school. *Canadian Journal of Applied Linguistics/Revue Canadienne de Linguistique Appliquée*, 20(1), 115–134
- MacPhee, M. (2021). The differentiated parent support model: Enhancing the involvement of parents who do not speak the school language. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 44(1), 28-56.
- Madore, C.R. (2017, September 25). *What They Didn't Tell You About French Immersion*. CBC News.<https://www.cbc.ca/parents/learning/view/what-they-didnt-tell-you-about-french-immersion>
- Maharaj, S. (2017, November, 19). *Breaking the spell of French immersion*. The Star.<https://www.thestar.com/opinion/commentary/2017/11/09/breaking-the-spell-of-french-immersion.html>
- Makropoulos, J. (2010). Students' attitudes to the secondary French immersion curriculum in a Canadian context. *Language, Culture and Curriculum*, 23(1), 1-13.
- Malbeuf, J. (2022, February 15). *French-speaking parents call for expansion of Fort McMurray's francophone school*. CBC News. <https://www.cbc.ca/news/canada/edmonton/ecole-bore-ale-fort-mcmurray-francophone-1.6351724>
- Mannavaryan, J.M. (2002). *The French immersion debate. French for all or all for French?* Detselig Enterprises Ltd.
- Martin, S., Hodder, C., Merritt, E., Culliton, A., Pottie, E., & Kay-Raining Bird, E. (2021). Bilingual outcomes for a student with Down syndrome in French immersion. *Issues and Perspectives on Student Diversity and Content-Based Language Education*, 9(2), 223–251. <https://doi.org/10.1075/jicb.20011.mar>

- Masny, D. (2006). Le développement de l'écrit en milieu de langue minoritaire : l'apport de la communication orale et des habiletés métalinguistiques. *Éducation et francophonie*, 34(2), 126-149.
- Masson, M., Knouzi, I., Arnott, S., & Lapkin, S. (2021). A critical interpretive synthesis of post-millennial Canadian French as a second language research across stakeholders and programs. *The Canadian Modern Language Review*, 77(2), 154-188.
- Masny, D. (2006). Le développement de l'écrit en milieu de langue minoritaire : l'apport de la communication orale et des habiletés métalinguistiques. *Éducation et francophonie*, 34(2), 126-149.
- Mcp hail, C. (2020, January 7). *Cardy denies report suggesting New Brunswick is scrapping French immersion program*. CBC news. <https://www.cbc.ca/news/canada/new-brunswick/french-immersion-new-brunswick-dominic-cardy-1.5418422>
- Memorial University. (s.d.-a). Bachelor of Education (Intermediate/Secondary) - French. <https://www.mun.ca/educ/programs/undergraduate/intermediate-secondary/french/>
- Miller, J. (2019, June 4). *French immersion may be hampering English program, board trustee says*. Ottawa Citizen. <https://ottawacitizen.com/news/local-news/french-immersion-2>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2004). *Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario pour l'éducation en langue française*. Toronto, le Ministère. Disponible sur le site Web du Ministère au [www.edu.gov.on.ca](http://www.edu.gov.on.ca).
- Memorial University. (s.d.-b). Bachelor of Education (Primary/Elementary) as a Second Degree - French as a Second Language (FSL). <https://www.mun.ca/educ/programs/undergraduate/primary-elementary/second-degree-french-as-second-language-fsl/>
- Morand, V. (2016, juin 6). *Popularité des écoles francophones en milieu minoritaire: Embellie ou tendance lourde?* Réseau EdCan. <https://www.edcan.ca/articles/popularite-des-ecoles-francophones-en-milieu-minoritaire/?lang=fr>
- Morgan, A. (2013, February 6). *How French Immersion Got Me Out of the 'Hood'*. Huffington Post. [https://www.huffingtonpost.ca/anthony-morgan/french-immersion-margaret-wente\\_b\\_2627006.html?guccounter=1](https://www.huffingtonpost.ca/anthony-morgan/french-immersion-margaret-wente_b_2627006.html?guccounter=1)
- Mougeon, R., & Rehner, K. (2001). Acquisition of sociolinguistic variants by French immersion students: The case of restrictive expressions, and more. *The modern language journal*, 85(3), 398-415.

- Mougeon, R., Nadaski, T., & Rehner, K. (2010). *The sociolinguistic competence of immersion students*. Multilingual Matters.
- Muhling, S., & Mady, C. (2017). Inclusion of students with special education needs in French as a second language programs: A review of Canadian policy and resource documents *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 183, 15-29.
- Muzzo, E. (2022, janvier 17). *La francophonie, parent pauvre du postsecondaire*. Francopresse. <https://francopresse.ca/2022/01/13/la-francophonie-parent-pauvre-du-postsecondaire/>
- Noel, M. M. (2003). *To Stay Or Not To Stay? Factors Influencing Parents of Early French Immersion Students Experiencing Learning Difficulties*. Unpublished master's thesis, University of New Brunswick, Fredericton, NB.
- Nipissing University. (s.d.). Consecutive and Concurrent Bachelor of Education. <https://www.nipissingu.ca/sites/default/files/2021-09/2122%20Program%20Brochure%20BEd%2014Sep21.pdf>
- Nunavut Arctic College. (s.d.). Programs: Education. <https://arcticcollege.ca/education>
- Ombe, D. (2021, septembre 10). *La pénurie de main d'oeuvre persiste au sein des conseils scolaires*. ONFR, La Ruhe. <https://onfr.tfo.org/la-penurie-de-main-doeuvre-persiste-au-sein-des-conseils-scolaires/>
- Ontario Universities' Application Centre. (2021, 13 septembre). TEAS – Brock University. <https://www.ouac.on.ca/guide/teas-brock/>
- Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario. (s.d.-a). Préalables à l'admission aux programmes menant à une qualification additionnelle. [https://www.oct.ca/members/additional-qualifications/prerequisites?sc\\_lang=fr-ca&](https://www.oct.ca/members/additional-qualifications/prerequisites?sc_lang=fr-ca&)
- Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario. (s.d.-b). Types de certificats de qualification et d'inscription. <https://www.oct.ca/public/professional-standards/how-teachers-are-certified/certificates>
- Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario. (s.d.-c). Annexe E: Qualifications de spécialiste en études supérieures en une partie. <https://www.oct.ca/members/additional-qualifications/schedules-and-guidelines/schedule-e>
- Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario. (s.d.-d). Annexe A: Qualifications de base additionnelles en une partie. <https://www.oct.ca/members/additional-qualifications/schedules-and-guidelines/schedule-a>

- Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario. (s.d.-e). Annexe C: Qualifications additionnelles en une partie. <https://www.oct.ca/members/additional-qualifications/schedules-and-guidelines/schedule-c#>
- Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario. (s.d.-f). Annexe D: Qualifications additionnelles en trois parties. <https://www.oct.ca/members/additional-qualifications/schedules-and-guidelines/schedule-d>
- Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario. (s.d.-g). Fournisseurs. <https://www.oct.ca/members/additional-qualifications/course-providers>
- Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario. (s.d.-h). Formation à l'enseignement. <https://www.oct.ca/public/professional-standards/how-teachers-are-certified/initial-teacher-education>
- Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario. (s.d.-i). Trouver une QA. Repéré le 11 juin 2022 à <https://www.oct.ca/members/services/findanaqstart/findanaq?searchBy=coursetype>
- O Reg 176/10, s 7. <https://www.ontario.ca/laws/regulation/100176#BK12>
- Outhit, J. (2018, June 26). *How French immersion has created a two-tier education system*. Waterloo Region Record. <https://www.therecord.com/news/waterloo-region/2018/06/26/how-french-immersion-has-created-a-two-tier-education-system.html>
- Paradis, J., Crago, M., Genesee, F., & Rice, M. (2003). French–English bilingual children with SLI: How do they compare with their monolingual peers? *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 46, 1–15.
- Pawley, A. (1985). On speech formulas and linguistic competence. *Lenguas modernas*, 12, 84-104.
- Pellerin, M. (2013). E-inclusion in early French immersion classrooms: Using digital technologies to support inclusive practices that meet the needs of all learners. *Canadian Journal of Education / Revue Canadienne de l'éducation*, 36(1), 44–70.
- Peterson, S. S., & Ladky, M. (2007). A survey of teachers' and principals' practices and challenges in fostering new immigrant parent involvement. *Canadian Journal of Education*, 30(2), 881–910.
- Queen's University. (s.d.). Primary-Junior French as a Second Language. <https://educ.queensu.ca/teacher-education/tracks/pjfs/>

- Ranta, L., & Lyster, R. (2007). A cognitive approach to improving immersion students' oral language abilities: The Awareness-Practice-Feedback sequence. In R. DeKeyser (Ed.), *Practice in a second language: Perspectives from applied linguistics and cognitive psychology* (pp. 141–160). Cambridge University Press.
- Reagan, & Osborn, T. A. (2002). *The foreign language educator in society: Toward a critical pedagogy*. Erlbaum Associates.
- Rebuffot, J., & Centre Educatif et Culturel, I. A. (Quebec). (1993). *Le Point sur L'immersion au Canada (The Argument for...Immersion in Canada)*
- Redeemer University. (s.d.). Education. <https://www.redeemer.ca/programs/education/?filter=courses#EDU-329>
- Rehner, K. (2018). The Classroom Practices of DELF teacher-correcteurs: A Pan-Canadian perspective. Ottawa, ON: Canadian Association of Immersion Professionals (ACPI). Retrieved from [https://www.acpi.ca/wp-content/uploads/2021/03/Rehner\\_Report\\_2018\\_final\\_mars\\_2018\\_EN\\_final.pdf](https://www.acpi.ca/wp-content/uploads/2021/03/Rehner_Report_2018_final_mars_2018_EN_final.pdf)
- Rivkin, SG, Hanushek, EA, & Kain, JF (2005). *Teachers, schools, and academic achievement. Econometrics, 73*.
- Ressources humaines et Développement des compétences Canada (RHDC) & Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) [CMEC] (2013). *Parlons d'excellence : Compétences linguistiques pour un enseignement efficace*. Récupérer June 17, 2022, de [http://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/320/Parlons\\_dexcellence.pdf](http://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/320/Parlons_dexcellence.pdf)
- Rivkin, S. G., Hanushek, E. A., & Kain, J. F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica, 73*(2), 417-458.
- Roy, S. (2008). French Immersion studies: From second-language acquisition (SLA) to social issues. *Alberta Journal of Educational Research, 54*, 396-406.
- Roy, S. & Galiev, A. (2011). Discourses on Bilingualism in Canadian French Immersion Programs. *Canadian Modern Language Review, 67*(3). 351 – 376.
- Ryan, T. G., & Sinay, E. (2020). A Canadian Perspective: French Language Learning. *International Journal of Educational Reform, 29*(4), 311-333.
- Sabourin, L., Leclerc, J. C., Burkholder, M., & Brien, C. (2014, May). Bilingual lexical organization: Is there a sensitive period. In *Annual Meeting of the Canadian Linguistic Association, St. Catherine's, ON*.

- Salamone, A. (1992). Student Teacher Interactions in Selected French Immersion Classrooms. In E. Bernhardt (Ed.), *Life in language immersion classrooms* (pp. 97-109). Philadelphia: Multilingual Matters
- Selvachandran, J., Kay-Raining Bird, E., DeSousa, J., & Chen, X. (2022). Special education needs in French immersion: A parental perspective of supports and challenges. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(3), 1120-1136. DOI:10.1080/13670050.2020.1742650
- Shone, G. (2021). *État des lieux : les approches pédagogiques dans le contexte immersif français et francophone minoritaire par province/territoire*. Projet final, étude dirigée MEDU 599: Pédagogie en contexte immersif et francophone, Campus Saint-Jean, Université de l'Alberta, AB. [Cité avec permission]
- Shone, G. & Corsi, E. (2022). Comment les régions canadiennes répondent-elles aux besoins des Francophones en milieu minoritaire à travers les programmes d'études? *Le Coffre aux trésors*, édition 2022, pp 8-17. Retrieved from [https://www.leconseilfrancais.com/files/ugd/3ff17b\\_9ea0ff8a6acf440781c0d9e3cb47a2bd.pdf](https://www.leconseilfrancais.com/files/ugd/3ff17b_9ea0ff8a6acf440781c0d9e3cb47a2bd.pdf)
- Soupcoff, M. (2018, February 26). *Why French immersion is not always the best for your child*. National Post . <https://nationalpost.com/opinion/marni-soupcoff-why-french-immersion-is-not-always-the-best-for-your-child>
- Sovet, L., DiMillo, J., & Samson, A. (2017). Linguistic identity and career decision-making difficulties among French-speaking Canadian students living in an Anglo-dominant context. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 17(3), 269.
- Spilka, I. (1976). Assessment of second language performance in immersion programs. *The Canadian Language Review*, 32(5), 543-561.
- Stern, M. (1991). *The French immersion transfer process: Investigation of children transferring from the French immersion program into the regular English program*. Unpublished doctoral dissertation, University of Toronto, Ontario, Canada.
- St. Thomas University. (s.d.). Program Information. <https://www.stu.ca/education/program-information/>
- Stuart, R. (2013, January 25). *French immersion schooling: One parent's looks at the pros and cons*. Canadian Living. <https://www.canadianliving.com/life-and-relationships/family/article/french-immersion-schooling-one-parent-s-look-at-the-pros-and-cons-1>

- Studin, I. (2018, February 20). *The case for French immersion*. The Star. <https://www.thestar.com/opinion/contributors/2018/02/20/the-case-for-french-immersion.html>
- Swain, M., & Lapkin, S. (2005). The evolving sociopolitical context of immersion education in Canada: Some implications for program development. *International Journal of Applied Linguistics*, 15(2), 169–186. <https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2005.00086.x>
- T, A. (2017, February, 20). *Why I Chose Spanish Immersion*. Houston Moms blog. <https://houston.citymomsblog.com/why-i-chose-spanish-immersion/>
- Tarone, E., & Swain, M. (1995). A sociolinguistic perspective on second language use in immersion classrooms. *The Modern Language Journal* 79, 166–178.
- Tedick, D. J., & Cammarata, L. (2012). Content and language integration in K-12 contexts: Student outcomes, teacher practices, and stakeholder perspectives. *Foreign Language Annals*, 45(S1), s28–s53. <https://doi-org.login.ezproxy.library.ualberta.ca/10.1111/j.1944-9720.2012.01178.x>
- Trites, R. L. (1976). Children with learning difficulties in primary French immersion. *Canadian Modern Language Review*, 33, 193-207.
- Turnbull, M., Hart, D., & Lapkin S. (2003). Grade 6 french immersion students' performance on large-scale reading, writing, and mathematics tests: Building explanations / La performance d'élèves de classe de 6e en immersion lors de tests en mathématiques, lecture et écriture à grande échelle. *Alberta journal of educational research*, 49(1), 6-23.
- Turnbull, M., Lapkin, S., & Hart, D. (2001). Grade 3 immersion students' performance in literacy and mathematics: Province-wide results from Ontario (1998-99). *The Canadian Modern Language Review*, 58(1), 9-26.
- Tyndale University. (s.d.). Primary/Junior Track with a Focus on Teaching French as a Second Language. <https://www.tyndale.ca/education/primary-junior-fsl>
- Université de Moncton. (s.d.). Perfectionnement en français et en mathématiques du personnel enseignant. <https://www.umoncton.ca/formation-continue/fr/PerfectionnementPersonnelEnseignant>
- Université de Saint-Boniface. (s.d.-a). Diplôme postbaccalauréat en éducation. <https://ustboniface.ca/postbaccalaureat-education>
- Université de Saint-Boniface. (s.d.-b). Diplôme postbaccalauréat en éducation avec spécialisation en éducation inclusive (par Internet). <https://ustboniface.ca/postbac-edinc-internet>

- University of British Columbia. (s.d.). French Specialization. <https://teach.educ.ubc.ca/bachelor-of-education-program/french/>
- University of New Brunswick. (s.d.-b). Certificate in Bilingual and Multilingual Education. <https://www.unb.ca/fredericton/education/grad/certificates/bilingual.html>
- University of New Brunswick. (s.d.-a). Certificats, programmes et bourses. <https://www.unb.ca/second-language/fr/programmes/index.html>
- University of Ontario Institute of Technology. (s.d.). Bachelor of Education. Ontario Tech Education. [https://education.ontariotechu.ca/undergraduate/bachelor-of-education.php?utm\\_source=https://education.ontariotechu.ca/index&utm\\_medium=banner&utm\\_campaign=online-programs#tab1-4](https://education.ontariotechu.ca/undergraduate/bachelor-of-education.php?utm_source=https://education.ontariotechu.ca/index&utm_medium=banner&utm_campaign=online-programs#tab1-4)
- University of Prince Edward Island. (s.d.). Bachelor of Education - Français Langue Seconde. <https://www.upei.ca/programs/baccalaureat-en-education-francais-langue-seconde>
- University of Regina. (s.d.). Baccalauréat en éducation (le Bac). [https://www.uregina.ca/education/Programs1/Undergraduate\\_Programs/lebac.html](https://www.uregina.ca/education/Programs1/Undergraduate_Programs/lebac.html)
- Université Sainte-Anne. (s.d.). French as a second language: Courses for Teachers. <https://www.usainteanne.ca/en/french-as-a-second-language/teachers>
- University of Saskatchewan. (s.d.). Language Teacher Education. <https://admissions.usask.ca/language-teacher-education.php>
- University of the Fraser Valley. (s.d.). Teacher Education. <https://www.ufv.ca/teacher-education/>
- University of Toronto. (s.d.). Intermediate / Senior Teaching Subject Prerequisites. [https://www.oise.utoronto.ca/mt/SI\\_Prerequisites.html](https://www.oise.utoronto.ca/mt/SI_Prerequisites.html)
- University of Victoria. (s.d.-a). Professional Specialization Certificate in Teaching French Immersion. Continuing Studies @UVIC. <https://continuingstudies.uvic.ca/education-learning-and-development/programs/teaching-french-immersion>
- University of Victoria. (n.d.-b). French Immersion Teacher Pro-D. Continuing Studies @UVIC. <https://continuingstudies.uvic.ca/education-learning-and-development/series/french-immersion-teacher-pro-d>
- University of Victoria. (n.d.-c). French Immersion Teacher Mentorship. Continuing Studies @UVIC. <https://continuingstudies.uvic.ca/education-learning-and-development/programs/french-immersion-teacher-mentorship>

- University of Windsor. (s.d.). Admission Requirements. <https://www.uwindsor.ca/education/bed-consecutive-program/admission-requirements>
- University of Winnipeg. (2022, 31 janvier). Faculty of Education (EDUC). <https://www.uwinnipeg.ca/academics/calendar/docs/educ.pdf>
- Vandergrift, L., & Baker, S. C. (2018). Learner variables important for success in L2 listening comprehension in French immersion classrooms. *Canadian Modern Language Review*, 74(1), 79–100.
- Veilleux, I., & Bournot-Trites, M. (2005). Standards for the language competence of French immersion teachers: Is there a danger of erosion? *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 28(3), 487-507.
- Weikle, B. (2018, November 10). *How to know if French immersion is right for your kid* by Brandie Weikle. Today's Parent. <https://www.todayparent.com/family/how-to-know-if-french-immersion-is-right-for-your-kid/>
- Weinberg, A., Séror, J., & Simonet, T. (2018). Sur la piste des facteurs d'attrition et de rétention au sein du Régime d'immersion en français à l'Université d'Ottawa. *The Canadian Modern Language Review / La Revue Canadienne Des Langues Vivantes*, 74(2), 302–330.
- Wente, M. (2016). *There's just one problem with French immersion...well, several, actually*. The Globe and Mail. <https://www.theglobeandmail.com/opinion/the-follies-of-french-immersion/article30259804/>
- Western Education. (s.d.). Bachelor of Education. Western University. <https://www.edu.uwo.ca/teacher-education/index.html>
- Western Continuing Studies. (s.d.-a). French Teachers' Program: The French Teachers' Program will be offered in-person in 2022. French Immersion School Trois Pistoles. <https://www.frenchimmersion.uwo.ca/Teachers/teachersprogram.html>
- Western Continuing Studies. (s.d.-b). French Teachers' Program: Immerse yourself in Quebecois culture at Western's renowned French Immersion School. French Immersion School Trois Pistoles. <https://www.frenchimmersion.uwo.ca/Teachers/index.html>
- Western Continuing Studies. (s.d.-c). Live the language and culture of Quebec. French Immersion School Trois Pistoles. <https://www.frenchimmersion.uwo.ca/>
- Wesely, P. M., & Baig, F. (2012). The “extra boost”: Parental involvement and decision making in immersion programs. *Bilingual Research Journal*, 35(3), 314-330.

Wilfrid Laurier University. (s.d.). Education (BEd). <https://www.wlu.ca/programs/education/undergraduate/education-bed/index.html>

Wise, N., & Chen, X. (2015). Early Intervention for Struggling Readers in Grade One French Immersion. *Canadian Modern Language Review*, 71(3), 288–306.

Wise, N. (2012). Access to special education for exceptional students in French immersion programs: An equity issue. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 14(1), 177-193.

## Annexe A : Nombre de conseils et d'écoles d'immersion française et d'éducation francophone en milieu minoritaire

(Shone, 2021, matériel partagé avec permission)

Tableau comparatif du nombre de conseils et d'écoles dans chaque région du Canada				
Région	Conseils d'IF	Écoles d'IF	Conseils FMM	Écoles FMM
<b>Alb.</b>	<p><b>41/59 autorités scolaires offre l'IF</b></p> <p>59 en tout - 2 publiques et 17 séparées</p>	215	<p>4 Conseils Scolaires</p> <p>Centre-Est (CSCE, catholique)</p> <p>Centre-Nord (CSCN, Publique et catholique)</p> <p>FrancoSud (CSF, Publique et catholique)</p> <p>Nord-Ouest (CSNO, Catholique)</p>	<p>43 en tout</p> <p>19/43 publiques</p> <p>24/43 catholiques</p> <p>CSCE 5 Catholiques</p> <p>CSCN 7/19 Publiques et 12/19 Catholiques</p> <p>CSF 11/15 publiques et 4/15 catholiques</p> <p>CSNO 3 Catholiques</p> <p>1 centre francophone d'éducation à distance publique</p>
<b>C.-B.</b>	<p>13% de la population scolaire totale sont en 13 associations d'écoles</p>	<p>272 écoles publiques</p> <p>7 écoles indépendantes</p>	<p>1 Conseil scolaire francophone de la Colombie-Britannique</p>	<p>38 publiques + 1 école virtuelle</p>

	<p>indépendantes (environ 370 écoles en tout et <math>\frac{2}{3}</math> sont religieuses)</p> <p><b>47/59 conseils publiques offre l'immersion</b></p> <p>Précoce M/1e et tardif 6e</p>			
<b>Î.-P.-É.</b>	<p>1 Public Schools Branch, a IF</p>	<p>30/56 écoles Toutes publiques</p>	<p>1 Commission scolaire de langue française de l'Île-du-Prince-Édouard</p>	<p>6 Toutes publiques</p>
<b>Man.</b>	<p>Manitoba Catholique aboli en 1890</p> <p>37 divisions scolaires en tout</p> <p><b>23/37 divisions scolaires offrent IF</b></p> <p>4 divisions scolaires -  <u>Frontier School Division</u>  <u>Rural School Divisions</u>  <u>Special Revenue/Remote Districts</u>  <u>Winnipeg School Divisions</u></p>	<p>135 Toutes publiques</p> <p>1 école IF moyenne  5 écoles IF tardive</p>	<p>1 Division scolaire franco-manitobaine</p>	<p>24 Toutes publiques</p>
<b>N.-B.</b>	<p>4 Anglophone School Districts (nord, sud, est, ouest) <b>ont IF</b></p>	<p>125/212 écoles</p> <p>68 précoces</p> <p>Toutes publiques</p>	<p>3 Divisions scolaires -</p> <p>Division scolaire francophone Nord-Ouest (DSFNO) publique</p>	<p>67 en tout</p> <p>18 DSFNO</p>

			<p>Division scolaire francophone Sud (DSFS) publique, Division scolaire francophone Nord-Est (DSFNE) publique</p> <p>7 divisions scolaires au Nouveau-Brunswick = 3 francophones/4 anglophones.</p> <p>À la tête de chaque division scolaire se trouve un conseil d'éducation de division (CÉD) de 8 à 10 membres, plus un élève conseiller.</p> <p>27 conseillères et conseillers d'éducation et trois (3) élèves conseillers pour le secteur francophone</p>	<p>37 écoles dont 10 qui offrent le niveau secondaire DSFS</p> <p>12 écoles dont 6 qui offrent le niveau secondaire DSFNE</p> <p>Toutes publiques</p>
<b>N.-É.</b>	<b>7 Regional Centres for Education, tous ont IF</b>	<p>144/370 écoles avec français (précoce, moyenne, tardive, intensif et intégré)</p> <p>84 précoce, 6 moyenne, 49 tardive = 139 en tout</p> <p>9 Annapolis Valley (AVRCE)</p> <p>Cape Breton/Victoria (CB-VRCE)</p> <p>4 précoce + 3 tardive + 1 moyenne</p>	1 Conseil scolaire acadien provincial	20 Toutes publiques

		<p>Chignecto-Centre (C-CRCE)</p> <p>58 Précoce + 20 tardive Halifax (HRCE)</p> <p>5 précoce Strait (SRCE)</p> <p>9 South Shore (SSRCE)</p> <p>Précoce et au moins 3 tardive Tri-County (T-CRCE)</p>		
<b>Nt</b>	0	0	1 Commission scolaire francophone du Nunavut	1 Publique
<b>Ont.</b>	<p>60 conseil scolaires en tout - 31 conseils publiques et 29 conseils catholiques</p> <p>Environ 4000 écoles élémentaires et 900 écoles secondaires en tout</p> <p><b>49 avec IF précoce</b></p>	990	<p>8 Association franco-ontarienne des conseils scolaires catholiques -</p> <p><u>Conseil scolaire de division catholique des Aurores boréales</u> (CSDCAB),</p> <p><u>Conseil des écoles catholiques du Centre-Est</u> (CECCE),</p> <p><u>Conseil scolaire de division catholique de l'Est ontarien</u> (CSDCEO),</p> <p><u>Conseil scolaire catholique Franco-Nord</u> (CSCFN),</p> <p><u>Conseil scolaire catholique de division des Grandes Rivières</u> (CSCDGR),</p>	<p>350 élémentaire + 105 secondaire = 455 en tout (<i>6 manquantes = écoles élémentaires/secondaires combinées</i>)</p> <p>145 publiques</p> <p>304 catholiques</p>

			<u>Conseil scolaire catholique MonAvenir</u> (CscMonAvenir), <u>Conseil scolaire catholique du Nouvelon</u> (CSCNO), <u>Conseil scolaire catholique Providence</u> (CSCP)	
			4 Association des conseils scolaires des écoles publiques de l'Ontario - Conseil scolaire public du Nord-Est de l'Ontario (CSPNE), Conseil scolaire public du Grand Nord de l'Ontario (CSPGNO), Conseil scolaire Viamonde (CSviamonde), Conseil des écoles publiques de l'Est de l'Ontario (CEPEO)	
<b>Qc</b>	Quebec Catholique aboli en 1997 <b>3/9 commissions scolaires anglophones offrent IF</b>  72 commissions scolaires en tout (60 commissions scolaires francophones)  3 commissions scolaires a statut particulier	75 Toutes publiques  English Montréal Lester B Pearson Riverside	0	0

	<p>9 commissions scolaires anglophones représentent 100 000 élèves dans 340 écoles primaires/secondaires totale</p> <p>Association des commissions scolaires anglophones du Québec (ACSAQ) =</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Central Québec</li> <li>Eastern shores</li> <li>Eastern Townships</li> <li>English Montréal</li> <li>Lester B Pearson</li> <li>New Frontiers</li> <li>Riverside</li> <li>Sir Wilfrid Laurier</li> <li>Western Québec</li> </ul>			
<b>Sask.</b>	<p>26 divisions scolaires en tout -18/26 publiques et 8/26 séparées</p> <p>Inconnu combien pour IF</p> <p>Seulement une division scolaire offre IF tardive mais Saskatchewan vient d'éliminer des programmes d'immersion tardive pendant la pandémie</p>	<p>85 écoles</p> <p>54/85 publiques</p> <p>31/85 séparées</p>	<p>1 Conseil des écoles francosaskoises</p>	<p>15 écoles primaires et secondaires</p> <p>Pas de description catholique</p>
<b>T.-N.-L.</b>	<p><b>1 publique, a IF</b></p>	<p>73 Toutes publiques</p> <p>26 primaire, 24 intermédiaire, 21 secondaire</p>	<p>1 Conseil scolaire francophone provincial de Terre-Neuve-et-Labrador</p>	<p>6 Toutes publiques</p>

	T-N-L Catholique aboli en 1998			
<b>T. N.-O.</b>	<p>9 Commission scolaires 8 publiques 1 séparée</p> <p><b>4 avec IF</b></p> <p><u>Beaufort-Delta Divisional Education Council</u> (Inuvik)</p> <p><u>Dehcho Divisional Education Council</u></p> <p><u>Sahtu Divisional Education Council</u></p> <p><u>South Slave Divisional Education Council</u> (Fort Smith)</p> <p><u>TŁJCHQ Community Services Agency</u></p> <p><u>Yellowknife Education District No. 1</u></p> <p><u>Yellowknife Catholic Schools</u></p> <p><u>Dettah District Education Authority</u></p>	<p>10 à Fort Smith, Inuvik et Yellowknife</p> <p>7 publiques 3 catholiques</p>	1 Commission scolaire francophone des Territoires du Nord-Ouest	2 Toutes publiques

	<u>NDILQ District Education Authority</u>			
<b>Yn</b>	<p>2 mais création de Yukon First Nation School Board mise en oeuvre</p> <p><b>1 (YPSBOE) avec IF</b></p> <p>Yukon Public Schools Board of Education : 7 écoles élémentaires, 3 écoles intermédiaires, 1 école secondaire premier cycle, 1 école secondaire deuxième cycle</p> <p>Catholic Education Association of Yukon totale d'écoles : 3 écoles élémentaires</p>	3 à Whitehorse seulement, 2 précoces et 1 tardive publiques	1 Commission scolaire francophone du Yukon	3 Publiques
<b>Total au Canada</b>	<p><b>Environ 291 conseils scolaires publiques et séparées, non francophones</b></p> <p><b>Maximum de 208 avec IF au Canada <i>comprenant tous les inconnus de SK</i></b></p>	<b>2106 écoles d'IF</b>	<b>28 conseils scolaires francophones</b>	<b>681 écoles francophones en milieu minoritaire</b>

## Liste de ressources consultées pour compléter cette analyse/synthèse :

### Alberta

- Accent (2017). *French Education in Alberta*. [https://accentalberta.ca/images/organismes/2017-06-05-10-05EducationEnFrancaisEnAlberta\\_EN.pdf](https://accentalberta.ca/images/organismes/2017-06-05-10-05EducationEnFrancaisEnAlberta_EN.pdf)
- Conseil scolaire Centre-Est (s.d.). *Conseil scolaire Centre-Est*. <https://www.centreest.ca/>
- Conseil scolaire Centre-Est (2021). *Le conseil*. <https://centreest.ca/accueil/le-csce/>
- Conseil scolaire Centre-Nord (s.d.). *Conseil scolaire Centre-Nord*. <https://centrenord.ab.ca/>
- Conseil scolaire Centre-Nord (s.d.). *Découvrez nos 19 écoles*. [https://centrenord.ab.ca/fichiers/cscn/Ecoles/Liste\\_ecoles.pdf](https://centrenord.ab.ca/fichiers/cscn/Ecoles/Liste_ecoles.pdf)
- Conseil scolaire FrancoSud (2020). *Historique*. <https://francosud.ca/accueil/conseil/le-francosud/historique/>
- Conseil scolaire FrancoSud (2020). *Trouver une école*. <https://francosud.ca/trouver-une-ecole>
- Conseil scolaire Nord-Ouest (2021). *À propos du Conseil scolaire Nord-Ouest*. <https://csno.ab.ca/le-conseil/a-propos-conseil-scolaire-nord-ouest/>

### Canada

- Canadian Association of Immersion Professionals (2021, octobre). *The Shortage of French Immersion and French as a Second Language Teachers : Study Report*. Association Canadienne des Professionnels de l'Immersion, Socius recherche et conseils, p. vi, [https://www.acpi.ca/wp-content/uploads/2021/11/Socius\\_%C3%89tude-P%C3%A9nurie\\_IF-et-FLS\\_2021-11-04\\_avec-questionnaire\\_EN.pdf](https://www.acpi.ca/wp-content/uploads/2021/11/Socius_%C3%89tude-P%C3%A9nurie_IF-et-FLS_2021-11-04_avec-questionnaire_EN.pdf)
- Fédération nationale des conseils scolaires francophones (2021). *Membres*. Canada, <https://fnscf.ca/notre-organisme/membres/>

### Colombie-britannique

- Conseil scolaire francophone de la Colombie-Britannique (s.d.). *Trouver une école francophone en Colombie-Britannique*. <https://www.ecolesfrancophonescolombiebritannique.ca/fr/>
- Gouvernement de la Colombie-Britannique (s.d.). *French Immersion Program*. <https://www2.gov.bc.ca/gov/content/education-training/k-12/administration/legislation-policy/public-schools/french-immersion-program>

- Gouvernement de la Colombie-Britannique (s.d.). *School District Boundaries*. <https://www2.gov.bc.ca/gov/content/data/geographic-data-services/land-use/administrative-boundaries/school-district>
- Gouvernement de la Colombie-Britannique (s.d.). *Statistics on French Education in B.C.* Mis à jour janvier 2019, <https://www2.gov.bc.ca/gov/content/education-training/k-12/administration/program-management/french-programs/policies-funding-and-statistics/statistics-on-french-education-in-bc>
- Ministère de l'Éducation de la Colombie Britannique (2021, le 5 mars). *Required Areas of Study in an Educational Program Order*. Governance and Legislation Branch, [https://www2.gov.bc.ca/assets/gov/education/administration/legislation-policy/legislation/schoollaw/e/m295\\_95.pdf](https://www2.gov.bc.ca/assets/gov/education/administration/legislation-policy/legislation/schoollaw/e/m295_95.pdf)

### **Écoles catholiques au Canada**

- Carrigg, D. (2019, le 29 octobre). *B.C. has the lowest percentage of students in public schools, says StatsCan*. Vancouver Sun, <https://vancouver.sun.com/news/local-news/b-c-has-the-lowest-percentage-of-students-in-public-schools-says-statscan>
- Fletcher, R. (2018, le 18 avril). *Why does Alberta still have a separate Catholic school system? Here's a 2-minute explanation*. CBC News, Calgary, <https://www.cbc.ca/news/canada/calgary/why-alberta-saskatchewan-ontario-have-separate-catholic-schools-1.4614462>
- Freedom Involves Secure Initiatives (2021). *Catholic Independent Schools of British Columbia (CISBC)*. FISABC, <https://fisabc.ca/who-are-we/member-associations/catholic-independent-schools-british-columbia/>
- Khan, F. (2021, le 24 juin). *Why are provinces still funding religion-based institutions? The case for and against defunding Catholic schools in Ontario*. Yahoo News, [https://ca.news.yahoo.com/defund-catholic-schools-ontario-190434281.html?guccounter=1&guce\\_referrer=aHR0cHM6Ly93d3cuZ29vZ2xlLmNvbS8&guce\\_referrer\\_sig=AQAAAFkzXhl imk4N3JCR-zBY-rEmiqRs\\_3MJsXA7rRAa1jMyL6MjHyjwbt2QwT1AjSG51KoMkDkxvEF9vsKynnbWYW2bpQx3MSLFhXG23sbqeKQC3tFCjql-xukbKw35ZujZlrInmHVkjtYNYMeu7Rqax0YzQ4ruKFg\\_Ggu43EbBYhGBC](https://ca.news.yahoo.com/defund-catholic-schools-ontario-190434281.html?guccounter=1&guce_referrer=aHR0cHM6Ly93d3cuZ29vZ2xlLmNvbS8&guce_referrer_sig=AQAAAFkzXhl imk4N3JCR-zBY-rEmiqRs_3MJsXA7rRAa1jMyL6MjHyjwbt2QwT1AjSG51KoMkDkxvEF9vsKynnbWYW2bpQx3MSLFhXG23sbqeKQC3tFCjql-xukbKw35ZujZlrInmHVkjtYNYMeu7Rqax0YzQ4ruKFg_Ggu43EbBYhGBC)
- L'encyclopédie canadienne (2021). *Questions des écoles du Nouveau-Brunswick*. Mis à jour le 31 mars 2017, <https://www.the-canadianencyclopedia.ca/fr/article/ecoles-du-nouveau-brunswick-question-des>
- Top Private Schools (s.d.). *Private Catholic Schools in Canada*. Canada, [https://topprivateschools.ca/list\\_religion.asp?religion=Catholic](https://topprivateschools.ca/list_religion.asp?religion=Catholic)
- Wikipedia (2021). *Catholic schools in Canada*. Mis à jour le 20 août 2021, [https://en.wikipedia.org/wiki/Catholic\\_schools\\_in\\_Canada](https://en.wikipedia.org/wiki/Catholic_schools_in_Canada)

## Île-du-Prince-édouard

- Commission scolaire de langue française de l'Île-du-Prince-Édouard (s.d.). *Accueil*. <https://cslf.edu.pe.ca/accueil>
- Commission scolaire de langue française de l'Île-du-Prince-Édouard (s.d.). *Nos écoles*. <https://cslf.edu.pe.ca/nos-ecoles>
- Gouvernement de l'Île-du-Prince-Édouard (2021). *Public Schools*. <https://www.princeedwardisland.ca/en/information/education-and-lifelong-learning/public-schools>
- Public Schools Branch (2019). *Bonjour : French Immersion Programs on Prince Edward Island*. [https://edu.princeedwardisland.ca/psb/wp-content/uploads/2018/11/2019\\_French\\_Immersion\\_Programs\\_on\\_Prince\\_Edward\\_Island\\_FAQs\\_1.pdf](https://edu.princeedwardisland.ca/psb/wp-content/uploads/2018/11/2019_French_Immersion_Programs_on_Prince_Edward_Island_FAQs_1.pdf)
- Public Schools Branch (2018, le 30 novembre). *Public Schools Branch*. <https://edu.princeedwardisland.ca/psb/>

## Manitoba

- Division scolaire franco-manitobaine (2011-2021). *À propos*. <https://www.dsfr.mb.ca/>
- Gouvernement du Manitoba (s.d.). *Curriculum : French Immersion Program*. [https://www.edu.gov.mb.ca/k12/cur/fr\\_imm\\_pr.html](https://www.edu.gov.mb.ca/k12/cur/fr_imm_pr.html)
- Gouvernement du Manitoba (2019). *French Immersion Schools in Manitoba : April 2019*. [https://www.edu.gov.mb.ca/k12/schools/imm\\_ang.pdf](https://www.edu.gov.mb.ca/k12/schools/imm_ang.pdf)
- Gouvernement du Manitoba, ministère de l'Éducation (s.d.). *Manitoba School Divisions and Districts*. <https://www.edu.gov.mb.ca/k12/schools/schooldivmap.html>
- Manitoba School Boards Association (2021). *Members*. <https://www.mbschoolboards.ca/members.php>

## Nouveau-Brunswick

- District scolaire francophone Nord-Est (s.d.). *District scolaire francophone Nord-Est*. <https://www.dsfrne.ca/>
- District scolaire francophone Nord-Ouest (2021). *District scolaire francophone Nord-Ouest*. <https://dsfno.nbed.ca/>
- District scolaire francophone Sud (s.d.). *District scolaire francophone Sud*. <https://francophonesud.nbed.nb.ca/>
- Fédération des conseils d'éducation du Nouveau-Brunswick (2021). *Membres*. <https://fcenb.ca/fcenb/membres/>
- Gouvernement du Nouveau-Brunswick, ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance (s.d.). *Early French Immersion Frequently Asked Questions*. [https://www2.gnb.ca/content/gnb/en/departments/education/k12/content/pro-mos/early\\_french\\_immersion\\_faq.html](https://www2.gnb.ca/content/gnb/en/departments/education/k12/content/pro-mos/early_french_immersion_faq.html)

- Gouvernement du Nouveau-Brunswick, ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance (s.d.). *Schools offering French Immersion*. [https://www2.gnb.ca/content/gnb/en/departments/education/k12/content/anglophone\\_sector/fsle/schools.html](https://www2.gnb.ca/content/gnb/en/departments/education/k12/content/anglophone_sector/fsle/schools.html)

## Nouvelle-Écosse

- Acadia First Nation (2021). *News*. <https://acadiafirstnation.ca/important-information-for-community-members-regarding-tcrce.html>
- Annapolis Valley Regional Centre for Education (s.d.). *French Language Programs*. <https://www.avrce.ca/french-language-programs>
- Cape Breton-Victoria Regional Centre for Education (2021). *Cape Breton-Victoria Regional Centre for Education*. <https://cbvrce.ca/>
- Cape Breton-Victoria Regional Centre for Education (2021). *Which School do I Attend?* <https://www.cbvbussing.ca/Eligibility>
- Chignecto-Centre Regional Centre for Education (s.d.). *Early French Immersion*. <https://ccrce.ca/early-french-immersion>
- Chignecto-Centre Regional Centre for Education (s.d.). *Late French Immersion*. <https://ccrce.ca/late-french-immersion>
- Chignecto-Centre Regional Centre for Education (s.d.). *Middle French Immersion*. <http://www.ccrce.ca/middle-french-immersion>
- Conseil scolaire acadien provincial (s.d.). *Conseil scolaire acadien provincial*. <https://csap.ca/>
- Conseil scolaire acadien provincial (s.d.). *Ton école*. <https://csap.ca/nous-joindre/ecoles>
- Conseil scolaire acadien provincial (2-16, le 28 septembre). *Trajectoires : Sixième Forum des conseils étudiants et 40e AGA du CJP*. <https://csap.ca/nouvelles/communiqués-de-presse/88-trajectoires-sixieme-forum-des-conseils-etudiants-et-40e-aga-du-cjp>
- Gouvernement de la Nouvelle-Écosse, ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance (2021). *Schools and Regional Centres for Education/CSAP*. <https://www.ednet.ns.ca/our-schools-regional-centres-education>
- Gouvernement de la Nouvelle-Écosse, ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance (2021). *Schools with French Programs Map*. <https://data.novascotia.ca/Education-Primary-to-Grade-12/Schools-with-French-Programs-Map/w8cn-b32n>
- Halifax Regional Centre for Education (2021). *Early French Immersion*. <https://www.hrce.ca/about-hrce/school-administration/registration/french-programs/early>
- Halifax Regional Centre for Education (2021). *Late French Immersion*. <https://www.hrce.ca/about-hrce/school-administration/registration/french-programs/late>

- Strait Regional Centre for Education (2015). *Grade Primary Pre-registration in English and French Immersion for the 2021-2022 School Year*. <https://srce.ca/content/grade-primary-pre-registration-english-and-french-immersion-2021-2022-school-year>
- South Shore Regional Centre for Education (2019). *SSRCE French Second Language Programs*. <https://ssrce.ca/nos-ecoles-qui-offrent-une-programmation-en-francais/>
- Tri-County Regional Centre for Education (2021). *Tri-County Regional Centre for Education*. <https://www.tcrce.ca/>
- Tri-County Regional Centre for Education (2021). *French Programming*. <https://www.tcrce.ca/french-programming/>

### Nunavut

- Commission scolaire francophone du Nunavut (2020). *Nos écoles*. <http://csfn.ca/lecole-des-trois-soleils/>
- Gouvernement du Nunavut (2021, le 19 mars). *Explore and Destination Clic: French Immersion Programs welcoming applicants*. <https://www.gov.nu.ca/education/news/explore-and-destination-clic-french-immersion-programs-welcoming-applicants>
- Ouellette, F. (2021, le 10 juin). *Les programmes francophones*. [Courriel], Spécialiste des programmes en français, Division de l'éducation en français, Ministère de l'éducation, Gouvernement du Nunavut.

### Ontario

- Association des conseils des écoles publiques de l'Ontario (2016). *Conseils scolaires*. <https://www.acepo.org/conseils-scolaires/>
- Association des conseils des écoles publiques de l'Ontario (2016). *Les écoles de langue française*. <https://www.acepo.org/ecoles/>
- Association franco-ontarienne des conseils scolaires catholiques (2021). *Member School Boards*. <https://afocsc.org/en/about-us/member-school-boards/>
- Campaign for Public Education (2018). *Ontario 72 School Boards*. <https://campaignforpubliceducation.ca/ontario-school-boards-2/>
- Canadian Parents for French Ontario (). *The State of FSL Education in Ontario*. <https://on.cpf.ca/en/1-the-state-of-french-second-language-education-in-ontario/>
- Centre franco (2020). *Les conseils scolaires de langue française de l'Ontario*. *Enseigner en français en Ontario*, <https://enseignerenfrancais.ca/conseils-scolaires.html>

- Conseils scolaires catholiques de langue française de l'Ontario (2019). *Conseils et écoles*. <https://ecolescatholiquesontario.ca/conseils-et-ecoles/>
- Gouvernement de l'Ontario, ministère de l'Éducation (2021). *Coup d'œil sur l'éducation, 2019-2020 (données préliminaires)*. Mis à jour le 21 avril 2021, <http://www.edu.gov.on.ca/fre/educationFacts.html>
- Gouvernement de l'Ontario, Ministry of Francophone Affairs (2012-21). *English-language schools teaching French*. Mis à jour le 3 mai 2016, Doenlaod JSON, [https://files.ontario.ca/engschooldata4ux-20160601-1121\\_1.json](https://files.ontario.ca/engschooldata4ux-20160601-1121_1.json)
- Gouvernement de l'Ontario, Ministry of Francophone Affairs (2012-21). *French-Language schools*. Mis à jour le 3 mai 2016, <https://www.ontario.ca/page/french-language-schools>
- Mian, T. (2021, le 29 novembre). *French Immersion in Ontario*. [Courriel], Operations Manager, Canadian Parents for French (Ontario).
- Ontario Catholic School Trustees' Association (2021). *Catholic Schools in Ontario*. <https://www.ocsta.on.ca/catholic-schools-in-ontario/>
- People for Education in Ontario (2021). *Public education in Ontario : How the education system works in Ontario*. <https://peopleforeducation.ca/public-education-in-ontario/>

### Québec

- Association des commissions scolaires anglophones du Québec (2014). *À propos : Qui sommes-nous?* <https://quesba.qc.ca/a-propos/#quiSommesNous>
- Association des commissions scolaires anglophones du Québec (2014). *Les commissions scolaires*. <https://quesba.qc.ca/Go-publique/#lescommissionsscolaires>
- Beck, I. A. (2021). *Programmes d'études minoritaires*. [Courriels du 23 novembre au 8 décembre 2021] La responsable des programmes d'études en français, langue seconde, en intégration linguistique, scolaire et sociale et en langue tierce, Direction de la formation générale des jeunes, Ministère de l'Éducation du Québec, Québec.
- Fédération des commissions scolaires du Québec (2014). *Les commissions scolaires : Le goût du public*. [https://fnscf.ca/wp-content/uploads/2014/05/CS\\_FCSQ.pdf](https://fnscf.ca/wp-content/uploads/2014/05/CS_FCSQ.pdf)

### Saskatchewan

- Bonjour Saskatchewan (2021). *Locating a School*. <https://www.bonjoursk.ca/en/education/schools>
- Conseil des écoles francsaskoises (2021). *Conseil des écoles francsaskoises : CÉF*. <https://ecolefrancophone.com/fr/>

- Conseil des écoles fransaskoises (2021). *Où sont nos écoles?* <https://ecolefrancophone.com/fr/emploi/ou-sont-nos-ecoles>
- Conseil des écoles fransaskoises (2021). *Trouver une école.* <https://ecolefrancophone.com/fr/parents/trouver-une-ecole>
- Gouvernement de la Saskatchewan (s.d.). *Divisions scolaires de la maternelle à la 12e année en Saskatchewan.* <https://www.saskatchewan.ca/bonjour/education-learning-and-child-care/k-12-education-early-learning-and-schools/k-12-schooling-in-saskatchewan>

### **Terre-Neuve-et-Labrador**

- Conseil scolaire francophone provincial de Terre-Neuve-et-Labrador (2021). *Conseil scolaire francophone provincial de Terre-Neuve-et-Labrador.* <https://csfp.nl.ca/>
- Newfoundland & Labrador English School District (2018). *District French Immersion School Directory.* <https://www.nlesd.ca/schools/fischooldirectory.jsp>
- Newfoundland & Labrador English School District (2018). *Early French Immersion.* <https://www.nlesd.ca/programs/french/efi.jsp>

### **Territoire du Nord-Ouest**

- Éducation en langue française aux Territoires du Nord-Ouest (2021). *L'éducation en langue française aux Territoires du Nord-Ouest.* <https://elf-canada.ca/territoires-du-nord-ouest/>
- Commission scolaire francophone Territoires du Nord-Ouest (2018). *Commission scolaire francophone Territoires du Nord-Ouest.* <https://www.csftno.com/>
- Gouvernement des Territoires du Nord-Ouest, ministère de l'Éducation, la Culture et la Formation (s.d.). *Répertoire des organismes scolaires.* <https://www.ece.gov.nt.ca/fr/repertoire-des-organismes-scolaires>
- Gouvernement des Territoires du Nord-Ouest, Ministère de l'Éducation, de la Culture et de la Formation (2018). *Trousse de bienvenue à l'intention des nouveaux éducateurs.* [https://www.ece.gov.nt.ca/sites/ece/files/resources/tno\\_-\\_des\\_nouveaux\\_educateurs\\_-\\_fr\\_-\\_final\\_0.pdf](https://www.ece.gov.nt.ca/sites/ece/files/resources/tno_-_des_nouveaux_educateurs_-_fr_-_final_0.pdf)
- Lord, D. (2018, le 7 septembre). *Relever le défi d'enseigner en immersion française dans l'Arctique canadien.* *Regard sur l'Arctique*, Inuvik, L'aiglon, <https://www.rcinet.ca/regard-sur-arctique/2018/09/07/francophonie-canada-inuvik-tno-education-immersion-ecole-east-three/>
- Yellowknife Education District No.1 (s.d.). *French Immersion.* <https://www.yk1.nt.ca/French%20Immersion.php>

## Yukon

- Catholic Education Association of Yukon (s.d.). *Catholic Education Association of Yukon*. <https://www.ceayukon.ca/>
- Commission scolaire francophone du Yukon (s.d.). *Commission scolaire francophone du Yukon*. <https://www.csfy.ca/>
- Gouvernement du Yukon (2021). *Learn about French language programs in schools*. <https://yukon.ca/en/french-language-programs>
- Gouvernement du Yukon (2021). *Learn about French language programs in schools : French Immersion Second Language*. <https://yukon.ca/en/french-language-programs#french-immersion-second-language>
- Gouvernement du Yukon (2021). *Learn about the school Catholic program in Whitehorse*. <https://yukon.ca/en/catholic-program>
- Yukon Public Schools (). *YPS Board of Education*. [https://www.yukonps.com/about\\_yps/board\\_of\\_education](https://www.yukonps.com/about_yps/board_of_education)

## Annexe B : Tendances pédagogiques dans les contextes IF et FMM – Liste de ressources consul- tées

Alberta Education (2008a). *Programme d'éducation pour la maternelle : français langue première*. <https://education.alberta.ca/media/160324/programme-d%C3%A9ducation-pour-la-maternelle-fran%C3%A7ais-langue-premi%C3%A8re.pdf>

Alberta Education (2008b). *Programme d'éducation pour la maternelle : immersion*. [https://education.alberta.ca/media/1088997/imm\\_mat.pdf](https://education.alberta.ca/media/1088997/imm_mat.pdf)

Alberta Education (2016a). La francisation : l'affaire de tout le monde. [Seuils repères de la pré-maternelle à la 12e année], <https://www.learnalberta.ca/content/fffran/seuils/seuils.html>

Alberta Education (2016b). *Programmes d'études TIC*. <https://education.alberta.ca/technologies-de-linformation-et-de-la-communication/?searchMode=3>

Association canadienne des professeurs de langues secondes (2016). *L'approche neurolinguistique*. <https://www.caslt.org/fr/ressources-pedagogiques/information-professionnelle/ani>

Cammarata, L. & Haley, C. (2017). Integrated content, language and literacy instruction in a [Canadian French Immersion context : a professional development journey](#). *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, DOI: 10.1080/13670050.2017.1386617

Cavanagh, M., Cammarata, L., & Blain, S. (2016). Enseigner en milieu francophone minoritaire canadien: synthèse des connaissances sur les défis et leurs implications pour la formation des enseignants. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 39(4), 1-32. <http://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2268/1884>

Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Unité des Politiques linguistiques, Strasbourg, <https://rm.coe.int/16802fc3a8>

Conseil de l'Europe (2018, février). *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs, Programme des Politiques linguistiques, Division des Politiques éducatives, Service de l'Éducation, [www.coe.int/lang-cecr](http://www.coe.int/lang-cecr)

Conseil de l'Europe (2016, août). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Programme des Division des politiques éducatives, Politiques linguistiques, Service de l'Éducation, Direction de la citoyenneté démocratique et de la participation, Direction générale de la démocratie <https://rm.coe.int/16806ae64a>

Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (2002, mai). La francisation : pour un état des lieux. <https://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/142/francisation.fr.pdf>

Diplôme d'études en langue française, Diplôme approfondi de langue française (2016). *Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*. <https://delf-dalf.ambafrance-ca.org/fr/le-cecrl>

Éducation et Enseignement supérieur Manitoba, Gouvernement du Manitoba (2016). *La langue au cœur du Programme d'immersion française : Une approche intégrée dans la pédagogie immersive* [https://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/me/langue\\_coeur/docs/document\\_complet.pdf](https://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/me/langue_coeur/docs/document_complet.pdf)

Genesee, F., & Lindholm-Leary, K. (2013). Two case studies of content-based language education. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 1(1), 3–33. John Benjamins Publishing Company doi 10.1075/jicb.1.1.02gen  
<https://drive.google.com/open?id=1o31fXldKCxe7NTKWowgEBIBHJ49E7sbR>

Gombert, J.-É. (1996). Activités métalinguistiques et acquisition d'une langue. *Aile : Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*. Open Edition, Journals, 41-55,  
<https://doi.org/10.4000/aile.1224>

Gouvernement de la Colombie-Britannique (s.d.b). Français langue seconde - immersion : Préambule. *BC's Curriculum*, <https://curriculum.gov.bc.ca/fr/curriculum/fra1>

Gouvernement de l'Ontario, ministère de l'Éducation (2013), *Cadre stratégique pour l'apprentissage du français langue seconde dans les écoles de l'Ontario de la maternelle à la 12e année*. <http://www.edu.gov.on.ca/fre/amenagement/frameworkFLSfr.pdf>

Gouvernement de l'Ontario (2020). Considérations concernant la planification du programme. *Curriculum et ressources*, <https://www.dcp.edu.gov.on.ca/fr/considerations-concernant-la-planification-du-programme/ecole-de-langue-francaise>

Gouvernement des Territoires du Nord-Ouest, Ministère de l'Éducation, de la Culture et de la Formation (s.d.). *Littératie avec les technologies de l'information et des communications (TIC)*. <https://www.ece.gov.nt.ca/fr/services/curriculum-de-la-prematernelle-la-12e-annee/literatie-avec-les-technologies-de-linformation>

Gouvernement du Canada (1982). *Loi constitutionnelle de 1982 : Partie I La Charte canadienne des droits et libertés*. <https://laws-lois.justice.gc.ca/fra/Const/page-12.html#h-39>

Knoerr, H., Weinberg, A., & Gohard-Radenkovic, A. (2016). *L'immersion française à l'université : Politiques et pédagogies*. Les Presses de l'Université d'Ottawa.

Lyster R. et Tedick, D.J. (2014) Research Perspectives on Immersion Pedagogy : Looking back and looking forward. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education* 2(2), 210–224. doi 10.1075/jicb.2.2.04lys

Mandin, L. (2007). Devenir bilingue : Langue, culture et identité en immersion française - Guide à l'intention des concepteurs de programme d'immersion française – Protocole de l'Ouest et du Nord canadiens (PONC). Document inédit, University of Alberta, Edmonton.

Monteagudo, J. G. (2002). Les pédagogies critiques chez Paulo Freire et leur audience actuelle. *Revue Pratiques de Formation / Analyses*, 43, 49-65,  
[https://www.researchgate.net/publication/261472420\\_Les\\_pedagogies\\_critiques\\_chez\\_Paulo\\_Freire\\_et\\_leur\\_audience\\_actuelle](https://www.researchgate.net/publication/261472420_Les_pedagogies_critiques_chez_Paulo_Freire_et_leur_audience_actuelle)

Provinces de l'Alberta, du Manitoba, du Nunavut, de la Saskatchewan, des Territoires du Nord-Ouest et du Yukon (2012a, juin). *Cadre commun de français - immersion (M à 12) du Protocol de l'ouest et du Nord canadiens*. <http://docplayer.fr/63380921-Cadre-commun-de-francais-immersion-m-12-du-protocole-de-l-ouest-et-du-nord-canadiens.html>

Provinces de l'Alberta, du Manitoba, du Nunavut, de la Saskatchewan, des Territoires du Nord-Ouest et du Yukon (2012b). *Cadre commun de français langue première (M à 12) du Protocol de l'ouest et du Nord canadiens*.  
[https://drive.google.com/file/d/1GYAdctSxcdRGmDICrzNIQAUB7aym3\\_Lt/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1GYAdctSxcdRGmDICrzNIQAUB7aym3_Lt/view?usp=sharing)

Roy, S. (2008). French Immersion Studies: From Second-Language Acquisition (SLA) to Social Issues. *The Alberta Journal of Educational Research*, 54(4), 396-406  
<https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/ajer/article/view/55246/42291>

Saïd, L. M. (2021). *La conscience du langage pour les apprentissages scolaires*. SOS Profs, <https://sosprof.ca/conscience-langage-apprentissages-scolaires/>

## Annexe C : Établissements accrédités au Canada offrant des programmes de formation à l'enseignement et contextes ciblés<sup>8</sup>

Nombre total d'établissements	Province	Établissements accrédités au Canada offrant des programmes de formation à l'enseignement par province/territoire (Nombre total d'établissements accrédités par province/territoire)	Proposent-ils des programmes/cours/etc. adaptés aux contextes suivants ?			Catégorie
			FMM	IF	FLS	
<b>Colombie-Britannique (8)</b>						
1	CB	Université Simon Fraser	Oui	Oui	Oui	Immersif
2	CB	Université de la British Columbia	Oui	Oui	Oui	Concentration
3	CB	Université de Victoria	Non	Oui	Oui	Matière à enseigner
4	CB	Université de la Vallée du Fraser	Non	Oui	Oui	Aucun (sauf un nouveau cours de FLS)
5	CB	Université du Nord de la Colombie-Britannique	Non	Non	Oui	Aucun (sauf un cours général de méthodologie de langue seconde)
6	CB	Université de l'Île de Vancouver	Non	Non	Oui	Matière à enseigner
7	CB	Université Trinity Western	Non	Non	Oui	Matière à enseigner
8	CB	Université Thompson Rivers	Non	Non	Non	Aucun
<b>Alberta (10, FSJ indépendant<sup>1</sup>)</b>						
9	AB	Université de l'Alberta, Faculté Saint-Jean <sup>1</sup>	Oui	Oui	Oui	Immersif
10	AB	Université de Calgary	Oui	Oui	Oui	Concentration

<sup>8</sup> Analyse préliminaire toujours en cours : ce travail initial peut comporter quelques inexactitudes.

11	AB	Université de Lethbridge	Oui	Oui	Oui	Matière à enseigner
12	AB	Université Burman	Non	Oui	Oui	Matière à enseigner
13	AB	Université Mount Royal	Non	Oui	Oui	Matière à enseigner
14	AB	Université de l'Alberta (campus principal)	Non	Non	Oui	Matière à enseigner
15	AB	Université Concordia d'Edmonton	Non	Non	Non	Aucun
16	AB	Université Ambrose	Non	Non	Non	Aucun
17	AB	Université St. Mary's	Non	Non	Non	Aucun
18	AB	Université King's	Non	Non	Non	Aucun
<b>Saskatchewan (2)</b>						
19	SK	Université de Regina	Oui	Oui	Oui	Immersif
20	SK	Université de la Saskatchewan	Non	Oui	Oui	Concentration
<b>Manitoba (5)</b>						
21	MB	Université de Saint-Boniface	Oui	Oui	Oui	Immersif
22	MB	Université de Winnipeg	Non	Non	Oui	Matière à enseigner
23	MB	Université Brandon	Non	Non	Oui	Matière à enseigner
24	MB	Université du Manitoba	Non	Oui	Oui	Matière à enseigner
25	MB	Collège universitaire du nord	Non	Non	Non	Aucun
<b>Terre-Neuve-et-Labrador (1)</b>						
26	TNL	Université Memorial de Terre-Neuve	Non	Oui	Oui	Concentration
<b>Nouveau-Brunswick (4)</b>						
27	NB	Université de Moncton	Oui	Oui	Oui	Immersif
28	NB	Université St. Thomas	Non	Oui	Oui	Concentration
29	NB	Université du Nouveau-Brunswick	Non	Oui	Oui	Certificat
30	NB	Université Crandall	Non	Oui*	Non	Certificat (*actuellement suspendu)
<b>Île-du-Prince-Édouard (1)</b>						

31	ÎPÉ	Université de l'Île du Prince-Édouard	Non	Oui	Oui	Immersif
<b>Nouvelle-Écosse (5)</b>						
32	NÉ	Université Sainte-Anne	Oui	Oui	Oui	Immersif
33	NÉ	Université St. Francis Xavier	Oui	Oui	Oui	Concentration
34	NÉ	Université Acadia	Oui	Oui	Oui	Concentration
35	NÉ	Université du Cap-Breton	Oui	Oui	Oui	Matière à enseigner
36	NÉ	Université Mount Saint Vincent	Non	Oui	Oui	Matière à enseigner
<b>Ontario<sup>2</sup> (16)</b>						
37	ON	Université Laurentienne	Oui	Oui	Oui	Immersif
38	ON	Université d'Ottawa	Oui	Oui	Oui	Immersif
39	ON	Université Western	Oui	Oui	Oui	Concentration
40	ON	Université York (Campus Glendon)	Non	Oui	Oui	Immersif
41	ON	Université Queen's	Non	Oui	Oui	Concentration
42	ON	Université Wilfred Laurier	Non	Oui	Oui	Concentration
43	ON	Université Nipissing	Non	Oui	Oui	Concentration
44	ON	Université Tyndale	Non	Oui	Oui	Concentration
45	ON	Université Brock	Non	Oui	Oui	Matière à enseigner
46	ON	Université Lakehead	Non	Oui	Oui	Matière à enseigner
47	ON	Université de Windsor	Non	Oui	Oui	Matière à enseigner
48	ON	Institut universitaire de technologie de l'Ontario	Non	Oui	Oui	Matière à enseigner (suspendu pour 2021)
49	ON	Institut des études pédagogiques de l'Ontario (Université de Toronto) <sup>3</sup>	Non	Oui	Oui	Matière à enseigner
50	ON	Université Niagara <sup>4</sup>	Non	Oui	Oui	Matière à enseigner
51	ON	Université Redeemer	Non	Non	Oui	Matière à enseigner
52	ON	Université Trent	Non	Non	Oui	Matière à enseigner

<i>Yukon (0)</i>
<i>Territoires du Nord-Ouest (0)</i>
<i>Nunavut (0)</i>
<i>Québec (exclu)</i>

## Légende

- **Aucun:** lorsqu'il n'y a aucune option pour le français ou Français Langue Seconde (FLS) disponible dans le programme de formation à l'enseignement de l'établissement, peu importe le contexte visé.
- **Matière à enseigner:** lorsqu'il y a une option de français ou FLS disponible dans le programme de formation à l'enseignement comme matière à enseigner, peu importe le contexte visé.
- **Certificat:** lorsque le français ou FLS est seulement disponible comme option dans le programme de formation à l'enseignement au travers d'un certificat.
- **Concentration:** lorsque l'établissement offre un programme de formation à l'enseignement qui a une concentration en français ou FLS. Lorsqu'un établissement a une option de matière à enseigner et de concentration, l'établissement est catégorisé comme concentration.
- **Immersif:** lorsque le programme de formation à l'enseignement se passe complètement ou principalement en français.

## Remarques

1. Les programmes de formation des enseignants de la Faculté Saint-Jean (FSJ) sont accrédités indépendamment de ceux du campus principal/faculté d'éducation de l'Université de l'Alberta. La FSJ a donc été répertoriée séparément de l'Université de l'Alberta.
2. En raison de la réglementation ontarienne, toutes les options de « FLS » ont été considérées comme suffisantes pour les programmes d'IF et autres programmes de FLS, sauf indication contraire. Les cours de qualification additionnelle (QA) disponibles n'ont pas été pris en compte dans ce tableau.
3. Cet établissement propose des programmes de formation initiale à l'enseignement qui sont considérés comme des cycles supérieurs et sont accrédités par l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario (OEO).
4. Cet établissement propose un programme de baccalauréat en études professionnelles accrédité par l'OEO en tant que programme de formation à l'enseignement.

# L'AVENIR DU FRANÇAIS EN ÉDUCTION

STRATÉGIES ET SOLUTIONS



**ACUFC**

ASSOCIATION DES COLLÈGES ET UNIVERSITÉS  
DE LA FRANCOFONIE CANADIENNE



**UNIVERSITY  
OF ALBERTA**

Financé par le  
gouvernement  
du Canada

**Canada**