

L'AVENIR DU FRANÇAIS EN ÉDUCATION

STRATÉGIES ET SOLUTIONS



LES INITIATIVES DU BAFF :

- Sondage auprès des élèves des écoles secondaires francophones et immersion
- Module dans la communauté
- Examen DELF/DALF, outil d'évaluation et certification linguistique
- Réseaux Alumni des nouveaux enseignants

Mars 2022



ACUFC

ASSOCIATION DES COLLÈGES ET UNIVERSITÉS
DE LA FRANCOPHONIE CANADIENNE

Ce rapport a été rédigé par le Bureau des affaires francophones et francophiles (BAFF) de l'Université Simon Fraser (SFU) pour le compte de l'Association des collèges et universités de la francophonie canadienne (ACUFC) qui tient à reconnaître le financement du Gouvernement du Canada.



SOMMAIRE EXÉCUTIF

Projet proposé par le Bureau des affaires francophones et francophiles de SFU (BAFF) : Initiatives de recrutement et rétention en Colombie-Britannique

Initiative 1 : Sondage auprès des élèves des écoles secondaires francophones et immersion

Le BAFF a créé, diffusé et analysé, au printemps 2021, un sondage destiné aux élèves de 12e année du Conseil Scolaire Francophone (CSF) et des programmes d'immersion de la Colombie Britannique. L'objet de ce sondage était d'en apprendre plus sur leurs projets futurs (intentions en lien avec le postsecondaire) et de vérifier notamment leur intérêt pour des carrières dans le domaine de l'éducation. Ceci pour répondre à plusieurs objectifs :

- Mieux connaître les aspirations des élèves qui graduent du secondaire afin d'adapter l'offre de cours en français à SFU à leurs besoins.
- Mieux connaître la démographie et les facteurs influençant leur choix d'étude afin de mieux cibler notre stratégie de promotion des programmes et des carrières en français, notamment en enseignement.

Au total, 210 élèves ont répondu au sondage. Les résultats de la question sur l'enseignement en français démontrent que les élèves choisissent généralement un programme d'études universitaires en fonction de leurs intérêts, mais que lorsqu'ils sont au secondaire, ils ne sont pas du tout certains de la carrière qu'ils aimeraient avoir. Globalement, si environ la moitié des élèves déclarent qu'ils ne s'intéressent pas du tout à l'enseignement, l'autre moitié pourrait avoir une ouverture pour une carrière en éducation.

Lorsqu'on regarde les données au sujet des programmes d'études postsecondaires choisis, on peut aussi constater que plus de 50% des élèves se dirigent vers les sciences ou les sciences sociales (incluant de nombreuses matières enseignables). Plusieurs de ces élèves pourraient donc décider de considérer l'enseignement, une fois qu'ils sont à l'université.

Aussi, on peut tirer quelques enseignements généraux des résultats de ce sondage :

- La famille, les enseignants et les amis sont généralement les éléments qui ont le plus influencé le choix universitaire des gradués en 2021. C'est une donnée que nous devons prendre en compte dans nos communications
- La « raison du choix » la plus souvent mentionnée est la réputation de l'établissement, suivie de très près par « Je voulais aller dans un établissement pas trop loin de la maison ».

- ▶ La majorité des élèves mentionnent avoir fait leur choix de programme et d'établissement postsecondaire en 12^e année. Les autres élèves ont pris leur décision lorsqu'ils étaient en 11^e ou en 10^e.
- ▶ Pour une grande majorité des élèves, le fait de recevoir une bourse n'a pas influencé le choix d'université.

À noter, que les tendances des réponses varient selon que les élèves étudient en programme francophone ou en immersion et il est important de traiter les deux séparément.

Suite à ces sondages, les équipes de recrutement, de communication et marketing de SFU seront plus à même de mener des actions de promotion ciblées et adaptées auprès des jeunes du secondaire afin de mieux valoriser les choix de carrière en éducation et ainsi mieux répondre aux enjeux de pénurie des enseignants dans la province.

Initiative 2 : Module dans la communauté

Le BAFF de SFU a offert un soutien administratif et logistique à la Faculté d'éducation de SFU dans le but de permettre aux étudiants-maîtres du Module en français du programme de formation des enseignants l'opportunité de réaliser une partie de leur formation au sein d'une école de la communauté francophone de Vancouver. Cette initiative visait à créer une passerelle entre la formation des enseignants qui se déroule normalement sur le campus et la réalité du terrain dans les communautés francophones sachant que pour ces communautés en milieu minoritaire, l'école est au cœur de la communauté. L'objectif du projet était de formaliser et mettre en place un cadre d'intervention pour l'école d'accueil et l'équipe enseignante du programme de formation des enseignants de la Faculté d'éducation afin d'assurer la fluidité de la mise en place de ce type de partenariat communauté-école en milieu minoritaire et formation des enseignants.

La création d'un guide a permis de mettre en lumière la force de ce type de partenariat au niveau de l'enrichissement de la formation des enseignants du Module en français (volet rétention) mais également de permettre au conseil scolaire où se déroule ce module dans la communauté d'avoir un accès direct, durant plusieurs semaines, à une cohorte de futurs enseignants afin de se livrer à des activités de recrutement (volet recrutement). Le partenariat avec le Conseil scolaire francophone de la Colombie-Britannique est maintenant bien établi et la suite du projet portera sur le développement de ce type de partenariat avec des conseils scolaires offrant le programme d'immersion française. En effet, près de 70% des étudiants du programme de formation des enseignants de la Faculté d'éducation de SFU ont le français comme langue seconde. L'implantation d'un module dans la communauté du programme d'immersion de la C.-B serait donc un élément important pour les volets de recrutement et de rétention.

Initiative 3 : Examen DELF/DALF, outil d'évaluation et certification linguistique

Le BAFF de SFU administre, depuis 2019, un Centre d'examens DELF-DALF. Cette décision faisait suite à l'adoption, par plusieurs institutions post-secondaires de la province, d'utiliser les

niveaux DELF_DALF comme critères d'admission aux programmes de formation des enseignants en français, ainsi que certains autres programmes livrés par des départements de français et non liés à la formation des enseignants. Il est rapidement apparu nécessaire de faciliter l'accès aux examens DELF-DALF, non seulement par soucis de cohérence mais bien parce que la présence d'un centre d'examen est un pôle d'interactions pancanadien très dynamique avec un impact direct sur la vitalité de la communauté francophone en milieu minoritaire.

Ce projet de rédaction d'un guide d'ouverture et d'administration d'un centre d'examens DELF-DALF vise donc à partager cette expérience et à présenter de manière simple et efficace, la démarche à suivre pour faire de même dans d'autres régions du Canada et au sein d'institutions post-secondaire livrant des programmes en français. Ce guide est à la fois un outil de rétention des nouveaux enseignants qui reconnaissent la certification DELF-DALF comme un outil de développement professionnel s'inscrivant dans le continuum du parcours scolaire et post-secondaire et également un outil de recrutement pour les employeurs qui, en milieu minoritaire, commence de plus en plus à s'approprier la compréhension des niveaux DELF-DALF comme critère d'embauche.

Initiative 4 : Réseaux Alumni des nouveaux enseignants

Le BAFF de SFU a créé et anime maintenant un réseau dynamique d'enseignants des programmes en français de la C.-B, enseignants nouvellement diplômés de la Faculté d'Éducation de SFU (alumni).

Ce réseau offre de nombreuses opportunités de développement professionnel non-crédité, mais également un programme de mentorat mettant en lien des finissants du programme de formation des enseignants de SFU avec des enseignants d'expérience issus de ce même programme de formation. Le projet a démontré l'importance d'inscrire un programme de mentorat dans la continuité et l'effet structurant d'un réseau ici nommé réseau 'J'enseigne en français en C.-B'. En effet c'est au sein de ce réseau que les enseignants appeler à devenir mentor exprime leur engagement au développement professionnel continue en milieu minoritaire et développe leur leadership. C'est également au sein de ce réseau que les nouveaux enseignants trouvent tout le soutien nécessaire pour assurer une entrée réussie dans la profession (rétention). Qu'ils choisissent, ou non, de s'engager dans une relation mentor-mentoré, le réseau sert de rampe de lancement aux nouveaux enseignants à la fin de leur formation à la Faculté d'éducation de SFU. Le projet a permis de mettre en lumière les éléments de réussite d'un programme de mentorat – formation des mentors et des mentorés - en début de carrière dans les communautés éducatives en milieu francophone minoritaire.

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE EXÉCUTIF	3
I. INITIATIVE 1: SONDAGE AUPRÈS DES ÉLÈVES DES ÉCOLES SECONDAIRES FRANCOPHONES ET IMMERSION	10
I. 1. Sondage auprès des élèves des écoles secondaires francophones (CSF)	10
Mise en contexte	10
Échantillon.....	11
Faits saillants du sondage	11
Résultats détaillés - Projets pour l'automne prochain (2021)	13
Résultats détaillés - Établissement pour les études postsecondaires	13
Résultats détaillés - Études et déplacements	14
Résultats détaillés - Programme d'études postsecondaires.....	15
Résultats détaillés - Langue(s) des études postsecondaires	16
Résultats détaillés - Importance de suivre des cours en français.....	17
Résultats détaillés - Éléments d'influence	17
Résultats détaillés - Raison(s) du choix.....	18
Résultats détaillés – Premier choix.....	18
Résultats détaillés – Intérêt pour l'enseignement en français	19
Résultats détaillés – Moment de la prise de décision	19
Résultats détaillés – Influence d'une bourse d'études	19
Conclusion et pistes de réflexion pour 2021-2022	20
I. 2. Sondage pour les finissant.e.s en immersion (2021).....	21
Mise en contexte	21
Échantillon.....	22
Faits saillants du sondage	23
Résultats détaillés – Projets pour l'automne prochain (2021)	24
Résultats détaillés – Établissement pour les études postsecondaires	24
Résultats détaillés – Études et déplacements	25
Résultats détaillés – Programme d'études postsecondaires.....	25
Résultats détaillés – Langue(s) des études postsecondaires	27
Résultats détaillés – Importance de suivre des cours en français.....	27
Résultats détaillés – Éléments d'influence.....	28
Résultats détaillés – Raison(s) du choix	28
Résultats détaillés – Premier choix.....	29
Résultats détaillés – Intérêt pour l'enseignement en français	29
Résultats détaillés – Moment de la prise de décision	30
Résultats détaillés – Influence d'une bourse d'études	30
Conclusion et pistes de réflexion	31

II. INITIATIVE 2 : AU CŒUR DES COMMUNAUTÉS	33
II. 1. Jouez un rôle clé	33
Pourquoi un module dans la communauté ?.....	33
Vue d'ensemble du programme de développement professionnel (PDP) – Module dans la communauté	33
Calendrier du programme par session – Module dans la communauté	34
Survol du curriculum pour le temps en module.....	34
II. 2. Bénéfices pour les parties impliquées.....	36
II. 3. Considérations pour l'école hôte.....	36
III. INITIATIVE 3 : CENTRE D'EXAMENS DELF/DALF, OUTIL D'ÉVALUATION ET CERTIFICATION LINGUISTIQUE – GUIDE À L'INTENTION DES INSTITUTIONS POST-SECONDAIRES	38
III. 1. Introduction.....	38
III. 2. La certification DELF/DALF au Canada	39
III. 3. Centre d'examen DELF/DALF et formation des enseignants en milieu francophone minoritaire.....	41
III. 4. Étapes administratives d'ouverture d'un centre d'examen DELF-DALF	43
III. 5. Étapes administratives liées à la livraison des examens	44
III. 6. Étapes administratives liées à la livraison des diplômes	46
III. 7. Conclusion.....	47
IV. INITIATIVE 4 : RÉSEAU ALUMNI SFU J'ENSEIGNE EN FRANÇAIS	49
IV. 1. Introduction.....	49
IV. 2. Visées du projet de mentorat Alumni SFU – J'enseigne en français	50
Revue de la littérature	50
Problèmes liés à la rétention des nouveaux enseignants	50
Impact du mentorat	51
Importance en milieu francophone minoritaire	52
Conditions favorisant la réussite d'un programme de mentorat	52
Survol des programmes de mentorat existant en Colombie-Britannique.....	53
IV. 3. Description du projet de mentorat Alumni SFU – J'enseigne en français	54
Au cœur du réseau Alumni SFU – J'enseigne en français.....	54
Calendrier de la mise en opération.....	54
Formation : Rôle et responsabilité des mentors.....	55
Formation : Rôle et responsabilité des mentorés.....	56
IV. 4. Bilan du projet de mentorat Alumni SFU – J'enseigne en français	57
L'importance du plan de communication auprès des futurs enseignants	57

L'optimisation du début de l'engagement dans la relation de mentor-mentoré pour les nouveaux enseignants	58
Les défis liés au recrutement des mentors	58
L'importance des outils de formation du mentor et du mentoré.....	59
La confirmation de ressources financières permettant aux mentors et aux mentorés d'avoir du temps ensemble durant l'année scolaire.....	59
IV. 5. Conclusion.....	60
RÉFÉRENCES.....	61
ANNEXES	64
Annexe 1 – Initiative 1 : En perspective avec les résultats du sondage CSF 2020 vs. 2021..	64
Annexe 2 – Initiative 1 : En perspective avec les résultats du sondage en immersion vs. CSF (2021).....	65
Annexe 3 – Initiative 1 : En perspective avec les résultats du sondage au conseil scolaire francophone (CSF) en 2021	67
Annexe 4 – Initiative 2 : Community-Based Module	68
Annexe 5 – Initiative 3 : Le DELF-DALF explicative	75
Annexe 6 – Initiative 4 : Fiche descriptive de la relation mentor-mentoré (outil de promotion pour le projet)	77
Annexe 7 – Initiative 4 : Trousse de formation	77

I. INITIATIVE 1: SONDAGE AUPRÈS DES ÉLÈVES DES ÉCOLES SECONDAIRES FRANCOPHONES ET IMMERSION

I. 1. Sondage auprès des élèves des écoles secondaires francophones (CSF)

Mise en contexte

Deuxième année du sondage / collaboration avec le CSF : 2e édition du sondage (projet que nous avons réalisé pour la 1^{ère} fois en juin 2020). Pour cette 2e année, nous avons continué la belle collaboration avec l'équipe du CSF (Pascale Cyr et Benjamin Doudard) et avons fait quelques changements mineurs dans les questions du sondage. La plateforme utilisée a été, une fois de plus, Microsoft Forms.

Échéancier : Le sondage a été partagé directement par Benjamin du CSF une 1^{ère} fois le 4 mai, puis deux relances ont été envoyées les 28 mai et 3 juin. Les finissant.e.s avaient jusqu'au 4 juin pour remplir le sondage (un mois). Un bandeau visuel avait été développé par le BAFF pour l'entête du sondage.



Concours : Encore cette année, pour inciter les élèves à remplir le sondage, le BAFF offrait 3 cartes-cadeaux de 100\$ chacune en tirage parmi les participant.e.s. Les personnes qui remplissaient le sondage dans les 10 premiers jours après l'envoi (avant le 10 mai) obtenaient 2x plus de chances de remporter l'une des cartes-cadeaux, ce qui

nous a permis d'obtenir un bon nombre de réponses (52) dès le début! Le sondage indiquait clairement que nous n'acceptons qu'une seule participation par personne, pour éviter les doublons. Comme l'an passé, les cartes-cadeaux ont été achetées via la compagnie canadienne Everything Card, qui permettait aux gagnant.e.s de choisir leur prix parmi plusieurs détaillants.

Échantillon

Un total de 110 élèves ont répondu au sondage (sur 239 finissant.e.s), donc très bon taux de participation de 46%.

En comparaison avec l'an dernier : Nous avons reçu 60 réponses sur 198 finissant.e.s, donc taux de participation de 30%. Cette différence peut s'expliquer notamment par le moment de l'année où nous avons partagé le sondage (mai cette année versus juillet l'an dernier).

Provenance des répondant.e.s (par école):

- Jules Verne (Vancouver) = 37
- Pionniers de Maillardville (Port Coquitlam): 19
- Victor Brodeur (Victoria) = 16
- Gabrielle-Roy (Surrey) = 14
- Nanaimo Secondary – Hétérogène = 6
- Anse-au-Sable (Kelowna) = 5
- École virtuelle = 4
- Au-cœur-de-l'île (Comox) = 2
- L.V. Rogers Secondary (Nelson) – Hétérogène = 2
- Duchess Park (Prince George) - Hétérogène = 2
- Carihi Secondary (Campbell River) – Hétérogène = 1
- Penticton Secondary (Penticton) – Hétérogène = 1
- Brooks Secondary (Powell River) – Hétérogène = 1
- Chatelech Secondary (Sechelt) – Hétérogène = 0

Ce qui représente donc:

- 70 répondant.e.s du Grand Vancouver (64%)
- 25 répondant.e.s de l'île de Vancouver (23%)
- 6 répondant.e.s de l'Okanagan (5%)
- 5 répondant.e.s d'autres régions (4,5%)
- 4 répondant.e.s de l'école virtuelle (3,5%)

Faits saillants du sondage

90 élèves sur 110 prévoient faire des études postsecondaires (82% des répondant.e.s).

Ceux-ci prévoient aller dans 30 établissements différents :

- 59 des 90 élèves (66%) prévoient demeurer en C.-B. pour les études postsecondaires.
- 18 élèves prévoient venir à SFU, ce qui en fait l'établissement le plus populaire cette année!

- Les autres provinces canadiennes les plus populaires sont ensuite le Québec (13%), l'Ontario et l'Alberta (5,5% chacun).
- Seulement 4 élèves prévoient poursuivre leurs études à l'extérieur du pays (en France).

Leurs choix de programmes d'études sont très variés. Les sciences sociales (33 élèves), les sciences (17 élèves) et les arts (14 élèves) sont les 3 catégories les plus populaires auprès des élèves. Notons la belle performance du French Cohort Program (7 élèves), comparativement à zéro l'an passé!

69 des 90 répondant.e.s (77%) prévoient étudier majoritairement en anglais, mais plus de la moitié de ces derniers (38 élèves) espèrent pouvoir suivre quelques cours en français pendant leur programme.

Lorsqu'on leur demande s'il est important pour eux de suivre des cours en français au niveau postsecondaire, 67 des 90 répondant.e.s (74%) jugent que c'est important ou très important. Par contre, 42 de ces 67 élèves vont prioriser le programme qui les intéresse versus la langue (et choisir d'étudier en anglais si leur programme est disponible uniquement en anglais).

Les éléments d'influence du choix universitaire varient beaucoup d'un étudiant à l'autre. La famille (parents, frères, sœurs) est celui qui a été mentionné le plus souvent - 52 des 90 répondant.e.s, (58%). Le site web de l'établissement (23%) et les ami.e.s (20%) arrivent en 2e et 3e positions.

La « raison du choix universitaire » qui est la plus souvent mentionnée est la réputation de l'établissement – 45 élèves (50%), suivie de très près par « Je voulais aller dans un établissement pas trop loin de la maison » - 40 élèves (44%). À l'inverse, 20 élèves (22%) mentionnent qu'ils préféreraient aller étudier loin de la maison pour vivre une « vraie » expérience de campus universitaire.

Un très grand nombre d'élèves (81 sur 90) ont été acceptés dans leur 1er choix de programme.

En ce qui concerne l'intérêt pour l'enseignement en français, très peu d'élèves (4 sur 90) sont déjà convaincus de vouloir se diriger vers cette carrière et « rêvent d'enseigner ». Par contre, 17 élèves sur 90 y pensent, mais ne sont pas certains... ET 20 élèves ne savent pas du tout pour le moment. Bref, un peu plus de la moitié des élèves, 49 sur 90 (54%) ne s'intéressent pas du tout à l'enseignement, mais l'autre moitié, 41 sur 90 (46%) pourraient avoir une ouverture / un intérêt pour une carrière en éducation. C'est donc pendant leur expérience universitaire que leur décision sera prise...

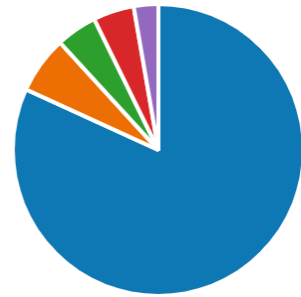
La majorité des élèves mentionnent avoir fait leur choix de programme et d'établissement postsecondaire en 12e année (54 personnes sur 90, donc 60% des élèves).

73 élèves sur 90 (81%) ont répondu NON à la question « Est-ce que le fait de recevoir une bourse d'études a influencé ton choix de programme / d'établissement? ». Les élèves qui ont été influencés par une bourse (19%) ont mentionné divers montants, allant de 1 500 \$ à 42 069 \$.

Résultats détaillés - Projets pour l'automne prochain (2021)

Sur les 110 élèves ayant répondu au sondage, 90 prévoient faire des études postsecondaires (ce qui représente 82% des répondant.e.s). Les autres élèves prévoient soit prendre une année de pause (7), travailler (5), n'ont pas encore décidé (5) ou ont d'autres projets - généralement en lien avec le travail ou l'année de pause (3).

● Études postsecondaires dans ...	90
● Année de pause (Gap Year)	7
● Travailler	5
● Je n'ai pas encore décidé	5
● Autre	3



Résultats détaillés - Établissement pour les études postsecondaires

30 établissements différents mentionnés. Une majorité des élèves (66%) prévoient demeurer en C.-B. pour les études postsecondaires. Les autres provinces canadiennes les plus populaires sont ensuite le Québec (13%), l'Ontario et l'Alberta (5,5% chacun). Il est à noter que les seuls établissements d'études hors Canada ayant été mentionnés sont en France (4 élèves).

COLOMBIE-BRTAINNIQUE = 59

- SFU = 18
- UBC (12) + UBCO (1) = 13
- UVIC = 9
- Capilano University = 3
- Langara College (Vancouver) = 3
- Douglas College (New Westminster) = 2
- University of Northern BC (UNBC) = 2
- Kwantlen Polytechnic University (KPU) = 2
- University of the Fraser Valley (UFV), Thompson River University (Kamloops), Camosun College (Victoria), North Island College (Vancouver Island), Riverside College (Mission), BCIT, West Coast College of Massage Therapy (New Westminster) = 1 chacun (7)

QUÉBEC = 12

- Université McGill = 8
- HEC Montréal = 2
- Université de Montréal = 1
- Université Laval = 1

ONTARIO = 5

- Université d'Ottawa = 2
- Université de Toronto = 1
- Queen's University (Kingston) = 1
- Collège Algonquin (Ottawa) = 1

ALBERTA = 5

- Université de l'Alberta = 4
- Université de Lethbridge = 1

MARITIMES = 2

- Université de Moncton = 1
- Collège de la Garde côtière (N.É.) = 1

SASKATCHEWAN = 1

- Eston College = 1

FRANCE = 4

- Université de Grenoble Alpes (France) = 2
- Université de Montpellier (France) = 1
- Science Po Paris, campus de Reims (France) = 1

UNIVERSITÉ NON PRÉCISÉE = 2

Résultats détaillés - Études et déplacements

- Sur les 58 répondant.e.s du Grand Vancouver qui poursuivront des études postsecondaires, 35 le feront dans la même région (60%).
- Sur les 21 répondant.e.s de l'Île de Vancouver qui poursuivront des études postsecondaires, 10 le feront dans la même région (48%).

- Sur les 8 répondant.e.s des autres régions qui poursuivront des études postsecondaires, 5 le feront dans la même région (63%)
- 59 des 90 élèves (65.5%) qui poursuivront des études postsecondaires le feront en Colombie-Britannique.

On peut voir une tendance à rester « près de la maison » pour environ 61.5% des élèves, à l'exception de l'île de Vancouver où les élèves sont légèrement plus mobiles (un peu plus de la moitié des élèves se déplacera). Autour de 40% des répondant.e.s semblent donc assez ouverts à se déplacer pour leurs études.

Résultats détaillés - Programme d'études postsecondaires

ADMINISTRATION / AFFAIRES / COMMS (5 élèves)

- Commerce = 2
- Administration des affaires = 2
- Digital Marketing = 1

ARTS (14 élèves)

- Arts (général) = 10
- Arts (Musique) = 1
- Music Technology Diploma = 1
- Motion Pictures Arts = 1
- Radio Arts & Entertainment = 1

ÉDUCATION (1 élève)

- Bachelor of General Studies = 1

INGÉNIERIE / GÉNIE (9 élèves)

- Ingénierie = 5
- Génie mécanique = 1
- Génie civil = 1
- Electrical Engineering Technology = 1
- Programme d'Officier Cadet en Ingénierie Mécanique Navale = 1

SANTÉ (11 élèves)

- Infirmierie / Nursing = 3
- Health Science = 3
- Physio = 2

- Médecine = 1
- Medical Device Reprocessing = 1
- Massage Therapy = 1

SCIENCES (17 élèves)

- Sciences = 5
- Kinésiologie = 4
- License Chimie / Physique = 2
- Biologie = 2
- Sciences et techniques des activités physiques et sportives (STAPS) = 2
- Computer Science = 1
- Hydrologie = 1

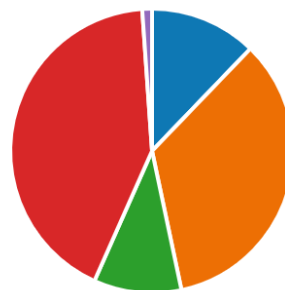
SCIENCES SOCIALES (33 élèves)

- Psychologie = 12
- French Cohort Program = 7
- Criminologie = 4
- Relations internationales = 3
- Science politique = 2
- Linguistique = 1
- Ressources humaines = 1
- Histoire = 1
- Économie = 1
- Biblical Studies = 1

Choix très variés pour les études postsecondaires. Les sciences sociales (33), sciences (17) et arts (14) sont les 3 catégories les plus populaires auprès des élèves. Notons la belle performance du French Cohort Program (7), comparativement à zéro l'an passé!

Résultats détaillés - Langue(s) des études postsecondaires

● En français	11
● En anglais	31
● Bilingue	9
● Majoritairement en anglais, m...	38
● Autre	1



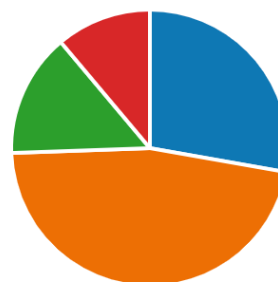
En ce qui concerne la langue des études postsecondaires, 69 des 90 répondant.e.s (77%) prévoient étudier majoritairement en anglais, mais plus de la moitié de ces derniers (38 élèves)

espèrent pouvoir suivre quelques cours en français pendant leur programme. 11 élèves prévoient étudier en français, 9 élèves dans un programme bilingue et 1 élève dans une autre langue.

Résultats détaillés - Importance de suivre des cours en français

Lorsqu'on leur demande s'il est important pour eux de suivre des cours en français au niveau postsecondaire, 67 des 90 répondant.e.s (74%) jugent que c'est très important ou important. Par contre, 42 de ces 67 élèves vont prioriser le programme qui les intéresse versus la langue (et étudier en anglais si leur programme est disponible uniquement en anglais). Pour 23 des 90 répondant.e.s (26%), la langue des études est plus ou moins importante ou pas importante du tout.

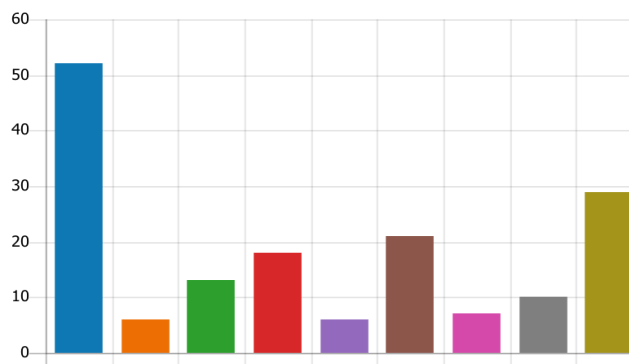
● Oui, très important.	25
● C'est important, mais si le pro...	42
● Plus ou moins important.	13
● Non, la langue d'enseignemen...	10



Résultats détaillés - Éléments d'influence

On peut voir que les éléments d'influence du choix universitaire varient beaucoup d'un étudiant à l'autre. La famille (parents, frères, sœurs) est celui qui a été mentionné le plus souvent - 52 des 90 répondant.e.s, (58%). Le site web de l'établissement (23%) et les ami.e.s (20%) arrivent respectivement en 2e et 3e positions. Il est à noter que 29 personnes ont également mentionné d'autres éléments d'influence comme : « J'ai découvert que je suis très intéressé en politique », « Curiosité », « Mes propres intérêts », « Mon envie de vivre au Québec », « Mes plans pour l'avenir », « Aucune influence, juste mon choix », « Mes expériences de vie », « Ma passion pour la musique », etc. Notons également que les enseignant.e.s (14%) semblent avoir plus d'influence sur les élèves que les conseiller.ère.s en orientation (7%).

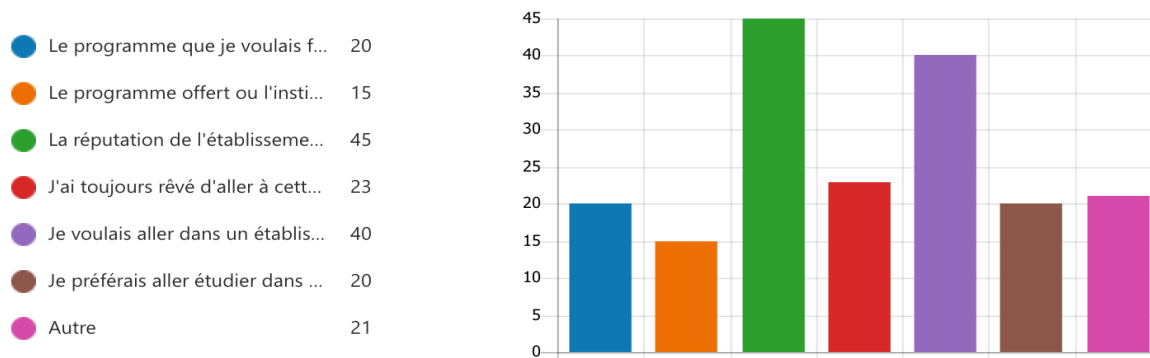
● Ma famille (parents, frères, soe...	52
● Un-e conseiller-ère en orientati...	6
● Un-e enseignant-e	13
● Mes ami-e.s	18
● Une présentation que j'ai reçu...	6
● Le site web de l'établissement	21
● Les médias sociaux de l'établis...	7
● Les autres publicités de l'établ...	10
● Autre	29



Résultats détaillés - Raison(s) du choix

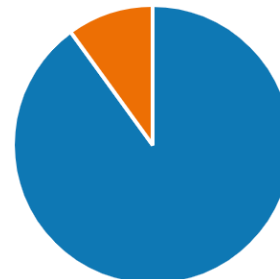
Les résultats sont similaires en ce qui concerne les raisons du choix : les réponses sont bien réparties entre plusieurs raisons! La raison la plus souvent mentionnée est la réputation de l'établissement – 45 élèves (50%), suivie de très près par « Je voulais aller dans un établissement pas trop loin de la maison » - 40 élèves (44%). À l'inverse, 20 élèves (22%) mentionnent qu'ils préféreraient aller étudier loin de la maison pour vivre une « vraie » expérience de campus universitaire. 23 élèves ont mentionné qu'ils avaient toujours rêvé d'aller dans cette université, 20 élèves ont mentionné que le programme qui les intéressait était offert seulement dans cet établissement et 15 élèves ont mentionné que « Le programme offert ou l'institution choisie me permettait de faire des études bilingues ou en français ».

Parmi les raisons « autres » (mentionnées par 21 élèves), on retrouve notamment : « Je voulais aller vivre avec la majorité de ma famille en France », « Je veux faire tout ce que je peux de l'université en ligne, car cela convient mieux à mon apprentissage », « La bourse offerte par cet établissement », « Covid (difficile de déménager en ce moment) », « Plus petit, alors plus d'aide des professeurs », « Ma soeur est la déjà, quelques de mes amies vont aussi », « Les avis d'élèves présentement dans le programme », etc.



Résultats détaillés – Premier choix

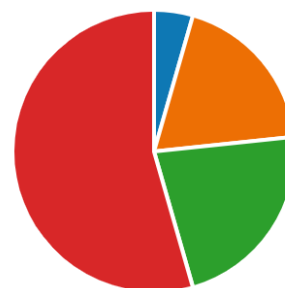
Un très grand nombre d'élèves (81 sur 90) ont été acceptés dans leur 1er choix de programme. 3 des 9 personnes qui ont été refusées dans leur 1er choix de programme souhaitaient aller à UBC et 1 personne voulait se diriger dans une école spécialisée en musique. Les autres n'ont pas mentionné l'établissement qui était leur 1er choix.



Résultats détaillés – Intérêt pour l’enseignement en français

En ce qui concerne l’intérêt pour l’enseignement en français, très peu d’élèves (4 sur 90) sont déjà convaincus de vouloir se diriger vers cette carrière et « rêvent d’enseigner ». Par contre, 17 élèves sur 90 y pensent, mais ne sont pas certains... Et 20 élèves ne savent pas du tout pour le moment. Bref, un peu plus de la moitié des élèves, 49 sur 90 (54%) ne s’intéressent pas du tout à l’enseignement, mais l’autre moitié, 41 sur 90 (46%) pourraient avoir une ouverture / un intérêt pour une carrière en éducation. C’est donc pendant leur expérience universitaire que leur décision sera prise...

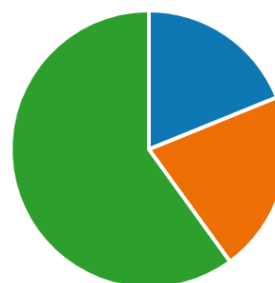
● Oui, c’est ce que je rêve de fai...	4
● Oui, j’y pense... mais je ne suis...	17
● Je ne sais pas du tout pour le ...	20
● Non, l’enseignement ne m’int...	49



Résultats détaillés – Moment de la prise de décision

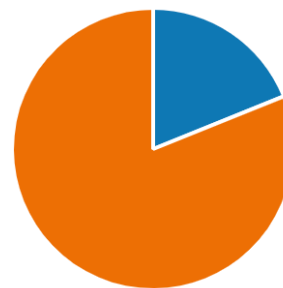
La majorité des élèves mentionnent avoir fait leur choix de programme et d’établissement postsecondaire en 12e année - 54 personnes sur 90 (60%). Les autres élèves (40%) ont pris leur décision lorsqu’ils étaient en 11e (21%) ou en 10e (19%).

● En 10e année	17
● En 11e année	19
● En 12e année	54



Résultats détaillés – Influence d’une bourse d’études

73 élèves sur 90 (81%) ont répondu NON à la question « Est-ce que le fait de recevoir une bourse d’études a influencé ton choix de programme / d’établissement? ». Les élèves qui ont été influencés par une bourse (19%) ont mentionné divers montants, allant de 1 500 \$ à 42 069 \$. Les plus grosses bourses ont été offertes par les établissements suivants : Collège Langara, SFU, UVIC (plusieurs bourses de plus de 20 000 \$) et UNBC.



Conclusion et pistes de réflexion pour 2021-2022

Au niveau de la logistique et de l'envoi du sondage aux élèves, le mois de mai est définitivement un bon moment (meilleur taux de participation (46%) qu'en juillet l'an passé (30%)) et le concours doit être maintenu pour nous permettre d'obtenir le plus de réponses possibles.

De manière générale, il semble que les élèves du CSF aient un grand intérêt pour le postsecondaire (90 des 110 répondants prévoient poursuivre leurs études) et qu'ils sont généralement acceptés dans leur 1er choix de programme (81 élèves sur 90).

Les choix d'établissements et de programmes universitaires sont très variés (30 établissements et 37 programmes différents), mais 2020-2021 a été une excellente année pour SFU avec 18 élèves ayant choisi cet établissement, dont 7 qui prévoient étudier au French Cohort Program (comparativement à 1 seul étudiant en Data Science l'an passé). Il est possible que l'année COVID ait joué en notre faveur et ait encouragé les élèves à choisir une institution « familière » et pas trop loin de la maison...?!

La langue des études a une certaine importance pour plusieurs élèves, mais ne sera jamais aussi importante que le choix du programme en soit... Ce qui veut dire que plus notre offre de programmes et de cours en français sera large, plus nous aurons de chances de recruter des élèves du CSF. Gardons aussi en tête que, bien que 77% des répondant.e.s prévoient étudier majoritairement en anglais au niveau postsecondaire, plus de la moitié de ces derniers (38 élèves sur 69) espèrent pouvoir suivre quelques cours en français pendant leur programme.

La famille, le site web de l'établissement et les ami.e.s sont les 3 éléments qui ont le plus influencé le choix universitaire cette année. On ne doit donc pas négliger « les influenceurs » dans nos communications... et s'assurer que notre vitrine (site web) est bien à jour et facile à naviguer.

La « raison du choix » la plus souvent mentionnée est la réputation de l'établissement – 45 élèves (50%), suivie de très près par « Je voulais aller dans un établissement pas trop loin de la maison » - 40 élèves (44%)... À garder en tête pour nos actions de recrutement.

La question sur l'enseignement en français porte à croire que les élèves choisissent généralement un programme d'études en fonction de leurs intérêts, mais que lorsqu'ils sont au secondaire, ils

ne sont pas encore certains de la carrière qu'ils aimeraient avoir... On se retrouve donc avec 49 élèves sur 90 qui ne s'intéressent pas du tout à l'enseignement, alors que 41 élèves pourraient avoir une ouverture pour une carrière en éducation... Il est donc important de les informer sur ces possibilités de carrière pendant leur parcours universitaire.

La majorité des élèves mentionnent avoir fait leur choix de programme et d'établissement postsecondaire en 12e année - 54 personnes sur 90 (60%). Les autres élèves (40%) ont pris leur décision lorsqu'ils étaient en 11e (21%) ou en 10e (19%). Le moment le plus important pour promouvoir nos programmes auprès d'eux est donc lorsqu'ils sont en 12e, mais ces données démontrent que les efforts mis en 10e et 11e peuvent également être utiles.

Pour une grande majorité des élèves (73 sur 90), le fait de recevoir une bourse n'a pas influencé le choix d'université. Les élèves qui ont été influencés par une bourse (19%) ont mentionné divers montants, allant de 1 500 \$ à 42 069 \$. Bref, nous devons garder en tête que tout montant peut faire une différence... Mais que les bourses ne sont pas un argument majeur chez la majorité des élèves.

NB : Les deux premières annexes se trouvant à la fin de ce document concernent cette initiative.

I. 2. Sondage pour les finissant.e.s en immersion (2021)

Mise en contexte

Première année du sondage – version IMMERSION : L'an passé, nous avons développé ce genre de sondage pour les finissant.e.s du Conseil scolaire francophones (CSF), mais pas pour l'immersion française. Nous avons, cette année, décidé d'ajouter une version IMMERSION et l'avons fait circuler via le Consortium du Bas Fraser (réseau des coordonnateurs.trices de langue de la province) et via notre liste de contacts Campaigner de 12e année. La plateforme utilisée a été la même que pour le sondage CSF: Microsoft Forms.

Échéancier : Le sondage a été partagé une 1ère fois avec nos contacts du Consortium le 4 mai. Une relance a ensuite été effectuée lors d'une réunion du Consortium (et dans le bulletin « Vos ressources en français ») le 31 mai. Le courriel aux contacts Campaigner a été envoyé le 20 mai. Les finissant.e.s avaient jusqu'au 4 juin pour remplir le sondage. Un bandeau visuel avait été développé par le BAFF pour annoncer le sondage.



Concours : Comme pour le CSF, afin d'inciter les élèves à remplir le sondage, le BAFF offrait 3 cartes-cadeaux de 100\$ chacune en tirage parmi les répondant.e.s. Le sondage indiquait clairement que nous n'acceptons qu'une seule participation par personne, pour éviter les doublons. Les cartes-cadeaux ont été achetées via la compagnie canadienne Everything Card, qui permettait aux gagnant.e.s de choisir leur prix parmi plusieurs détaillants.

Échantillon

Un total de 100 élèves ont répondu au sondage (sur un nombre approximatif de 2 500 finissant.e.s en immersion française). Source: BC Gov. Il est à noter que ce ne sont pas tous ces finissant.e.s qui ont reçu l'invitation à répondre au sondage, comme l'envoi a été fait via nos contacts.

Provenance des répondant.e.s (par école):

- Maple Ridge Secondary = 25
- Nanaimo District Secondary = 16
- Kwantlen Park Secondary = 7
- Walnut Grove Secondary = 6
- Moscrop Secondary = 5
- Riverside Secondary = 4
- Argyle Secondary = 3
- R.A. McMath Secondary = 3
- Sir Winston Churchill = 3
- Charles Best Secondary = 3
- New Westminster Secondary = 3
- Brookwood Secondary = 2
- Pitt Meadows Secondary = 2
- Stelly's Secondary = 2
- Penticton High School = 2
- WJ Mouat = 2
- Sentinel Secondary = 1 / Windsor Secondary = 1 / Howe Sound Secondary = 1 / South Kamloops Secondary = 1 / Carihi Secondary = 1 / Ballenas Secondary = 1 / Hugh Mc Roberts = 1 / Reynolds Secondary = 1 / Panorama Ridge = 1 / Victoria High School = 1 / Salish Secondary = 1 / Cariboo Hill = 1

Ce qui représente donc:

- 75 répondant.e.s du Grand Vancouver (75%)
- 22 répondant.e.s de l'île de Vancouver (22%)
- 3 répondant.e.s de l'Okanagan (3%)
- Aucun répondant d'autres régions.

Faits saillants du sondage

88 élèves sur 100 prévoient faire des études postsecondaires (88% des répondant.e.s). Ceux-ci prévoient aller dans 17 établissements différents.

- 81 des 88 élèves (92%) prévoient demeurer en C.-B. pour les études postsecondaires.
- 28 élèves prévoient venir à SFU, ce qui en fait l'établissement le plus populaire! UBC (16) et UVIC (14) sont en 2e et 3e positions.
- Les autres provinces canadiennes mentionnées sont l'Alberta (3), le Québec (2) et l'Ontario (2).
- Aucun élève n'a mentionné qu'il prévoyait aller étudier à l'extérieur du pays.

Leurs choix de programmes d'études sont très variés. Les sciences sociales (29 élèves) et les sciences (26 élèves) sont les 2 catégories les plus populaires auprès des élèves (elles regroupent 63% des élèves). Notons que le French Cohort Program a été mentionné par 5 des répondant.e.s.

79 des 88 répondant.e.s (90%) prévoient étudier majoritairement en anglais, mais plus de la moitié de ces derniers (46 élèves) espèrent pouvoir suivre quelques cours en français pendant leur programme.

Lorsqu'on leur demande s'il est important pour eux de suivre des cours en français au niveau postsecondaire, 51 des 88 répondant.e.s (58%) jugent que c'est important ou très important. Par contre, 41 de ces 51 élèves vont prioriser le programme qui les intéresse versus la langue (et choisir d'étudier en anglais si leur programme est disponible uniquement en anglais).

Les éléments d'influence du choix universitaire varient beaucoup d'un étudiant à l'autre. La famille (parents, frères, sœurs) est celui qui a été mentionné le plus souvent - 50 des 88 répondant.e.s, (57%). Un.e enseignant.e (33%) et les ami.e.s (25%) arrivent en 2e et 3e positions.

La « raison du choix universitaire » qui est la plus souvent mentionnée est la réputation de l'établissement – 48 élèves (55%), suivie de très près par « Je voulais aller dans un établissement pas trop loin de la maison » - 40 élèves (45%).

Un très grand nombre d'élèves (77 sur 88) ont été acceptés dans leur 1er choix de programme.

En ce qui concerne l'intérêt pour l'enseignement en français, peu d'élèves (13 sur 88) sont déjà convaincus de vouloir se diriger vers cette carrière et « rêvent d'enseigner ». Par contre, 18 élèves sur 90 y pensent, mais ne sont pas certains... ET 27 élèves ne savent pas du tout pour le moment. Bref, le 1/3 des élèves, 30 sur 88 (34%) ne s'intéressent pas du tout à l'enseignement, MAIS l'autre 2/3, 58 sur 88 (66%) pourraient avoir une ouverture / un intérêt pour une carrière en éducation. C'est donc pendant leur expérience universitaire que leur décision sera prise...

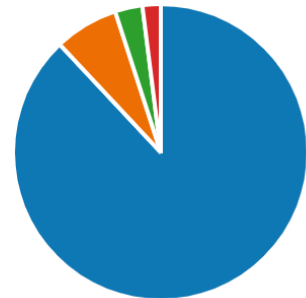
La majorité des élèves mentionnent avoir fait leur choix de programme et d'établissement postsecondaire en 12^e année (48 personnes sur 88, donc 55% des élèves).

65 élèves sur 88 (74%) ont répondu NON à la question « Est-ce que le fait de recevoir une bourse d'études a influencé ton choix de programme / d'établissement? ». Les élèves qui ont été influencés par une bourse (26%) ont mentionné divers montants, allant de 2 000 \$ à « la totalité des études payées ».

Résultats détaillés – Projets pour l'automne prochain (2021)

Sur les 100 élèves ayant répondu au sondage, 88 prévoient faire des études postsecondaires (ce qui représente 88% des répondant.e.s). Les autres élèves prévoient soit prendre une année de pause (7), travailler (3), ou n'ont pas encore décidé (2).

● Études postsecondaires dans ...	88
● Année de pause (Gap Year)	7
● Travailler	3
● Je n'ai pas encore décidé	2
● Autre	0



Résultats détaillés – Établissement pour les études postsecondaires

17 établissements différents mentionnés au total. Une grande majorité des élèves (92%) prévoient demeurer en C.-B. pour leurs études postsecondaires. SFU, UBC et UVIC sont les 3 établissements qui sont, de loin, les plus populaires (on y retrouvera 66% des finissant.e.s).

Les autres provinces canadiennes mentionnées sont l'Alberta (3%), l'Ontario et le Québec (2% chacune). Aucun établissement hors Canada n'a été mentionné.

COLOMBIE-BRTAINNIQUE = 81

- SFU = 28
- UBC (15) + UBCO (1) = 16
- UVIC = 14
- Douglas College (New Westminster) = 7
- Vancouver Island University = 4
- University of the Fraser Valley (UFV) = 3
- Thompson River University (Kamloops) = 2
- BCIT = 2
- Capilano University = 1

- Justice Institute of BC (JIBC) = 1
- University of Northern BC (UNBC) = 1
- Camosun College (Victoria) = 1
- Kwantlen Polytechnic University = 1

ALBERTA = 3

- University of Calgary = 3

QUÉBEC = 2

- Université McGill = 2

ONTARIO = 2

- University of Waterloo – 1
- York University = 1

Résultats détaillés – Études et déplacements

- Sur les 68 répondant.e.s du Grand Vancouver qui poursuivront des études postsecondaires, 51 le feront dans la même région (75%).
- Sur les 17 répondant.e.s de l'Île de Vancouver qui poursuivront des études postsecondaires, 10 le feront dans la même région (58%).
- Sur les 3 répondant.e.s de l'Okanagan qui poursuivront des études postsecondaires, 1 le fera dans la même région (33%)
- 81 des 88 élèves (92%) qui poursuivront des études postsecondaires le feront en Colombie-Britannique.

On peut voir une tendance à rester « près de la maison » pour 75% des élèves du Grand Vancouver (probablement en lien avec la popularité de SFU et UBC chez les élèves en immersion). Les élèves de l'Île de Vancouver et de l'Okanagan semblent toutefois plus ouverts à se déplacer pour leurs études (42% des élèves de l'Île et 67% des élèves de l'Okanagan iront étudier hors de leur région).

Résultats détaillés – Programme d'études postsecondaires

ADMINISTRATION / AFFAIRES / COMMS. (9 élèves)

- Business = 5
- Commerce = 2
- Marketing Management / Communication = 1
- Media and Communication Studies = 1

ARTS (7 élèves)

- Arts (général) = 2
- Bachelor of Arts and Science = 1
- Performing arts = 1
- Fine arts = 1
- Théâtre = 1
- Music Theatre Program = 1

ÉDUCATION (3 élèves)

- Bachelor of General Studies = 2
- Future Teacher = 1

INGÉNIERIE / GÉNIE (7 élèves)

- Ingénierie = 5
- Electrical Engineering = 2

SANTÉ (3 élèves)

- Infirmier / Nursing = 3

SCIENCES (26 élèves)

- Sciences (général) = 11
- Kinésiologie = 4
- Informatique = 3
- Biologie = 2
- Computer Science = 2
- Mathématiques = 2
- Behavioral neuroscience = 1
- Applied sciences = 1

SCIENCES SOCIALES (29 élèves)

- Criminologie = 6
- French Cohort Program = 5
- Social Science = 5
- Humanities = 3
- Psychologie = 3
- Science politique = 2
- Relations internationales = 1

- 🚀 Social Work = 1
- 🚀 Linguistique = 1
- 🚀 Histoire = 1
- 🚀 Law enforcement = 1

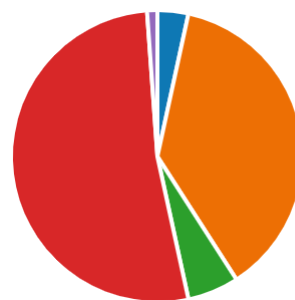
Exploratory Studies / Études générales = 4

Choix très variés pour les études postsecondaires. Les sciences sociales (29) et les sciences (26) sont les 2 catégories les plus populaires auprès des élèves (elles regroupent 63% des élèves).

Résultats détaillés – Langue(s) des études postsecondaires

En ce qui concerne la langue des études postsecondaires, 79 des 88 répondant.e.s (90%) prévoient étudier majoritairement en anglais, mais plus de la moitié de ces derniers (46 élèves) espèrent pouvoir suivre quelques cours en français pendant leur programme. 3 élèves prévoient étudier en français, 5 élèves dans un programme bilingue et 1 élève dans une autre langue.

● En français	3
● En anglais	33
● Bilingue	5
● Majoritairement en anglais, m...	46
● Autre	1



Résultats détaillés – Importance de suivre des cours en français

Lorsqu'on leur demande s'il est important pour eux de suivre des cours en français au niveau postsecondaire, 51 des 88 répondant.e.s (58%) jugent que c'est très important ou important. Par contre, 41 de ces 51 élèves vont prioriser le programme qui les intéresse versus la langue (et étudier en anglais si leur programme est disponible uniquement en anglais). Pour 37 des 88 répondant.e.s (42%), la langue des études est plus ou moins importante ou pas importante du tout.

● Oui, très important.	10
● C'est important, mais si le pro...	41
● Plus ou moins important.	22
● Non, la langue d'enseignemen...	15



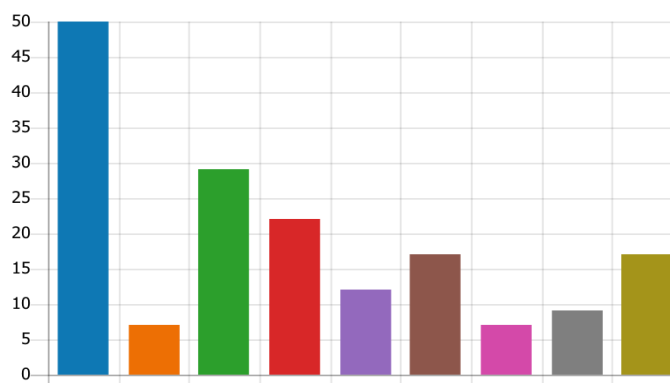
Résultats détaillés – Éléments d'influence

On peut voir que les éléments d'influence du choix universitaire varient beaucoup d'un étudiant à l'autre. La famille (parents, frères, sœurs) est celui qui a été mentionné le plus souvent – 50 des 88 répondant.e.s, (57%). Un.e enseignant.e (33%) et les ami.e.s (25%) arrivent respectivement en 2e et 3e positions.

Il est à noter que 17 personnes ont mentionné le site web de l'établissement et que 17 personnes ont mentionné d'autres éléments d'influence comme : « L'emploi que je veux avoir », « Mes propres intérêts », « Mes sports et intérêts », « Un programme d'été auquel j'ai participé », « J'ai reçu une bourse », « Un cours que j'ai suivi au secondaire », « Ma mentor », etc.

Notons que la présentation de SFU dans la classe a été mentionnée par 12 des 88 répondant.e.s (14%). Notons aussi que les enseignant.e.s (33%) ont clairement plus d'influence sur les élèves que les conseiller.ère.s en orientation (8%).

● Ma famille (parents, frères, soe...	50
● Un-e conseiller-ère en orientati...	7
● Un-e enseignant-e	29
● Mes ami-e-s	22
● Une présentation que j'ai reçu...	12
● Le site web de l'établissement	17
● Les médias sociaux de l'établis...	7
● Les autres publicités de l'établ...	9
● Autre	17



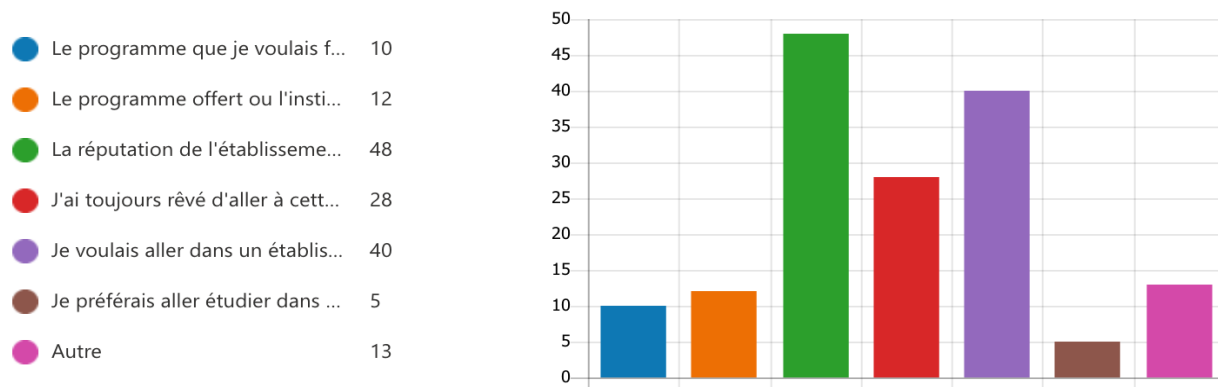
Résultats détaillés – Raison(s) du choix

Les résultats sont similaires en ce qui concerne les raisons du choix : les réponses sont bien réparties entre plusieurs raisons! La raison la plus souvent mentionnée est la réputation de l'établissement – 48 élèves (55%), suivie de très près par « Je voulais aller dans un établissement pas trop loin de la maison » - 40 élèves (45%).

28 élèves ont mentionné qu'ils avaient toujours rêvé d'aller dans cette université, 12 élèves ont mentionné que « Le programme offert ou l'institution choisie me permettait de faire des études bilingues ou en français » et 10 élèves ont mentionné que le programme qui les intéressait était offert seulement dans cet établissement.

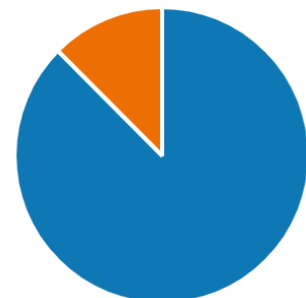
Parmi les raisons « autres » (mentionnées par 13 élèves), on retrouve notamment : « Je ne sais pas ce que je veux faire encore, alors je voulais des options », « Il y a des opportunités d'études

internationales dans cet établissement », « J'ai été refusé dans mon 1er choix », « J'aime l'emplacement de l'université », « J'ai signé avec l'école pour l'athlétisme », « Je ferai partie de l'équipe de balle molle », « Je ferai partie de l'équipe de basketball », etc.



Résultats détaillés – Premier choix

Un très grand nombre d'élèves (77 sur 88) ont été acceptés dans leur 1er choix de programme. 3 des 11 personnes qui ont été refusées dans leur 1er choix de programme souhaitaient aller à UBC. Les autres souhaitaient aller dans des établissements et programmes variés, par exemple: BCIT Aerospace, North Island College, Bachelor of Science in Nursing, Forestry, Cornell University (New York), UVIC, Biomedical Physiology at SFU.



Résultats détaillés – Intérêt pour l'enseignement en français

En ce qui concerne l'intérêt pour l'enseignement en français, peu d'élèves (13 sur 88) sont déjà convaincus de vouloir se diriger vers cette carrière et « rêvent d'enseigner ». Par contre, 18 élèves sur 88 y pensent, mais ne sont pas certains... Et 27 élèves ne savent pas du tout pour le moment.

Bref, le 1/3 des élèves, 30 sur 88 (34%) ne s'intéressent pas du tout à l'enseignement, MAIS l'autre 2/3, 58 sur 88 (66%) pourraient avoir une ouverture / un intérêt pour une carrière en éducation. C'est donc pendant leur expérience universitaire que leur décision sera prise...

● Oui, c'est ce que je rêve de fai...	13
● Oui, j'y pense... mais je ne suis...	18
● Je ne sais pas du tout pour le ...	27
● Non, l'enseignement ne m'int...	30



Résultats détaillés – Moment de la prise de décision

La majorité des élèves mentionnent avoir fait leur choix de programme et d'établissement postsecondaire en 12e année - 48 personnes sur 88 (55%). Les autres élèves (45%) ont pris leur décision lorsqu'ils étaient en 11e (30%) ou en 10e (15%).

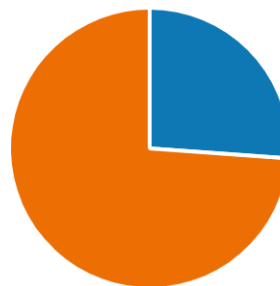
● En 10e année	14
● En 11e année	26
● En 12e année	48



Résultats détaillés – Influence d'une bourse d'études

65 élèves sur 88 (74%) ont répondu NON à la question « Est-ce que le fait de recevoir une bourse d'études a influencé ton choix de programme / d'établissement? ». Les élèves qui ont été influencés par une bourse (26%) ont mentionné divers montants, allant de 2 000 \$ à « la totalité des études payées ». Les plus grosses bourses ont été offertes par les établissements suivants : UVIC, Vancouver Island University, SFU, Thompson River University, McGill et UBC.

● OUI	23
● NON	65



Conclusion et pistes de réflexion

Au niveau de la logistique et de l'envoi du sondage aux élèves, le mois de mai est définitivement un bon moment (assez tard pour que la majorité des élèves aient fait leur choix d'université, mais assez tôt pour qu'ils soient encore connectés à leur ordinateurs). Le concours doit être maintenu pour nous permettre d'obtenir le plus de réponses possibles. Si nous refaisons ce sondage l'an prochain, le partage via nos contacts du Consortium et nos contacts Campaigner est à maintenir... Et nous pourrions essayer de voir comment rejoindre encore plus d'élèves (peut-être via certains enseignant.e.s « étoiles » qui nous reçoivent chaque année dans leurs classes).

De manière générale, il semble que les élèves d'immersion aient un grand intérêt pour le postsecondaire (88 des 100 répondants prévoient poursuivre leurs études) et qu'ils sont généralement acceptés dans leur 1er choix de programme (77 élèves sur 88).

Les choix d'établissements et de programmes universitaires sont très variés (17 établissements et 35 programmes différents), mais 2020-2021 a été une excellente année pour SFU avec 28 élèves ayant choisi cet établissement, dont 5 qui prévoient étudier au French Cohort Program. Il est possible que l'année COVID ait joué en notre faveur et ait encouragé les élèves à choisir une institution « familière » et pas trop loin de la maison...?!

La langue des études a une certaine importance pour plusieurs élèves, mais ne sera jamais aussi importante que le choix du programme en soit... Ce qui veut dire que plus notre offre de programmes et de cours en français sera large, plus nous aurons de chances de recruter des élèves de l'immersion française. Gardons aussi en tête que, bien que 90% des répondant.e.s prévoient étudier majoritairement en anglais au niveau postsecondaire, plus de la moitié de ces derniers (46 élèves sur 79) espèrent pouvoir suivre quelques cours en français pendant leur programme. L'annexe 3 concernant cette initiative se trouve à la fin de ce document.

La famille, un.e enseignant.e et les ami.e.s sont les 3 éléments qui ont le plus influencé le choix universitaire cette année. On ne doit donc pas négliger « les influenceurs » dans nos communications...

La « raison du choix » la plus souvent mentionnée est la réputation de l'établissement – 48 élèves (55%), suivie de très près par « Je voulais aller dans un établissement pas trop loin de la maison » - 40 élèves (45%)... À garder en tête pour nos actions de recrutement.

La question sur l'enseignement en français porte à croire que les élèves choisissent généralement un programme d'études en fonction de leurs intérêts, mais que lorsqu'ils sont au secondaire, ils ne sont pas encore certains de la carrière qu'ils aimeraient avoir... On se retrouve donc avec 30 élèves sur 88 qui ne s'intéressent pas du tout à l'enseignement, alors que 58 élèves pourraient avoir une ouverture pour une carrière en éducation... Il est donc important de les informer sur ces possibilités de carrière pendant leur parcours universitaire.

La majorité des élèves mentionnent avoir fait leur choix de programme et d'établissement postsecondaire en 12e année - 48 personnes sur 88 (55%). Les autres élèves (45%) ont pris leur décision lorsqu'ils étaient en 11e (30%) ou en 10e (15%). Le moment le plus important pour promouvoir nos programmes auprès d'eux est donc lorsqu'ils sont en 12e, mais ces données démontrent que les efforts mis en 10e et 11e peuvent également être utiles.

Pour une grande majorité des élèves (65 sur 88), le fait de recevoir une bourse n'a pas influencé le choix d'université. Les élèves qui ont été influencés par une bourse (26%) ont mentionné divers montants, allant de 2 000 \$ à « la totalité des études payées ». Bref, nous devons garder en tête que tout montant peut faire une différence, mais que les bourses ne sont pas un argument majeur chez la majorité des élèves.

II. INITIATIVE 2 : AU CŒUR DES COMMUNAUTÉS

Module dans la communauté. Jouez un rôle clé en tant qu'école hôte : Depuis plus de 50 ans, le programme de formation en enseignement de SFU – Professional Development Program (PDP) adopte une approche non traditionnelle axée sur la communauté. Le PDP repose sur un modèle d'équipe enseignante unique qui implique une étroite collaboration entre des membres de la Faculté d'éducation et des formateur·trice·s associé·e·s (FA) qui sont des enseignant·e·s hautement qualifié·e·s en prêt de service de leur conseil scolaire.

Le format par cohortes unique au PDP permet aux étudiant·e·s maîtres de travailler en petits groupes et d'alterner le temps passé avec leur équipe pédagogique et les expériences d'observation et de stage dans les écoles. Ceci assure une formation professionnelle théorique et pratique adaptée aux réalités d'aujourd'hui.

À chaque année, et ce depuis maintenant plus de 20 ans, des écoles dans une variété de conseils scolaires accueillent des cohortes d'étudiant·e·s maîtres au sein de leur établissement et deviennent ainsi partenaires d'un module dans la communauté. Un guide en anglais a été préparé pour cette initiative et se trouve à l'annexe 4 à la fin de ce document.

II. 1. Jouez un rôle clé

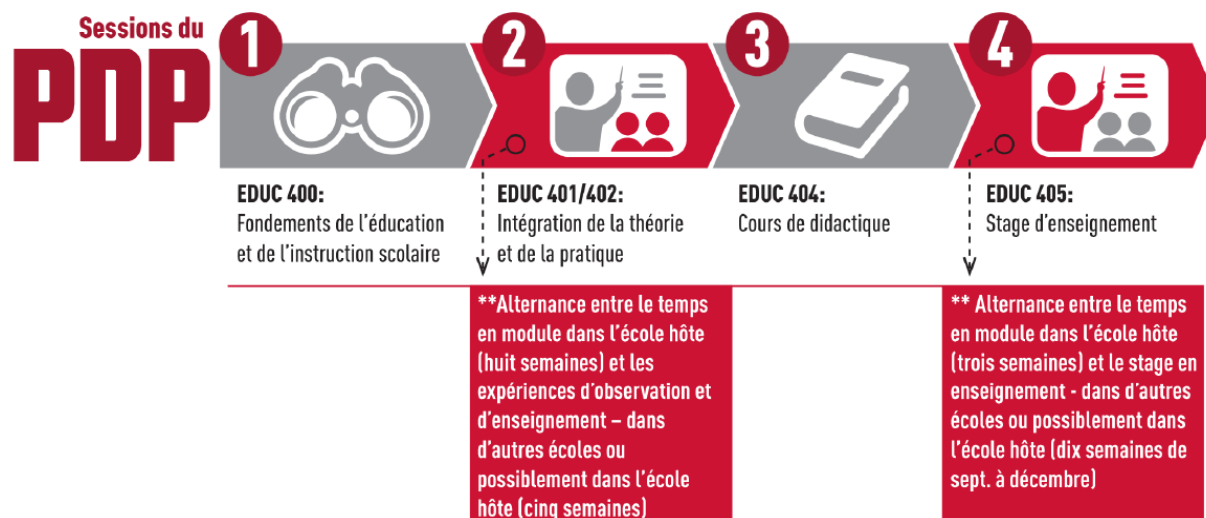
Pourquoi un module dans la communauté ?

Le module dans la communauté répond à un désir de tisser des liens encore plus étroits entre le programme de formation en enseignement et la communauté éducative. Alors que certaines cohortes sont basées sur les campus de SFU, le module dans la communauté est basé dans une école, ce qui permet aux étudiant·e·s maîtres et à leur équipe pédagogique de travailler et d'apprendre au sein d'une communauté scolaire. Cela contribue à les préparer pour les placements dans les écoles et leur future carrière en enseignement.

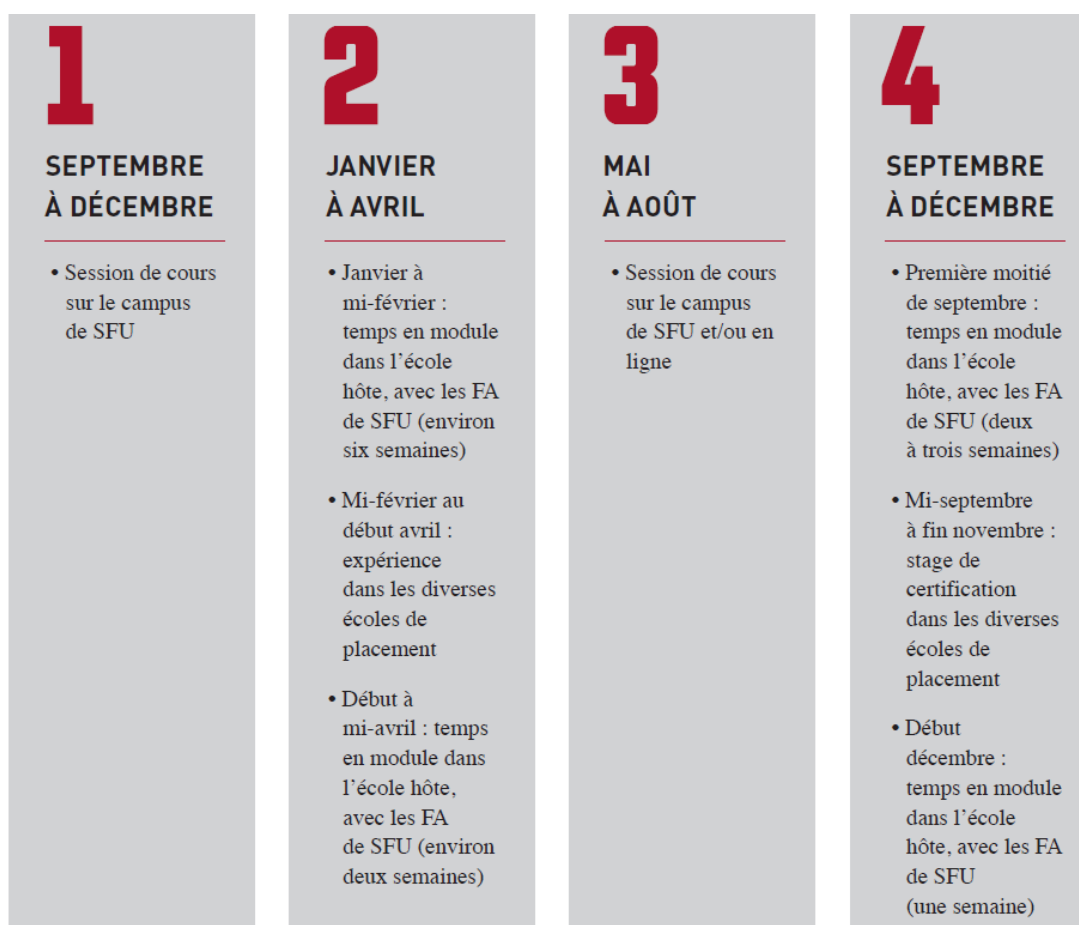
En apprenant dans l'environnement d'une école, les étudiant·e·s maîtres sont en mesure d'approfondir et de relier leurs apprentissages à la communauté éducative dont ils commencent déjà à faire partie*.

*Ceci est particulièrement important pour la formation des enseignant·e·s en milieu francophone minoritaire (Rapport final: consultation pan-canadienne – Journal immersion de l'ACPI, 2018)

Vue d'ensemble du programme de développement professionnel (PDP) – Module dans la communauté

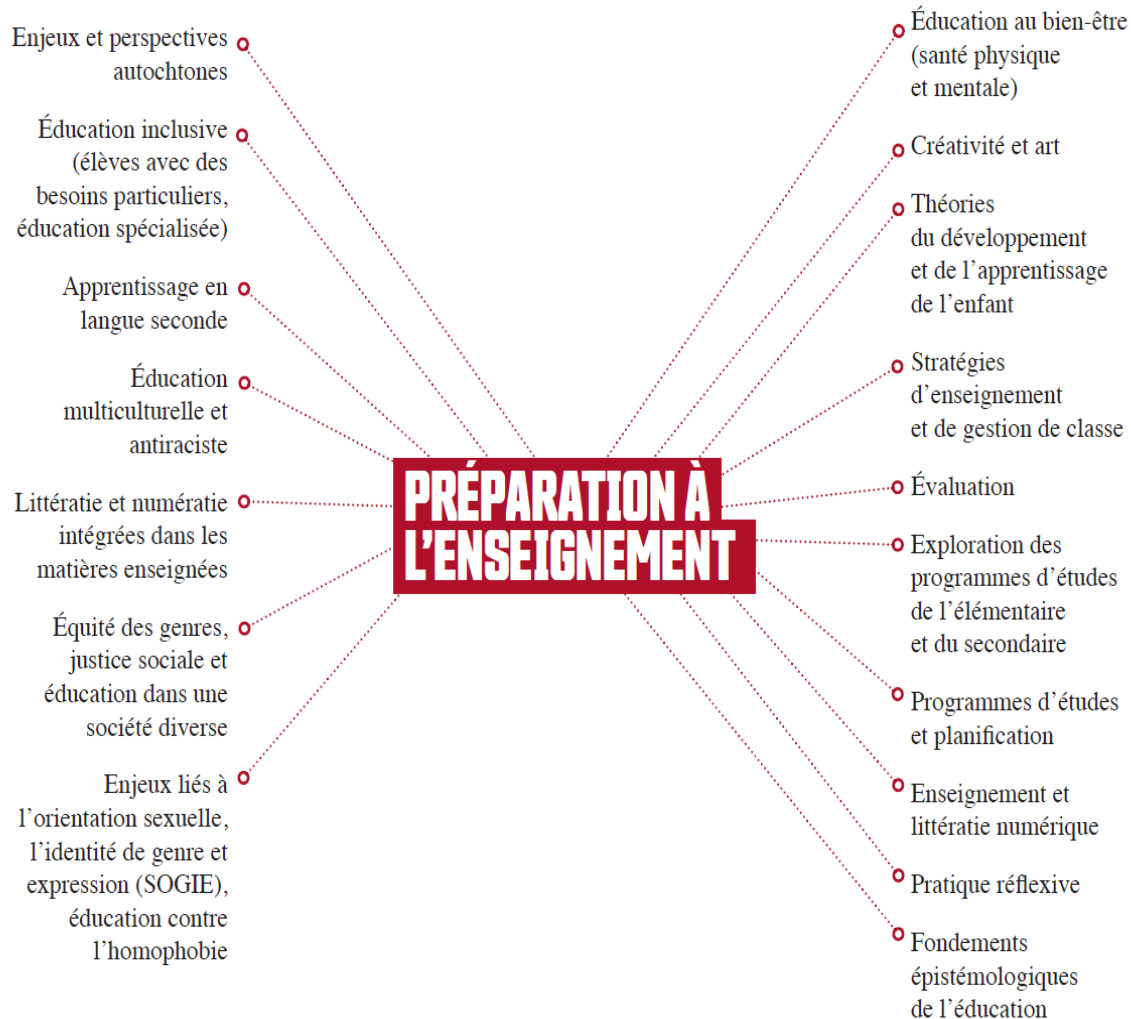


Calendrier du programme par session – Module dans la communauté



Survol du curriculum pour le temps en module

Sujets abordés avec les FA et appliqués au cours des expériences dans les écoles :



II. 2. Bénéfices pour les parties impliquées

Un partenariat gagnant-gagnant :



POUR LES ÉTUDIANT-E-S MAÎTRES

- Connaître et se familiariser avec la culture scolaire de l'école hôte et de son conseil scolaire
- Participer dans une certaine mesure à des activités scolaires et ainsi à la vie de l'école
- Avoir plus de possibilités de faire des liens entre la théorie et la pratique
- Apprendre du personnel de l'école en observant dans les classes les sujets abordés en module
- Établir et développer des relations professionnelles



POUR LE PERSONNEL DE L'ÉCOLE HÔTE

- Accueillir périodiquement des étudiant-e-s maîtres dans sa classe
- Mieux connaître et comprendre le rôle de mentor
- S'engager dans des discussions sur l'enseignement et l'apprentissage
- Profiter d'activités de développement professionnel organisées à la fois pour les étudiant-e-s maîtres et le personnel de l'école hôte
- Bénéficier d'initiatives menées par les étudiant-e-s maîtres

II. 3. Considérations pour l'école hôte

Question de logistique.

L'école hôte devrait fournir...

- Local adéquat : salle de classe dans l'école ou dans une portative, pouvant accueillir un groupe d'environ 20 personnes
- Tables et chaises de dimensions adéquates pour des adultes
- Tableaux blancs

- Accès au WiFi dans le local pour les étudiant.e.s maîtres et les FA
- Accès aux toilettes
- Usage du terrain de l'école
- Accès à une imprimante/photocopieuse pour les FA
- Clé du local pour les FA
- Stationnement
- Accès par le transport en commun

SFU fournira...

- Une exonération de responsabilité de la part de SFU Risk Management qui couvrira les étudiant.e.s maîtres et FA en cas d'accident sur le site de l'école hôte
- Un écran et un projecteur (au besoin)
- Un four à micro-ondes, une cafetière, un frigo, etc. pour les besoins du groupe
- Fournitures scolaires : marqueurs pour le tableau, papier pour l'imprimante/photocopieuse, etc.
- Heures d'arrivée et de départ des étudiant.e.s maîtres possiblement décalées des heures des élèves afin d'éviter les engorgements.

Lors de la planification des modules basées dans la communauté, une communication ouverte et collaborative entre SFU et la communauté de l'école hôte est valorisée et entretenue afin de créer un contexte de respect mutuel et de bénéfice réciproque.

Vous avez des questions ou désirez obtenir plus de renseignements, contactez : educ_offa@sfu.ca

III. INITIATIVE 3 : CENTRE D'EXAMENS DELF/DALF, OUTIL D'ÉVALUATION ET CERTIFICATION LINGUISTIQUE – GUIDE À L'INTENTION DES INSTITUTIONS POST-SECONDAIRES

III. 1. Introduction

Le but du présent guide est de présenter l'intérêt stratégique que représente l'ouverture et la gestion d'un centre d'examens DELF-DALF au sein d'une institution post-secondaire impliquée dans la formation, en français, des enseignants du primaire et du secondaire en milieu francophone minoritaire.

L'ouverture et la gestion d'un centre d'examens DELF-DALF dans une institution post-secondaire du Canada permet de comprendre qu'avec un investissement en ressources administratives relativement minime, les bénéfices pour la communauté francophone locale sont nombreux. En effet, dans un contexte où de plus en plus d'aspirants à la carrière d'enseignant dans les programmes scolaires en français présentent la particularité d'avoir le français non pas comme première langue mais bien comme langue seconde ou tierce, il est important d'avoir un accès local à un standard dans l'établissement du niveau de compétence langagière de chacun.

Tant au niveau des processus d'admission à des programmes post-secondaire, que lors d'embauches ou comme outil de développement professionnel, les diplômes DELF-DALF offre plusieurs avantages.

Malgré la croissance constante de l'utilisation du DELF-DALF au Canada depuis les derniers 25 ans, il est encore difficile pour les personnes intéressées à obtenir ce diplôme, de trouver un centre d'examens qui soit géographiquement accessible. Ce guide vise donc à présenter les différentes étapes d'implantation et de gestion d'un centre d'examens DELF-DALF, afin d'en démythifier les rouages et d'encourager les établissements post-secondaires à se joindre au réseau canadien des centres d'examens DELF-DALF.

Il semble en effet important d'établir une cohérence entre la décision d'utiliser ce cadre de référence comme exigence d'évaluation des compétences langagières et l'accessibilité à un centre d'examens. Ce guide est basé sur l'expérience d'implantation et de gestion, par le BAFF de SFU, d'un centre d'examens DELF-DALF sur le campus Burnaby de l'Université Simon Fraser depuis 2019. Il est important ici de mentionner que le DELF-DALF n'étant pas le seul cadre de référence dans ce domaine, notre décision de l'adopter sera mise en contexte dans le présent document.

III. 2. La certification DELF/DALF au Canada

En 2022, il y a 40 centres d'examens DELF-DALF à travers le Canada et plus de 173 pays font également partie de ce réseau.



Source: <https://delf-dalf.ambafrance-ca.org/fr/centres-dexamen>

Le DELF (Diplôme d'études en langue française - niveaux débutants et intermédiaires) et le DALF (Diplôme approfondi en langue française - niveaux avancés) sont des diplômes reconnus internationalement, et conçus pour certifier les compétences langagières des personnes dont le français n'est pas la langue maternelle.

Délivrés par France Éducation International, ces diplômes sont harmonisés selon les 6 niveaux du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL). L'introduction du CECRL au Canada dans les années 90, a eu un impact important sur l'enseignement et l'apprentissage des langues, et plus spécifiquement dans le cas des programmes d'immersion française - primaire et secondaire. L'Association canadienne des professionnels de l'immersion (ACPI) est porteuse de cet élan qui ne s'essouffle pas dans l'utilisation des outils pédagogiques conçus en parallèle d'une démarche souvent intégrée de certifications DELF primaire et scolaire. Pour le Canada, il s'agit donc d'une certification bien établie et ce depuis de nombreuses années dans les conseils scolaires offrant les programmes d'immersion française.

Ce n'est toutefois que plus récemment que les établissements post-secondaires se sont intéressés à la certification DELF-DALF comme critère possible d'admission dans certains programmes en français en milieu minoritaire. Certains départements de français au sein d'universités canadiennes s'étaient déjà approprié cet outil. Pour les Facultés d'éducation offrant des programmes en français de formation des enseignants la concertation est plus récente. L'intérêt de partager des normes de compétences linguistiques communes pour l'admission à la formation des enseignants en milieu francophone minoritaire est relativement récent. C'est maintenant le cas, en Colombie-Britannique, pour les personnes souhaitant être admises dans un programme de formation des enseignants. Ces futurs enseignants se répartissent en général entre une population provinciale issue des programmes d'immersion, qui ont connus le DELF durant leur scolarité primaire et secondaire (Conseil des ministres de l'éducation du Canada, 2010) et une population francophone et francophile issue de l'immigration et qui est familière avec les diplômes DELF-DALF via leur grande diffusion internationale.

La popularité croissante du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) à travers le Canada est encouragée par les applications pédagogiques découlant de ce mouvement (Docks, J et al.,) qui va au-delà des modèles traditionnels d'enseignement des langues et d'exercices de traduction grammaticale vers des interactions significatives et authentiques qui s'appuient sur une approche équilibrée du langage, impliquant à la fois la maîtrise réceptive (lire et écouter) et la maîtrise productive (écrire et parler) dans le but de favoriser la capacité de communiquer dans la langue (Rehner, K. 2018).

Dans le contexte relativement récent de l'utilisation des niveaux DELF-DALF comme critères d'admission à la formation des enseignants, plusieurs équipes de recherche dans des universités canadiennes, invitent les intervenants du milieu à intensifier la concertation pan-canadienne afin d'assurer une cohérence et une prise en compte des intérêts canadiens lors de la mise en œuvre du CECRL et des outils connexes comme les niveaux de compétences DELF-DALF (Arnott, Brogden, Faez, Péguret, Piccardo, Rehner, Taylor & Wernicke, 2017).

Il est important de mentionner ici que bien qu'il existe un continuum de l'utilisation de la certification DELF-DALF du primaire jusqu'au secondaire au Canada dans les programmes d'immersion, cela ne signifie pas que ce choix soit à l'abri de certaines critiques. L'analyse de ces discussions dépassant largement le cadre du présent guide, il est toutefois pertinent de mentionner que ces critiques s'articulent principalement autour des deux problématiques suivantes: premièrement la validité des mises à jours récentes du CECRL via le volume compagnon (2018) et deuxièmement, le fait que les contenus des examens DELF-DALF soient développés en France et non au Canada, ceci pourrait potentiellement constituer une barrière au succès des utilisateurs. De nombreux chercheurs supportent donc le développement et la promotion d'un référentiel made in Canada (Bournot-Trites, Friesen, Ruest & Zumba, 2020) pour palier à ces barrières potentielles. Ce référentiel canadien existe et se nomme, pour le français Niveaux de compétence linguistique canadiens (NCLC). Ce référentiel n'est pas reconnu, à ce jour, par les agences canadiennes d'immigration et vise principalement le développement applications scolaires et pédagogiques. Les recherches liées au développement du NCLC sont importantes et enrichissent la réflexion quant

au choix d'outils d'évaluation des compétences langagières en français. Le choix du CECRL plutôt que du NCLC dans le cas qui nous occupe s'est fait sur la base de l'importance des infrastructures organisationnelles offerte par France Education International (CECRL) sur le terrain, au Canada et à travers le monde et de la possibilité d'une implantation institutionnelle d'un centre d'examens rapide et bien encadrée.

Le Centre d'examen DELF-DALF de l'Université Simon Fraser a été créé en 2019 afin d'établir cette cohérence entre l'exigence de normes de compétences langagières reconnues internationalement et l'accessibilité à un centre d'examens. Le centre offre chaque année les sessions d'examens de mars et de novembre, aux étudiants dont le français n'est pas la langue première et qui souhaitent s'inscrire dans le programme de formation des enseignants - en français, de la Faculté d'éducation de SFU. Après trois années d'opération, l'initiative s'avère concluante à bien des égards. En effet, autant les étudiants apprécient ce service de proximité, autant les administrateurs des programmes de formation des enseignants apprécient de pouvoir compter sur un accès rapide aux résultats des examens, ce qui simplifie grandement le processus d'admissions. L'ouverture d'un centre d'examen DELF-DALF sur un campus post-secondaire permet d'établir la cohérence entre l'exigence de normes de compétences langagières (niveaux DELF-DALF) et l'accessibilité à un centre d'examen DELF-DALF. En effet il existe de nombreuses régions au Canada où l'obtention d'un diplôme DELF-DALF est un défi important voir insurmontable lié à la distance. Les principales étapes administratives de l'ouverture et de la gestion d'un centre d'examens sur un campus universitaire sont simples et peu coûteuses. Les bénéfices sont tangibles: l'effet mobilisateur que génère le centre dans la communauté francophone et francophile des enseignants des différents programmes en français de la Colombie-Britannique est important à souligner. En effet, au coeur d'un centre d'examens, on retrouve une équipe d'examineurs-correcteurs DELF-DALF qui représente les acteurs-clés de la réussite des applications pédagogique du CECRL dans les pratiques. En effet, ces éducateurs sont porteurs d'une expertise unique qui constitue, pour les futurs enseignants une avenue de développement professionnel qui va bien au-delà d'un critère d'admission à un programme post-secondaire.

III. 3. Centre d'examen DELF/DALF et formation des enseignants en milieu francophone minoritaire

Le Centre d'examen DELF-DALF de l'Université Simon Fraser a été créé parallèlement à l'adoption de niveaux DELF-DALF spécifiques pour l'admission au programme de formation des enseignants, en français, de la Faculté d'éducation.

Les niveaux adoptés ont fait l'objet de discussions avec les autres institutions post-secondaire de la province ainsi que dans les provinces de l'ouest canadien offrant des programmes post-secondaires en éducation, en français.

Le tableau ci-dessous présente les niveaux retenus pour l'admission à la formation des enseignants à SFU:

Programme	Diplôme exigé (minimum)
Programme francophone (élémentaire ou secondaire)	DALF C1
Immersion secondaire	DALF C1
Immersion élémentaire	DEL F B2 (Tout public)
Français de base secondaire	DEL F B2 (Tout public)
Français de base élémentaire	DEL F B1** (Tout public)

Source: <https://www.sfu.ca/baff-offa/fr/programmes/formation-enseignants/pdp/delfdalf.html>

Certains éléments ont dû être ajoutés à ces critères. Par exemple, pour France Éducation International, l'agence émettrice des diplômes DELF-DALF, un diplôme ou niveau réussi est valide à vie. On comprendra ici que dans le cas de candidats présentant, pour l'admission, un diplôme DELF ou DALF datant d'une dizaine d'années, il devient difficile de savoir si le niveau de maîtrise du français, défini comme langue seconde, a été maintenu. Sans remettre en question la validité des diplômes acquis, il a donc été nécessaire d'ajouter une note indiquant que pour les diplômes émis il y a plus de 5 ans, il est possible qu'une entrevue en personne soit requise.

Les examens DELF-DALF sont constitués de 4 épreuves se détaillant comme suit:

- compréhension orale
- production orale
- compréhension écrite
- production écrite

Chacune de ces épreuves est notée sur un total de 25 points par épreuve par l'équipe d'examineurs-correcteurs et l'examen est considéré réussi dès lors que la note de passage de 50/100 est atteinte. Sur ce critère, les personnes en processus d'admission sont informées qu'une entrevue pourrait être requise si l'une des 4 notes est sous la barre du 15/25.

L'utilisation du diplôme DELF-DALF comme critère d'admission au programme de formation des enseignants en français à SFU se fait dans un contexte de développement continu des compétences langagières ce qui reflète les visées du CECRL. En effet, une fois admis, les futurs enseignants sont soutenus par plusieurs initiatives - cours crédités, ateliers non-crédités, réseautage - dans une approche de développement des compétences langagières en français qui permet d'envisager que les nouveaux enseignants seront à même de passer à un niveau supérieur du DELF-DALF une fois en fonction, s'ils le désirent.

Avec une telle démarche de plus en plus intégrée au sein des programmes en français de formation des enseignants en C.-B, il est important d'impliquer également les employeurs de la province dans la connaissance des niveaux DELF-DALF. Pour l'embauche des nouveaux enseignants des

programmes en français, un certificat DELF-DALF peut représenter un outil facilitant l'embauche. Une fiche descriptive a été créée pour assurer une compréhension rapide des niveaux des diplômes DELF-DALF pour tous les intervenants du milieu de l'éducation en français. (Voir Annexe 1).

Sachant que les embauches dans les programmes d'immersion de la province se déroulent parfois en anglais, une compréhension partagée des diplômes DELF-DALF permet aux enseignants de faire reconnaître leurs compétences à leur juste valeur.

La création d'un centre d'examens DELF-DALF est la pierre angulaire de cette démarche de développement professionnel continu pour les futurs enseignants et les enseignants en fonctions (examineurs-correcteurs). Les étapes de création sont simples, bien documentées et se résument à 3 volets: ouverture de centre, administration des sessions d'examens et administration de la livraison des diplômes.

III. 4. Étapes administratives d'ouverture d'un centre d'examen DELF-DALF

Les étapes administratives liées à l'ouverture d'un centre d'examens DELF-DALF dans un conseil scolaire (DELF Prim ou DELF scolaire) ou une institution post-secondaire (DELF-DALF tout public) sont simples. Il s'agit premièrement de faire application auprès de France Éducation Internationale. L'administration de cette agence est à la fois centralisée (en France) et décentralisée (via les centres d'examens distribués partout dans le monde).

La demande d'ouverture d'un centre d'examens pour le Canada consiste donc à fournir les détails organisationnels (espaces et personnes en charges) de l'institution à France Education International dont l'interlocuteur au Canada est l'Ambassade de France à Ottawa, via le conseiller de coopération et d'action culturelle. C'est ce dernier qui devient le point de contact administratif. Le centre d'examens est une unité autonome dont l'organisation se résume à: un directeur, une équipe d'examineurs-correcteurs et un secrétariat d'examens pour la gestion des inscriptions et des résultats.

Chaque année, le centre d'examens renouvelle sa demande de livrer des sessions d'examens en fournissant les informations suivantes:

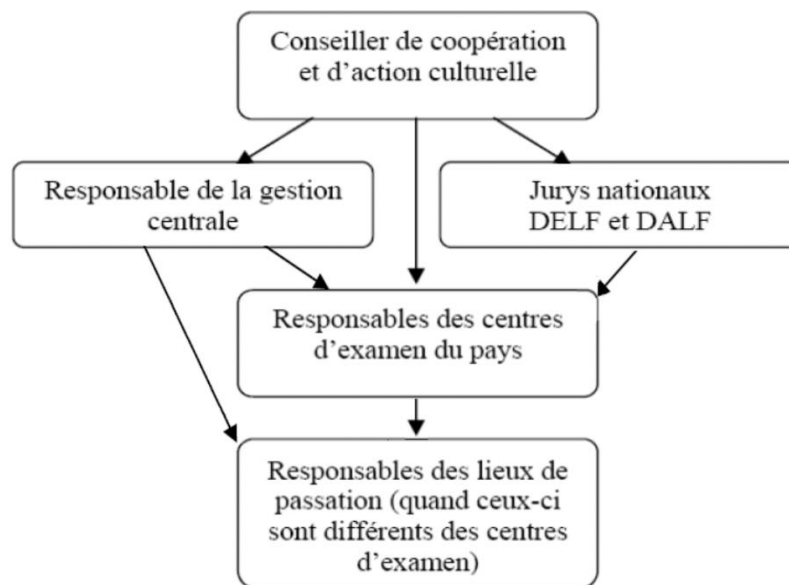
Dates des sessions retenues, montant des droits d'inscription, composition des jurys (équipe d'examineurs-correcteurs), mise à jour des noms des personnes en charge du centre.

Dans le cas du Centre d'examens DELF-DALF de SFU, les responsabilités de directeur de centre sont assurées par le Bureau des Affaires Francophones et Francophiles (BAFF) de SFU qui y intègre également les tâches de communication, de gestion des inscriptions, de gestion de

l'équipe d'examinateurs-correcteurs, de la gestion et des aspects de confidentialité liés aux fichiers numériques des sujets d'examens, des relation avec France Éducation international, de la gestion des résultats et de la remise d'attestations provisoires. De 6 à 7 semaines plus tard, la remise des diplômes officiels se fait, en mains propres, pour tous les participants.

Dans le cas d'une collaboration directe avec le service d'admission d'un programme post-secondaire, il est donc possible pour le centre d'examens de fournir aux participants leurs résultats d'examens - bien que préliminaires et non sanctionnés par France Éducation international - dans un délai très court après la passation des examens.

Les coûts d'inscription des participants aux examens - coûts fixés annuellement et identiques pour tous les centres d'examens dans le monde - couvrent la totalité des frais de la gestion administrative d'un centre.



Source: France Education International (2021) Manuel des responsables de centre d'examen DELF-DALF à l'étranger.

III. 5. Étapes administratives liées à la livraison des examens

La livraison des examens DELF-DALF tout public peut se faire 3 fois par année, aux dates prescrites par France Education international soit en novembre, mars et juin chaque année. Un centre d'examens doit préciser lors de son renouvellement annuel lesquelles de ces livraisons seront faites localement. Pour le centre d'examens de SFU, les livraisons de novembre et mars permettent aux personnes souhaitant s'inscrire au programme de formation des enseignants d'obtenir

leurs résultats à temps pour compléter leurs dossiers d'admission. C'est donc pour cette raison que la livraison des examens en juin n'est pas offerte. Il s'agit d'une décision propre à chacun des centres d'examens et qui peut être modifiée à chaque année.

Pour les centres d'examens DELF scolaire, les dates de livraison sont différentes et il est préférable de communiquer avec le responsable des centres du Canada - Ambassade de France à Ottawa, via le conseiller de coopération et d'action culturelle pour s'en informer.

L'élément déterminant du succès de la livraison d'examens est sans contredit l'équipe d'examineurs-correcteurs qui collabore avec le centre d'examens. En effet, il est important pour un centre d'examens, de maintenir en continu, année après année, des activités de recrutement et de formation d'examineurs-correcteurs. C'est par le biais de ce réseau de personnes qualifiées qu'un centre d'examens est appelé à devenir plus qu'un centre de passation d'examens mais bien un pôle de convergence pour les enseignants et intervenants des programmes en français dans le milieu scolaire minoritaire. Les stages de formation ou d'habilitation des examinateurs-correcteurs deviennent dans ce contexte des opportunités de développement professionnel et de réseautage tant au niveau local que national.

Pour obtenir une première habilitation, le futur examinateur-correcteur doit avoir une bonne maîtrise de la langue française et une certaine expérience de l'enseignement d'une langue seconde - ex. Programme d'immersion française et avoir certaines disponibilités pour la livraison des examens. Il est important de mentionner que le travail des examinateurs-correcteurs est rémunéré.

Suite à un stage d'habilitation, l'examineur-correcteur recevra une attestation d'habilitation et fera partie de la liste pan-canadienne des examinateurs-correcteurs. Leurs interventions demeurent toutefois liées au centre d'examens local.

Le centre d'examens doit s'assurer de maintenir une équipe assez nombreuse d'examineurs-correcteurs pour les niveaux des examens qui seront offerts. Si le nombre de membres de l'équipe locale diminue pour toutes sortes de raisons - déménagement, changement de fonction qui ne permettent plus la disponibilité en novembre et mars, etc...) il est possible d'organiser une formation locale en acheminant simplement une demande à l'Ambassade de France à Ottawa, via le conseiller de coopération et d'action culturelle. Si un formateur d'examineurs-correcteurs n'est pas disponible localement, une série de formation est toujours au calendrier de l'Ambassade, à travers le Canada et France Éducation international s'assure de la mobilité des formateurs.

Les coûts de sessions l'habilitation d'examineurs-correcteurs incluent principalement les honoraires du formateur mais il faut aussi tenir compte du fait que si les participants sont des enseignants des programmes d'immersion française, il faut inclure le coût de 4 à 5 jours de dégageement professionnel.

Lors de la livraison des examens, les examinateurs-correcteurs sont soutenus par l'équipe de gestion du centre dans une procédure rigoureuse visant à assurer des conditions de participation optimales, sécuritaires et confidentielles pour les participants. L'équipe administrative du centre

assure la gestion des locaux, des listes de participants requérant signatures, de la surveillance et du respect du temps prescrit pour chacune des épreuves. Tout écart ou fraude fera l'objet d'un rapport d'événement acheminé directement à France Éducation international. Afin d'éviter d'avoir à gérer de telles situations, il est fortement recommandé que l'équipe de gestion d'un centre d'examens nouvellement ouvert, participe à la livraison d'examens avec l'équipe d'un centre expérimenté. Il existe une grande collégialité et un esprit de collaboration entre les différents centres d'examens DELF-DALF au Canada, ces derniers se réunissant d'ailleurs une fois par année à Ottawa. Il n'est donc pas rare de voir s'organiser des collaborations étroites au moment de l'ouverture d'un nouveau centre d'examens.

III. 6. Étapes administratives liées à la livraison des diplômes

Une fois les examens passés et corrigés, l'équipe de gestion du centre s'assure de compléter les rapports avec les mentions ci-dessous, accompagnés du détail des notes de chacune des quatre épreuves:

Candidat	Dont la moyenne est...
« Admis »	Égale ou supérieure à 50/100
« Non admis »	Inférieure à 50/100
« Éliminé »	Égale ou supérieure à 50, mais avec une note inférieure à 5/25 pour une ou plusieurs épreuves (ou à 10/50 pour le DALF C2)
« Absent »	Si le candidat a été absent à l'ensemble des épreuves collectives et individuelles d'un examen
NB : Si le candidat a été présent à certaines épreuves seulement, le calcul de la note finale est effectué et la mention sera en conséquence soit « Non admis », soit « Éliminé ».	

Source: France Education International (2021) Manuel des responsables de centre d'examen DELF-DALF à l'étranger.

Les résultats peuvent être communiqués aux candidats dès que cette démarche de la gestion des notes est complétée. La communication de ces informations est sujette aux ententes de gestion des données privées: seules les personnes suivantes y auront accès: le candidat, le responsable du centre d'examens, l'examineur-correcteur et France Éducation international. Le candidat peut demander à voir ses examens jusqu'à un an après la date de passation mais ceci n'ouvre pas la possibilité d'une révision de notes. Il s'agit simplement de permettre une meilleure compréhension de la démarche. L'archivage des examens passés est donc important et fait l'objet d'une organisation matérielle bien précise.

Avant la session	Pendant la session	Après la session
• Impression/duplication des sujets sous le contrôle direct du responsable de centre • Conservation des sujets selon les règles de sécurité requises • Signature du copyright par les examinateurs-correcteurs et les surveillants :	• Sujets communiqués sous pli fermé aux surveillants • Pour les épreuves reposant sur des documents longs et complexes, les examinateurs devront prendre connaissance le jour même des épreuves et dans le centre d'examen • Aucun sujet ni brouillon ni feuille de notes laissés en possession du candidat, surveillant, examinateur ou correcteur	• Sujets et copies des candidats conservés en lieu sûr • Aucune diffusion des sujets n'est autorisée
		

Source: France Education International (2021) Manuel des responsables de centre d'examen DELF-DALF à l'étranger.

III. 7. Conclusion

L'ouverture du Centre d'examens DELF-DALF de SFU a permis de non seulement faciliter l'accessibilité à un outil de détermination des compétences langagières en français - le niveau de compétence étant devenu un prérequis d'admission au programme de formation des enseignants - mais a également permis de créer un réseau de collaboration au sein de la communauté éducative francophone en milieu minoritaire de la province.

En effet, autant par le réseautage implicite à la vitalité de l'équipe des examinateurs-correcteurs DELF-DALF locaux que par la visibilité des activités du Centre d'examens DELF-DALF de SFU qui s'étendent bien au-delà du campus lui-même, l'ouverture d'un centre d'examens permet de créer un continuum cohérent entre les finissants des programmes d'immersion aux secondaire, les programmes post-secondaire en français en milieu minoritaire (Knoerr, Weinberg & Gohard-Radenkovic, 2016), les futurs enseignants et les enseignants en fonction ou à la retraite.

Bien que les recherches se poursuivent sur la possibilité d'utiliser un référentiel de compétences langagières en français qui soit 'made in Canada', la décision pour le BAFF de SFU d'adopter le DELF-DALF a été basé sur la force des infrastructures en place au niveau national et international,

la reconnaissance de ces diplômes partout dans le monde et particulièrement auprès des instances d'immigration du Canada. La croissance de la population francophone en Colombie-Britannique reposant de manière importante sur l'immigration francophone internationale, il y avait urgence d'assurer la standardisation des processus d'évaluation des compétences langagières en français au post-secondaire.

IV. INITIATIVE 4 : RÉSEAU ALUMNI SFU J'ENSEIGNE EN FRANÇAIS

IV. 1. Introduction

La formation des enseignants à la Faculté d'éducation de SFU repose depuis plus de 50 ans sur une approche unique qui s'apparente, sur certains aspects, au mentorat professionnel : des enseignants cumulant plusieurs années d'expérience en enseignement en français, de la maternelle à la 12^{ème} année en Colombie-Britannique se joignent à l'équipe facultaire via des ententes de prêt de service entre l'université et les conseils scolaires et prennent en charge une cohorte de futurs enseignants durant 16 mois. La relation qui s'établit alors entre ces enseignants et les étudiants est multidimensionnelle et riche de l'expérience pratique de ces enseignants d'expérience. Ce rapport d'accompagnement est structuré autour d'un programme de formation que le formateur associé (FA) – l'enseignant expérimenté – s'approprie en prenant soin d'aller au-delà des idées préconçues en regard de la formation des enseignants. En effet, les recherches convergent de plus en plus à démontrer que certains éléments clés de la pratique éducative d'un enseignant sont, lorsque mis en application, déterminants dans la qualité des apprentissages en classe (Bissonette, Falardeau et Richard, 2021).

Le modèle de formation des enseignants à la Faculté d'éducation de SFU est donc basé sur un mentorat professionnel intégrant à la fois l'expérience pratique d'enseignants expérimentés et la recherche en éducation. Fait à noter, la relation qui se développe entre les étudiants et ces enseignants d'expériences se poursuit souvent, de manière informelle, après la fin du programme.

C'est après avoir observé, à de nombreuses reprises, la continuité dans les échanges entre, étudiants et formateurs associés (FA), au-delà du programme et souvent sur une période de quelques années – les années charnières du début de carrière d'un enseignant - qu'est venue l'idée d'aller au-delà des échanges informels et de soutenir ces opportunités de mentorat professionnel.

En mettant de l'avant un projet de mentorat pour les nouveaux enseignants finissants du programme de la Faculté d'éducation de SFU – Module français, le Bureau des affaires francophones et francophiles de SFU vise à offrir la force d'un réseau de mentors - Alumni SFU J'enseigne en français – aux nouveaux enseignants des programmes de français de base, d'immersion ou de langue première. Ceci afin de favoriser la rétention des nouveaux enseignants dans un milieu minoritaire francophone qui traverse une pénurie d'enseignant importante.

Ce projet s'inscrit dans un effort de rétention des nouveaux enseignants dans les programmes de français à l'élémentaire et au secondaire. La même pénurie d'enseignant qui sévit à l'échelle du pays est particulièrement criante en milieu minoritaire francophone. Les défis d'insertion

professionnelle vécus par les nouveaux enseignants des programmes en français ont été analysés sous toutes leurs coutures. En tête de liste, le sentiment d'isolement professionnel des enseignants des programmes de français en Colombie-Britannique. Le projet de mentorat Alumni SFU – J'enseigne en français vise donc à explorer l'impact positif que pourrait avoir le mentorat professionnel s'il s'établissait en début de carrière.

IV. 2. Visées du projet de mentorat Alumni SFU – J'enseigne en français

Revue de la littérature

	Session d'automne	Session d'hiver
2020-21	Formation du réseau Alumni	Recrutement des mentors Formation des mentors
2021-22	Rencontre des étudiants en fin de stage	Formation des équipes mentor-mentoré Formation des mentorés

Problèmes liés à la rétention des nouveaux enseignants

Depuis plusieurs années maintenant, le problème de rétention des enseignants se fait sentir à travers l'ensemble du Canada. Un nombre élevé d'enseignants débutants quittent la profession au cours de leurs premières années d'enseignement et près de 20% de tous les enseignants de l'élémentaire et du secondaire songeraient à abandonner la profession (Goyette & Sirois, 2020). De nombreux facteurs peuvent expliquer ces difficultés de rétention, parmi lesquels les conditions de travail difficiles (augmentation du nombre d'élèves dans les classes, composition des classes, etc.), le manque de ressources pédagogiques, la lourdeur des tâches (planification, gestion de classe, évaluation, etc.), le climat dans l'école, le manque de confiance en soi, etc. (Delobbe, 2017; ACPI 2018). S'ajoutent à cela le stress dû au manque de soutien administratif et le sentiment d'isolement. Les chercheurs s'entendent pour dire que les défis de la majorité des enseignants se ressemblent, la question du soutien des enseignants revenant le plus souvent comme facteur crucial de rétention (Gauthier, M.M., 2011).

Ce décrochage enseignant n'est pas sans avoir des conséquences sur les élèves, le personnel enseignant lui-même et l'organisation scolaire. Il est donc important de bien accompagner les enseignants au cours de leurs premières années afin de veiller à leur bon développement professionnel et ainsi de les retenir dans la profession. Ces nouveaux enseignants ont besoin d'un soutien formel adéquat pour faire face, entre autres, aux problèmes de discipline en salle de classe et pour trouver des ressources pédagogiques utiles afin d'appuyer une pédagogie différenciée (Gauthier, M.M., 2011), inclusive et à l'écoute des enjeux de sociétés contemporains. En milieu

minoritaire francophone, les défis se transforment rapidement en course d'obstacle lorsqu'un enseignant doit y faire face en situation d'isolement professionnel.

L'importance d'assurer un accès à des mesures de soutien à l'insertion professionnelle (Goyette & Sirois, 2020) fait maintenant l'unanimité dans le milieu de la recherche en éducation. Dans le cadre du présent projet, nous avons ciblé des mesures permettant de briser l'isolement.

Impact du mentorat

S'il est bien pensé, personnalisé et centré sur les besoins de l'enseignant en début de carrière, le mentorat est une forme d'accompagnement qui peut s'avérer efficace pour contrer le phénomène d'attrition. De nombreuses études sur les impacts du mentorat rapportent que les enseignants accompagnés de mentors demeurent davantage dans la profession enseignante que leurs collègues qui ne bénéficient pas de ce type d'accompagnement (Gauthier, M.M., 2011; Kutsyruba, Walker, Al Makhamreh & Stroud Stasel, 2018).

Certaines conditions améliorent l'efficacité et la réussite d'un programme de mentorat. Par exemple, si l'objectif du programme est de faire en sorte que les enseignants débutants développent leur autonomie pour pouvoir prendre des décisions afin d'orienter leurs interventions pédagogiques de façon adéquate, les mentors doivent offrir un accompagnement visant cet objectif, en étant à l'écoute des besoins des mentorés.

Il est important que ce soit les mentorés qui donnent une direction au programme de mentorat en fixant les objectifs à atteindre, les compétences à développer. Les mentors doivent donc faire preuve d'ouverture, d'écoute et de compréhension, de soutien et d'encouragement afin de renforcer la confiance en soi de l'enseignant débutant et l'aider à bâtir une autonomie professionnelle (Vivegnis, I., 2018). De là l'importance de bien former les mentors afin qu'ils comprennent leur rôle. Cette dimension de formation des mentors et des mentorées est une étape importante de ce projet.

Les enseignants, mentorés efficacement par des collègues plus expérimentés, et ce, dès leurs premiers pas dans la profession (Vivegnis, I., 2018), sont plus susceptibles de rester dans la profession enseignante, de rester dans leur école et ainsi offrir plus de continuité pour les élèves et la communauté de l'école en général (Ingersoll, R. & Strong, M., 2011). Les résultats de l'évaluation du New Teacher Mentoring Project (NTMP), un partenariat entre la Fédération des enseignants de la Colombie-Britannique (FECB), l'Université de la Colombie-Britannique (UBC) et la British Columbia School Superintendents Association (BCSSA), financé par le Ministère de l'éducation entre 2012 et 2017, indique que 90% des nouveaux enseignants ayant participé au projet ont indiqué une amélioration de leur pratique en classe, alors que 95% ont remarqué une amélioration dans l'apprentissage des élèves (BCTF, 2017).

Importance en milieu francophone minoritaire

Si les nouveaux enseignants identifient le mentorat comme étant un programme d'insertion professionnelle particulièrement apprécié, c'est aussi le cas des enseignants débutants issus de l'immigration francophone en Colombie-Britannique. Ces derniers affirment en effet bénéficier des nombreux avantages que leur procure l'accompagnement d'un mentor soit : faire face aux mêmes défis que ceux rencontrés par la plupart des enseignants débutants, mais également s'intégrer à une nouvelle culture professionnelle (Gagnon, N. & Duchesne, C., 2018). Or, étant donné la pénurie actuelle d'enseignants dans les programmes en français de la Colombie-Britannique, un nombre important d'enseignants proviennent d'autres provinces et/ou pays de la francophonie internationale. Il est donc important de penser aux besoins spécifiques de ce groupe lors de l'élaboration de programmes de mentorat.

On parlera dans ce cas particulier, de mentorat interculturel lorsque les mentorés et les mentors proviennent d'origines ethniques, religieuses, culturelles, socio-économiques, etc., différentes l'une de l'autre. Les deux parties doivent être ouvertes et sensibles aux différences culturelles, et faire preuve d'une volonté d'apprendre à propos de soi et de l'autre. Les mentors ont pour rôle d'aider les mentorés à identifier les défis à relever et à s'interroger sur leurs conceptions de l'enseignement qui peuvent différer de celles du milieu scolaire où ils se retrouvent maintenant. D'une part, il existerait certains avantages à jumeler des nouveaux enseignants récemment arrivés avec des mentors issus aussi de l'immigration puisque ces derniers sont plus susceptibles de comprendre leur parcours et les défis rencontrés. D'autre part, le fait d'avoir un mentor non-issu de l'immigration offre aussi des avantages, par exemple celui de faciliter l'intégration à la nouvelle société d'accueil et à son système scolaire. Mais dans un cas comme dans l'autre, ce sont d'abord et avant tout les compétences d'accompagnement des mentors qui contribuent au succès de la relation mentors-mentorés (Gagnon, N. & Duchesne, C., 2018).

S'ajoute également, en milieu minoritaire, la question de la création d'un espace de collaboration stimulant au-delà des différences de niveau de maîtrise de la langue entre le mentor et le mentoré. En effet les enjeux liés aux défis que soulève l'insécurité linguistique et les questions identitaires en L2 pour les nouveaux enseignants ne peuvent être ignorés (Tang, M., 2021). Ces questions doivent faire partie intégrante de la formation des mentors.

Conditions favorisant la réussite d'un programme de mentorat

Bien qu'il soit la pierre angulaire d'un programme d'insertion professionnelle efficace, le mentorat, en soi, ne suffit pas à répondre à tous les besoins des enseignants débutants. Certaines conditions doivent être mises en place pour favoriser la réussite d'un programme de mentorat. Par exemple, une relation mentor-mentoré est plus susceptible de porter fruit lorsque les deux parties enseignent les mêmes matières, aux mêmes niveaux (primaire, intermédiaire, secondaire), à proximité physique l'une de l'autre, et qu'elles partagent des affinités personnelles (Gagnon, N. & Duchesne, C., 2018). Il est important de fournir du temps aux mentors et mentorés pour qu'ils puissent se rencontrer, apprendre et travailler ensemble, par exemple dans le cadre de journées

pédagogiques communes (Alberta Teachers' Association, 2013). Les mentorés bénéficient également de pouvoir observer l'enseignement de leur mentor, et vice versa, et de discuter ensuite des pratiques et des stratégies utilisées. Ceci les informera sur ce qu'ils font bien, de même que sur les aires de compétences à développer.

De nombreuses recherches démontrent que la préparation, la formation et le soutien des mentors sont cruciaux pour la réussite du programme. Puisque ces derniers seront appelés à offrir non seulement un appui pédagogique à leurs mentorés, mais aussi et surtout un soutien psychologique et émotionnel, la formation devrait être axée sur le développement des compétences interpersonnelles nécessaires pour établir une relation mentor-mentoré fertile (Gagnon, N. & Duchesne, C., 2018). Comme le souligne Vivegnis (2018) les mentors doivent être investis dans leur rôle, faire preuve d'ouverture et de compréhension envers leurs jeunes collègues et développer l'habitude d'écouter et de soutenir plutôt que de conseiller et de dire quoi faire. C'est à ce niveau que les enjeux liés à l'insécurité linguistique doivent être mis en lumière pour ne pas faire de la relation mentor-mentoré une relation hiérarchique basé sur les compétences linguistiques.

Survol des programmes de mentorat existant en Colombie-Britannique

Avant 2012, des programmes de mentorat existaient dans certains conseils scolaires de la province, souvent en partenariat avec les syndicats d'enseignants locaux. En 2012, grâce à des fonds du ministère de l'Éducation, le New Teacher Mentoring Project, un partenariat entre l'Université de la Colombie-Britannique (UBC), la Fédération des enseignants de la Colombie-Britannique (FECB) et le British Columbia School Superintendents Association (BCSSA) a vu le jour. Ce projet proposait d'adopter une approche provinciale cohérente pour faciliter l'accès à un programme de mentorat pour tous les enseignants qui le souhaitaient, particulièrement ceux vivant hors des grands centres. En 2017, le site Mentoring BC rapportait que trente-neuf conseils scolaires de la Colombie-Britannique offraient un tel programme pour leurs enseignants novices. Cette initiative est toutefois terminée et il est permis de questionner son envergure qui fut probablement la cause de sa difficulté à se poursuivre dans le temps.

Le Conseil scolaire francophone (CSF) a pour sa part mis sur pied en 2009 un programme d'accompagnement professionnel selon lequel un enseignant d'expérience accepte d'accueillir dans sa classe des enseignants novices pour des observations suivies de discussions sur les pratiques pédagogiques. De plus, un conseiller pédagogique est disponible pendant toute l'année scolaire pour orienter ces enseignants nouvellement arrivés au conseil scolaire et les aider à prendre de l'assurance dans leurs tâches quotidiennes. Il s'agit donc d'un modèle d'insertion professionnelle qui diffère du modèle de mentorat traditionnel, et qui répond aux besoins de ce conseil scolaire dont le bassin d'enseignants expérimentés disponibles pour devenir mentors est plus limité.

Au fil des années, diverses organisations ont mis sur pied des programmes de mentorat, toujours dans le but d'appuyer les enseignants débutants, favoriser leur rétention dans les écoles de la province, et ainsi assurer une continuité bénéfique pour les élèves. C'est notamment le cas de l'Association canadienne des professeurs de langues secondes (ACPLS) qui a annoncé en 2021

la mise en place d'un programme pancanadien de mentorat destiné aux enseignants de français langue seconde, entièrement en ligne et autogéré par les participants. De son côté, l'Association canadienne des professionnels de l'immersion (ACPI) a lancé en 2021 son programme de lancement de carrière « Vise les étoiles » un programme de bourse comportant un volet de mentorat et de parrainage avec des enseignants expérimentés.

Le présent projet vise donc à mettre en place ce type de programme de mentorat mais plus localement et en continuité direct avec les programmes de formation des enseignants – Module français – de la Faculté d'éducation de SFU et des finissants de SFU ayant passé par le même programme et cumulant plusieurs années d'expériences sur le terrain, dans les programmes en français. Le projet représente donc pour le BAFF de SFU un engagement envers la communauté éducative francophone et francophile et ainsi appuie l'effort de rétention des enseignants des programmes en français de la province.

IV. 3. Description du projet de mentorat Alumni SFU – J'enseigne en français

Au cœur du réseau Alumni SFU – J'enseigne en français

Le programme de mentorat *Alumni SFU – J'enseigne en français* permet aux finissants des programmes de formation des enseignants, les mentorés, de tisser des liens avec d'autres personnes ayant suivi une formation similaire à la leur, d'échanger des idées sur l'enseignement, de partager des ressources en français et de prendre une part active dans la communauté des Alumni SFU.

Les mentors pour leur part, ont l'opportunité de développer leurs compétences en leadership et faire valoir l'expérience acquise dans les programmes en français depuis leur entrée dans la profession. En accompagnant ces nouveaux enseignants, ils jouent un rôle important dans l'effort de rétention des enseignants des programmes en français de la province en les aidant à développer un sentiment d'appartenance à la profession. Pour les mentorés, il s'agit de continuer la démarche de développement professionnel entamée avec le programme de formation des enseignants – module français, tout en étant accompagnés d'enseignants familiers avec la formation reçue et qui partagent une même vision globale de l'enseignement.

Calendrier de la mise en opération

Dans un premier temps, un appel est lancé au sein de la communauté *Alumni SFU – J'enseigne en français* afin de recruter des mentors parmi les gradués ayant accumulé quelques années d'expérience dans les programmes en français. De même, les finissants du programme de formation des enseignants – module français ont l'option de s'inscrire au programme de mentorat alors qu'ils s'apprêtent à faire leur entrée dans la carrière.

Les dyades sont formées d'un mentor et d'un mentoré qui enseignent les mêmes matières dans le même programme (francophone, français de base, immersion), à des niveaux similaires (primaire, intermédiaire, secondaire). Autant que possible, les deux parties travaillent dans le même conseil scolaire ou dans des conseils scolaires voisins l'un de l'autre, la proximité physique rendant les rencontres entre mentors et mentorés plus accessibles.

Une fois le jumelage fait, une première session de formation pour les mentors est offerte par la coordonnatrice du réseau *Alumni SFU – J'enseigne en français*, suivie d'une rencontre réunissant toutes les dyades mentor/mentoré, au cours de laquelle les partenaires font connaissance et les rôles de chacun sont expliqués. C'est également le moment pour les nouveaux enseignants de préciser leurs attentes face au programme de mentorat, de commencer à identifier, avec l'aide de leur mentor, un ou des objectifs sur lesquels travailler, et de discuter des stratégies à mettre en place pour les atteindre. Les dyades planifient les prochaines activités de mentorat : rencontres formelles et/ou informelles, observations en classe, discussions sur l'apprentissage, collaboration, etc.

Les mentors s'engagent à rencontrer leurs mentorés régulièrement, c'est-à-dire au moins une fois par mois la première année et idéalement au cours de l'année scolaire suivante. Ces rencontres peuvent se faire de manière plus ou moins formelle, en présence ou en format virtuel. De plus, les mentorés auront l'opportunité de faire des observations dans la classe de leurs mentors, suivies de discussions sur les approches pédagogiques et stratégies utilisées. À leur tour, les mentors seront invités à observer dans la classe de leurs mentorés et fournir des rétroactions constructives basées sur leurs observations. Les dyades pourraient également coenseigner des leçons planifiées ensemble.

À la fin de l'année scolaire, une rencontre rassemblant toutes les dyades est organisée afin de faire un retour sur l'expérience vécue et évaluer le programme : défis, succès, planification et ajustements à faire pour l'année suivante, etc. C'est l'occasion pour les membres de chaque dyade de décider de continuer ou non la relation de mentorat l'année suivante.

La coordination de ce projet de mentorat, le recrutement et le soutien aux participants, la formation des mentors, ainsi que l'évaluation du projet, sont assurées par la coordonnatrice du réseau Alumni SFU – J'enseigne en français qui travaille au sein du Bureau des affaires francophones et francophiles (BAFF) de SFU.

Formation : Rôle et responsabilité des mentors

Afin de bien soutenir le développement de leur mentorés, il est important pour les mentors de considérer les aspects suivants de ce type de relation sur le plan humain et professionnel (voir Annexe 6) :

- Être à l'écoute des besoins de l'enseignant débutant;

- Savoir guider et encourager, sans diriger ou limiter la prise de décision des mentorés;
- Lui poser des questions pour l'amener à réfléchir plutôt que de simplement donner des réponses;
- L'encourager à identifier ses forces et ses défis, et à résoudre soi-même ses problèmes;
- L'aider à identifier des objectifs clairs et réalistes, des moyens pour les atteindre et une façon d'en évaluer la réussite;
- Être capable de s'adapter pour appuyer ses objectifs au fur et à mesure qu'ils évoluent;
- Être prêt à offrir un soutien autant émotionnel que pédagogique;
- Être patient, encourageant, ouvert d'esprit;
- Faire des suivis réguliers auprès du mentoré;
- Modéliser des stratégies d'enseignement efficaces (ex : lors d'observations en classe);
- Fournir des conseils en matière de gestion de classe, de communication aux parents, de relations avec les collègues;
- Collaborer dans la planification, l'enseignement et l'évaluation du travail des élèves;
- Fournir des rétroactions constructives;
- Participer à des activités de développement professionnel avec le mentoré;
- Célébrer les réussites, petites et grandes.

Formation : Rôle et responsabilité des mentorés

	Session d'automne (Septembre-décembre)	Session d'hiver (Janvier-avril)	Session d'été (Mai-août)
2020-21	Formation du réseau Alumni du programme de formation des enseignants de SFU – Module français	Recrutement des mentors	Formation des mentors (En développement)
2021-22	Rencontre des étudiants en fin de stage – Fin du programme de formation des enseignants de SFU – Module français	Nouveaux enseignants – Formation des équipes mentor-mentoré	Formation des mentoré (En développement)

Afin de bénéficier pleinement de l'expérience de mentorat, il est important pour l'enseignant débutant de considérer les aspects suivants de ce type de relation sur le plan humain et professionnel (voir Annexe 6) :

- Réfléchir sur sa pratique pédagogique, se poser des questions et se fixer des objectifs pour l'améliorer (processus d'enquête sur sa pratique);
- Se concentrer sur un aspect de leur pratique à la fois;
- Développer un plan de développement professionnel avec des objectifs clairs et réalistes, des moyens pour les atteindre, et une façon d'en évaluer la réussite;
- Être responsable de son propre apprentissage;
- Développer des compétences d'observation et d'analyse, afin d'adapter ce qui a été observé et l'intégrer à sa propre pratique;
- Être réceptif aux commentaires constructifs et rétroactions formatives;

- ▶ Participer à des activités de développement professionnel avec le mentor;
- ▶ Avec le temps, développer son propre style d'enseignement;
- ▶ Se considérer comme un apprenant tout au long de la vie.

IV. 4. Bilan du projet de mentorat Alumni SFU – J’enseigne en français

Suite au projet mené par le Bureau des Affaires francophones et francophiles avec une cohorte de finissants (hiver 2021/22), nous émettons les recommandations suivantes visant à soutenir les intervenants du milieu de l’éducation qui seraient intéressés par un projet de mentorat pour les nouveaux enseignants dans leurs communautés et arrimer au programme de formation des participants.

Les points suivants décrivent les ajustements et priorités qui ont émergées durant la mise en opération du projet de mentorat Alumni SFU – J’enseigne en français et qui guiderons la suite de son développement dans les années à venir.

L’importance du plan de communication auprès des futurs enseignants

Il est important de commencer à informer les étudiants-maîtres dès le début de leur formation afin qu’ils puissent intégrer dès le départ, une compréhension du mentorat comme étant une composante centrale du développement professionnel et non pas comme une tâche supplémentaire durant leurs débuts de carrière. Il faut s’engager dans une communication soutenue dans le temps avec les finissants afin de maintenir le lien d’intérêt.

	Session d’automne (septembre-décembre)	Session d’hiver (janvier-avril)	Session d’été (mai-août)
2020-21	Formation du réseau Alumni du programme de formation des enseignants de SFU – Module français <i>Rencontre des étudiants en début de formation</i>	Recrutement des mentors	Formation des mentors
2021-22	Rencontre des étudiants en fin de stage – Fin du programme de formation des enseignants de SFU Module français	Nouveaux enseignants – Formation des équipes mentor-mentoré	Formation des mentoré

L'optimisation du début de l'engagement dans la relation de mentor-mentoré pour les nouveaux enseignants

Les nouveaux enseignants constituent la population la plus fragile de la profession, tant au niveau de la pratique que de l'entrée en fonction dans une école. Le projet a permis d'identifier une problématique dans ce qui pourrait être considéré comme un début prématuré d'un programme de mentorat. En effet, l'expérience démontre qu'il est préférable d'attendre que le nouvel enseignant ait un contrat continu avant d'investir dans la création de relations mentors-mentorés.

	Session d'automne (Septembre-décembre)	Session d'hiver (Janvier-avril)	Session d'été (Mai-août)
2020-21	Formation du réseau Alumni du programme de formation des enseignants de SFU – Module français Rencontre des étudiants en début de formation	Recrutement des mentors	Formation des mentors
2021-22	Rencontre des étudiants en fin de stage Fin du programme de formation des enseignants de SFU – Module français	Nouveaux enseignants Formation des équipes mentor-mentoré Situation d'emploi précaire	Formation des mentoré Situation d'emploi stable

Les défis liés au recrutement des mentors

	Session d'automne (Septembre-décembre)	Session d'hiver (Janvier-avril)	Session d'été (Mai-août)
2020-21 Pandémie	Formation du réseau Alumni du programme de formation des enseignants de SFU – Module français Rencontre des étudiants en début de formation	Recrutement des mentors	Formation des mentors
2021-22 Pandémie	Rencontre des étudiants en fin de stage Fin du programme de formation des enseignants de SFU – Module français	Nouveaux enseignants Formation des équipes mentor-mentoré Situation d'emploi précaire	Formation des mentorés Situation d'emploi stable
2022-23		Poursuite du recrutement des mentors	

La période durant laquelle s'est déroulée ce projet correspond exactement avec la pandémie, et les impacts des derniers deux ans sur le réseau scolaire commençant à peine à être mesurés, il

va sans dire que les interactions avec les enseignants d'expérience – mentors potentiels – furent difficiles. Même pour les enseignants d'expérience, les conditions de travail étaient extrêmement périlleuses et les impératifs de développement professionnel, comme le propose un projet de mentorat, n'était pas la priorité du moment. Nous sommes confiants qu'à travers un processus de réseautage à plus long terme le réseau de mentors prendra forme et estimons que la mise en place de tel processus collaboratif implique une planification minimale de deux années afin de développer une relation professionnelle solide.

L'importance des outils de formation du mentor et du mentoré

Afin d'assurer une relation de mentorat collaborative et respectueuse, nous avons créé une trousse de ressources (voir Annexe 1 et 2) qui correspondent à la démarche initiale autant pour le mentor que le mentoré. Un module de formation de cinq heures à partir des outils dans la trousse.

	Session d'automne (septembre-décembre)	Session d'hiver (janvier-avril)	Session d'été (mai-août)
2020-21 Pandémie	Formation du réseau Alumni du programme de formation des enseignants de SFU – Mo- dule français Rencontre des étudiants en début de formation	Recrutement des mentors	Formation des mentors Module de 5 heures de for- mation, Fiche synthèse (annexe 1), trousse de res- sources (annexe 2)
2021-22 Pandémie	Rencontre des étudiants en fin de stage Fin du programme de forma- tion des enseignants de SFU – Module français	Nouveaux en- seignants Formation des équipes mentor- mentoré Situation d'em- ploi précaire	Formation des mentorés Module de 5 heures de for- mation, Fiche synthèse (annexe 1), trousse de res- sources (annexe 2) Situation d'emploi stable
2022-23		Poursuite du recrutement des mentors	

La confirmation de ressources financières permettant aux mentors et aux mento- rés d'avoir du temps ensemble durant l'année scolaire

Il est important d'établir un plan de financement d'un projet de mentorat. En effet, les participants ne peuvent pas intégrer cette démarche à l'extérieur des heures régulières de travail. De toute évidence, non seulement il s'en suivrait un désengagement complet mais le programme de mentorat ne doit pas représenter une tâche supplémentaire pour les enseignants.

Les fonds nécessaires sont simples à évaluer et constitue :

- a) Budget permettant de rendre possible des interventions collaboratives en dyade en classe par le financement de suppléments deux fois par année scolaire.
- b) Budget permettant de rendre possible la participation en dyade à des activités de développement professionnel (conférences, ateliers spécialisés ou disciplinaire, etc...).

IV. 5. Conclusion

Le projet de mentorat *Alumni SFU – J’enseigne en français* émerge d’une phase de pilotage productive, et est maintenant en bonne position pour sécuriser sa pérennité. En effet le travail de conceptualisation et de rencontre avec le milieu (mentors et mentorés) permet d’envisager que dès la prochaine année (2022-23), la formation de dyades regroupant une douzaine de personnes aura un impact positif dans la communauté éducative en français en milieu minoritaire de la province. L’impact de la présence d’une dyade au sein d’une école sera également documenté.

Les outils de communication auprès des étudiants du programme de formation des enseignants – Module français à SFU, font maintenant partie d’un calendrier d’intervention compatible avec le développement de l’identité professionnelle des étudiants-maîtres. Les interventions s’intègrent donc au cheminement des étudiants-maîtres. Par la suite, la prise de contact pour présenter cette opportunité d’engagement dans un programme de mentorat ne se fait que dans le contexte où le nouvel enseignant a un emploi stable et ce afin d’éviter le stress et les perturbations de la relation de collaboration mentor-mentoré.

La question la plus préoccupante est celle de la continuité du soutien financier des initiatives de mentorat. En effet il s’agit de projet qui n’ont aucun impact si la continuité dans le temps, en termes d’années, n’est pas envisageable. Plusieurs des tentatives de programmes de mentorat à l’échelle nationale, provinciale ou au sein de certains districts scolaires ont vu le jour au fil des ans. Nous croyons toutefois que le projet de mentorat *Alumni SFU – J’enseigne en français* présente une caractéristique unique : une intégration du concept de mentorat dans le continuum **formation des enseignants - début de carrière de nouveaux enseignants** au sein d’une même culture éducative.

L’équipe du Bureau des affaires francophones et francophiles se fera un plaisir de partager l’expertise acquise durant la conceptualisation, le développement et le pilotage de ce projet de mentorat *Alumni SFU – J’enseigne en français*. Il s’agit d’une adaptation locale, propre à l’écosystème de la formation des enseignants de SFU, mais il n’en demeure pas moins que plusieurs éléments qui le composent peuvent faciliter des projets similaires dans d’autres contextes éducatifs.

RÉFÉRENCES

ACPI (2018). Rapport finale : Consultation pancanadienne, online : <https://www.acpi.ca/a-propos/documents-corporatifs/>

Alberta Teachers' Association (2013). Teaching in the Early Years of Practice : A Five-Year Longitudinal Study. [en ligne].[https://www.teachers.ab.ca/SiteCollectionDocuments/ATA/Publications/Research/Teaching%20in%20the%20Early%20Years%20of%20Practice%20\(PD-86-19b\).pdf](https://www.teachers.ab.ca/SiteCollectionDocuments/ATA/Publications/Research/Teaching%20in%20the%20Early%20Years%20of%20Practice%20(PD-86-19b).pdf)

Aperçu des niveaux de compétence NCLC et CLB, Online <https://www.language.ca/aperçu-des-niveaux-de-compétence-nclc-et-clb/>

Arnott, Brogden, Faez, Péguret, Piccardo, Rehner, Taylor, & Wernicke (2017) The Common European Framework of Reference (CEFR) in Canada: A Research Agenda, in The Canadian Journal of Applied Linguistics: 20,1 (2017): 31-54

Association canadienne des professionnels de l'immersion (ACPI), online <https://www.acpi.ca/>

Bissonette, S., Falardeau, E., et Richard, M. (2021). L'enseignement explicite dans la francophonie – Fondement théoriques, recherches actuelles et données probantes, Ed.PUQ, 258p.

Bournot-Trites, Friesen, Ruest & Zumbo (2020). A Made-in-Canada Second Language Framework for K-12 Education: Another Case Where No Prophet is Accepted in their Own Land in Canadian Journal of Applied Linguistics, Special Issue: 23, 2 (2020): 141-167

British Columbia Teachers' Federation (2017). Priorities for Public Education. A Brief to the Ministry of Education from the BC Teachers' Federation, August 2017. Recruitment, Retention, and Mentorship of Teachers. [en ligne]. <https://bctf.ca/publications/BriefSection.aspx?id=46988>

Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) online <https://delf-dalf.amba-france-ca.org/fr/le-cecrl>

Centre d'examen DELF-DALF de SFU, BAFF, online <https://www.sfu.ca/baff-offa/fr/DELFDALF/Survol.html>

Centre for Canadian Language Benchmarks (CCLB) online <https://www.language.ca/whats-new-at-cclb/>

Conseil des ministres de l'éducation du Canada (2010). L'exploitation du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) dans le contexte canadien - Guide à l'intention des responsables de l'élaboration des politiques et des concepteurs de programmes d'études. Disponible en ligne à partir du titre.

Council of Europe. 2018. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors. Council of Europe. Online <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>

Delobbe, A. (2017). Le décrochage enseignant : comprendre ses origines et impacts pour un meilleur encadrement. Initio. [en ligne]. https://www.initio.fse.ulaval.ca/fichiers/site_initio/documents/Volume_1_numero_6/Delobbe_INITIO_no._6_printemps_2017.pdf

Deygers, Bart (2021) The CEFR Companion Volume: Between Research-Based Policy and Policy-Based Research in Applied Linguistics 2021: 42/1: 186–191

Dicks, Joseph et al. Référentiel des compétences à l'écrit en immersion française. Online <https://www.acpi.ca/publications/>

Elder, Cathrine (2018). Test review: Certifying French competency: The DELF tout public (B2) in Journal of Language Testing, Vol. 35(4) 615–623. Online <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0265532218781627>

France Éducation International (2021) Manuel des responsables de centre d'examen DELF-DALF à l'étranger. Disponible en ligne à partir du titre.

France Éducation International, online <https://www.france-education-international.fr/>

GAEL: Une plateforme en ligne pour DELF-DALF, en ligne <https://www.france-education-international.fr/actualites/gael-une-plateforme-en-ligne-pour-le-delf-dalf?langue=fr>

Gagnon, N. & Duchesne, C. (2018). Insertion professionnelle des nouveaux enseignants issus de l'immigration : quelques conditions pour un mentorat interculturel réussi. Alterstice, Revue internationale de la recherche interculturelle. [en ligne]. <https://www.erudit.org/fr/revues/alterstice/2018-v8-n1-alterstice04037/1052612ar/>

Gauthier, M. M. (2011). Le mentorat : Les perceptions des enseignants débutants dans un contexte scolaire francophone minoritaire. (Thèse de doctorat, Université d'Ottawa, 2011). uO Research [en ligne]. <https://ruor.uottawa.ca/handle/10393/20222>

Goyette, N. & Sirois, G. (2020). Pénurie d'enseignants d'un océan à l'autre- Quels effets sur leur bien-être et sur celui de leurs élèves? Le Réseau ÉdCan. [en ligne]. <https://www.edcan.ca/articles/penurie-denseignants-dun-ocean-a-lautre/?lang=fr>

Ingersoll, R., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research*, Vol 81, Issus 2, page(s): 201-233

Knoerr, Weinberg et Gohard-Radenkovic (2016). *L'immersion française à l'université: Politiques et pédagogies*, ed. Les Presses de l'Université d'Ottawa, 489 p.

Kutsyruba, B., Godden, L., & Trgunna, L. (2014) Curbing early career teacher attrition: a pan-Canadian document analysis of teacher induction and mentoring programs. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, no 161, August 6, 2014.

Kutsyruba, B., Walker, K., Al Makhamreh, M. & Stroud Stasel, R. (2018). Attrition, Retention, and Development of Early Career Teachers: Pan-Canadian Narratives. In *Education*, v24 n1 p43-71 Spr 2018. [en ligne]. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1246484>

Rehner, Kathreen et al (2018). *Les pratiques pédagogiques des enseignants-correcteurs du DELF: une perspective canadienne*. Department of Language Studies, University of Toronto Mississauga

Tang, M. (2020). *D'apprenant à enseignant : la construction identitaire et l'accès à la communauté professionnelle des enseignants de français en Colombie-Britannique*. Online : <http://summit.sfu.ca/item/20402>

Vivegnis, I. (2018). *Soutenir les jeunes enseignants*. Actualités UQAM. [en ligne]. <https://www.actualites.uqam.ca/2018/mentorat-pour-soutenir-les-jeunes-enseignants>

ANNEXES

Annexe 1 – Initiative 1 : En perspective avec les résultats du sondage CSF 2020 vs. 2021

	Cohorte CSF de juin 2020	Cohorte CSF de juin 2021
Envoi du sondage	Juillet 2020	Mai 2021
Nombre de répondant.e.s taux de participation	60 élèves sur 198 finissant.e.s (30%)	110 élèves sur 239 finissant.e.s (46%)
Études postsecondaires	48 sur 60 (80%)	90 élèves sur 110 (82%)
Établissements différents	24	30
Pourcentage d'élèves qui resteront en C.-B.	60%	66%
Élèves qui viendront à SFU	1	18
Programmes différents	39	37
Domaines les plus populaires	Sciences sociales (incluant les arts), sciences, génie et santé.	Sciences sociales, sciences et arts.
Pourcentage d'élèves qui étudieront majoritairement en français	10%	12%
Top 3 des éléments d'influence	La famille, le site web de l'établissement, l'envie de partir de la maison.	La famille, le site web de l'institution, les ami.e.s.
Raisons les plus populaires	X	Réputation de l'institution, proximité.
Accepté dans son 1^{er} choix?	X	90%

Intérêt pour l'enseignement?	X	54% pas du tout VS 46% qui pourrait avoir une ouverture (Oui / J'y pense / Je ne sais pas)
Moment de la prise de décision	56% en 12 ^e année	60% en 12 ^e année
Influence d'une bourse?	NON à 77%	NON à 81%
Montant des bourses (pour les élèves influencés)	Entre 1 000 \$ et 250 000 \$ (États-Unis)	Entre 1 500 \$ et 42 069 \$

Annexe 2 – Initiative 1 : En perspective avec les résultats du sondage en immersion vs. CSF (2021)

	Cohorte IMMERSION de juin 2021	Cohorte CSF de juin 2021
Envoi du sondage	Mai 2021	Mai 2021
Nombre de répondant.e.s	100 élèves sur environ 2 500 finissant.e.s*	110 élèves sur 239 finissant.e.s
Études postsecondaires	88 élèves sur 100 (88%)	90 élèves sur 110 (82%)
Établissements différents	17	30
Pourcentage d'élèves qui resteront en C.-B.	92%	66%
Élèves qui viendront à SFU	28	18
Programmes différents	35	37
Domaines les plus populaires	Sciences sociales et sciences.	Sciences sociales, sciences et arts.

Pourcentage d'élèves qui étudieront majoritairement en français	3,5%	12%
Top 3 des éléments d'influence	La famille, un.e enseignant.e, les ami.e.s.	La famille, le site web de l'institution, les ami.e.s.
Raisons les plus populaires	Réputation de l'institution, proximité.	Réputation de l'institution, proximité.
Accepté dans son 1^{er} choix?	88%	90%
Intérêt pour l'enseignement?	34% pas du tout VS 66% qui pourrait avoir une ouverture (Oui / J'y pense / Je ne sais pas)	54% pas du tout VS 46% qui pourrait avoir une ouverture (Oui / J'y pense / Je ne sais pas)
Moment de la prise de décision	55% en 12 ^e année	60% en 12 ^e année
Influence d'une bourse?	NON à 74%	NON à 81%
Montant des bourses (pour les élèves influencés)	Entre 2 000 \$ et « la totalité des études payées »	Entre 1 500 \$ et 42 069 \$

*Les élèves qui terminent leurs études secondaires en Immersion en français ou dans le Programme francophone obtiennent deux diplômes d'études secondaires : le Certificate of Graduation (Dogwood) et le diplôme de fin d'études secondaires en Colombie-Britannique. En 2016-2017, environ 2600 élèves ont obtenu les deux diplômes.

Si le CSF a environ 200 finissants par année, on pourrait estimer le nombre de finissants en immersion à 2400 (pour 2016-2017)... qui pourrait se situer autour de 2500 en 2021, puisque le nombre d'élèves en immersion a augmenté de 23% dans les 10 dernières années...

Source: <https://www2.gov.bc.ca/gov/content/education-training/k-12/administration/program-management/french-programs/politiques-aide-financiere-et-statistiques/statistiques-sur-les-programmes-d-education-en-francais-de-la-c-b>

Annexe 3 – Initiative 1 : En perspective avec les résultats du sondage au conseil scolaire francophone (CSF) en 2021

	Cohorte IMMERSION de juin 2021	Cohorte CSF de juin 2021
Envoi du sondage	Mai 2021	Mai 2021
Nombre de répondant.e.s	100 élèves sur environ 2 500 finissant.e.s*	110 élèves sur 239 finissant.e.s
Études postsecondaires	88 élèves sur 100 (88%)	90 élèves sur 110 (82%)
Établissements différents	17	30
Pourcentage d'élèves qui resteront en C.-B.	92%	66%
Élèves qui viendront à SFU	28	18
Programmes différents	35	37
Domaines les plus populaires	Sciences sociales et sciences.	Sciences sociales, sciences et arts.
Pourcentage d'élèves qui étudieront majoritairement en français	3,5%	12%
Top 3 des éléments d'influence	La famille, un.e enseignant.e, les ami.e.s.	La famille, le site web de l'institution, les ami.e.s.
Raisons les plus populaires	Réputation de l'institution, proximité.	Réputation de l'institution, proximité.
Accepté dans son 1 ^{er} choix?	88%	90%
Intérêt pour l'enseignement?	34% pas du tout VS 66% qui pourrait avoir une ouverture (Oui / J'y pense / Je ne sais pas)	54% pas du tout VS 46% qui pourrait avoir une ouverture (Oui / J'y pense / Je ne sais pas)

Moment de la prise de décision	55% en 12 ^e année	60% en 12 ^e année
Influence d'une bourse?	NON à 74%	NON à 81%
Montant des bourses (pour les élèves influencés)	Entre 2 000 \$ et « la totalité des études payées »	Entre 1 500 \$ et 42 069 \$

Annexe 4 – Initiative 2 : Community-Based Module

Voici dans les prochaines pages des images du guide traduit en anglais pour cette deuxième initiative :

**SFU**FACULTY OF
EDUCATIONPRESERVICE
PROFESSIONAL STUDIES

COMMUNITY-BASED MODULE

PLAY A KEY ROLE, BECOME A HOST SCHOOL

SFU's teacher education program, the Professional Development Program (PDP), has incorporated a non-traditional, community-based approach for over 50 years.

The PDP is based on a unique team-teaching model which involves a close collaboration between faculty associates (FA) who are qualified teachers seconded from their school boards, and faculty members from the Faculty of Education.

The PDP adopts a cohort approach with student teachers working in small groups with their instructors (faculty associates and faculty members).

In addition, student teachers alternate between experiences in schools and time spent with their teaching team. This ensures a theoretical and practical professional development adapted to today's realities.

Every year since 2000, schools in various school districts have welcomed cohorts of student teachers within their walls, thus becoming partners of a community-based module.

PDP | Professional
Development
Programwww.sfu.ca/education/pdp

PLAY A KEY ROLE



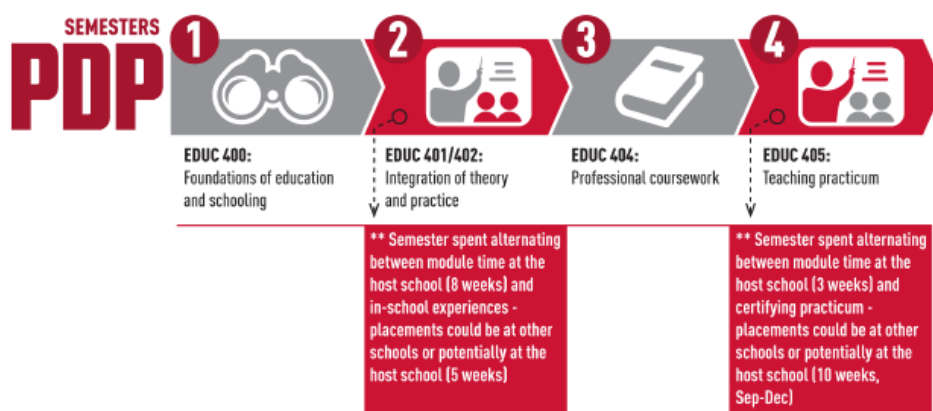
THE PURPOSE OF A COMMUNITY-BASED MODULE

The community-based module responds to a desire to forge even closer links between the teacher education program and the educational community.

While some cohorts are based on SFU campuses, community-based modules are based at a school, which allows for student teachers and their instructional team to work

and learn within a school community. This contributes to their preparedness for school placements and future teaching careers. By learning in a school environment, student teachers can extend and connect their learning to the educational community of which they are already becoming a part.

OVERVIEW OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT PROGRAM Community-Based Module





PROGRAM SCHEDULE PER SEMESTER

COMMUNITY-BASED MODULE

1

**SEPTEMBER
TO DECEMBER**

- On campus at SFU

2

**JANUARY
TO APRIL**

- January to mid-February: module time at host school, with SFU Faculty Associate (FA) (about six weeks)
- Mid-February to early April: in-school experiences at diverse placement schools
- Beginning to mid-April: module time at host school, with SFU FA (about two weeks)

3

**MAY
TO AUGUST**

- Courses on campus at SFU and/or online

4

**SEPTEMBER
TO DECEMBER**

- First-half September: module time at host school, with SFU FA (two to three weeks)
- Mid-September to end-November: certifying practicum at diverse placement schools
- Early December: module time at host school, with SFU FA (one week)

SFU

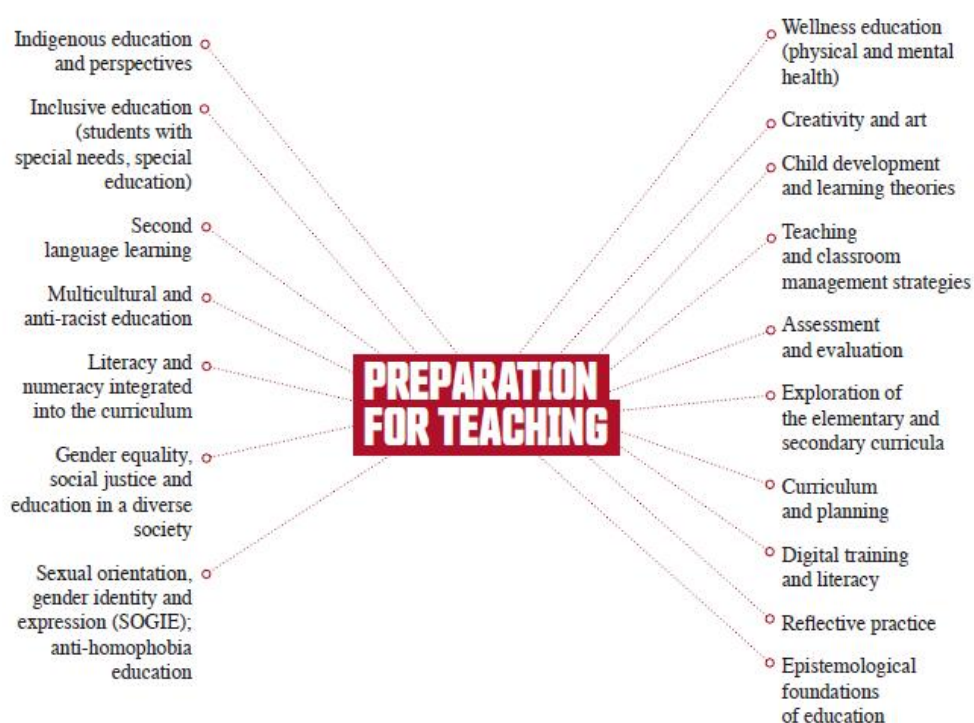
FACULTY OF
EDUCATION | PRESERVICE
PROFESSIONAL STUDIES

CANADA'S ENGAGED UNIVERSITY



OVERVIEW OF MODULE CURRICULUM

Topics covered during time with FA and applied during in-school placements:



BENEFITS FOR THE PARTIES INVOLVED

A WIN-WIN PARTNERSHIP



STUDENT TEACHERS...

- Know and become familiar with the culture of the host school and its school district
- Participate to some degree in school activities and school life
- Maximize opportunities to make connections between theory and practice
- Learn from school staff through classroom observations of topics addressed in module
- Establish and develop professional relationships



STAFF AT THE HOST SCHOOL...

- Periodically host student teachers in the classroom
- Gain an understanding of the role of mentor
- Participate in discussions about teaching and learning
- Take advantage of professional development activities organized for both student teachers and host school staff
- Benefit from initiatives led by student teachers

SFU

FACULTY OF
EDUCATION | PRESERVICE
PROFESSIONAL STUDIES

CANADA'S ENGAGED UNIVERSITY

CONSIDERATIONS FOR THE HOST SCHOOL



LOGISTICAL CONSIDERATIONS

The host school should be able to provide:

- Suitable venue: a classroom, in the school or a portable, able to accommodate a group of about 20 people
- Tables and chairs of adequate size for adults
- Whiteboards
- Access to WiFi in the classroom for all student teachers and the FA
- Access to washrooms
- Use of the school grounds
- Access to a printer/copier for the FA
- Keys to the learning space/classroom for the FA
- Parking
- Access by public transport

SFU will provide:

- A liability waiver from SFU Risk Management to cover student teachers and the FA in the event of an accident at the host school site
- A screen and projector (as required)
- A microwave oven, coffee maker, fridge, etc. for use by the student group
- School supplies: markers for the board, paper for the printer/copier, etc.
- Arrival and departure times of student teachers may be staggered from the times of the students to avoid congestion

An open and collaborative communication between SFU and the host community school is valued and nurtured in order to create a mutually respectful and reciprocally beneficial context when planning for community-based modules.

You are invited to communicate with the SFU PPS Program Manager or with the program coordinator from whom you have received this information guide with any questions or clarifications you may have.

pps_manager@sfu.ca

SFU

FACULTY OF
EDUCATION | PRESERVICE
PROFESSIONAL STUDIES

CANADA'S ENGAGED UNIVERSITY

Annexe 5 – Initiative 3 : Le DELF-DALF explicative



FACILITER L'EMBAUCHE D'ENSEIGNANT·E·S DANS LES PROGRAMMES EN FRANÇAIS GRÂCE AU CERTIFICAT DELF/DALF

Vous êtes à la recherche d'enseignant·e·s pour vos programmes en français - immersion et français de base ?
Voici un guide pratique qui vous aidera à identifier le niveau de français des futur·e·s candidat·e·s.

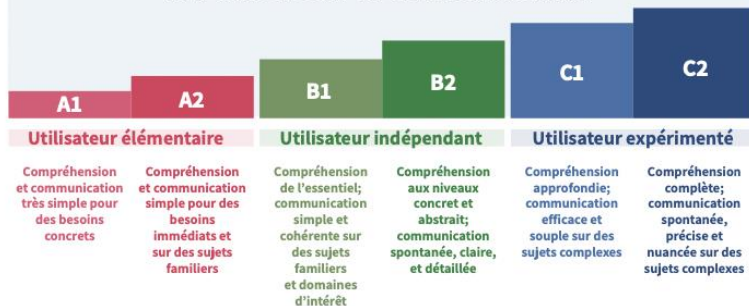
Comment interpréter la mention du certificat DELF/DALF sur le CV des candidat·e·s ?

Le Diplôme d'étude en langue française (DELF) et le Diplôme approfondi de langue française (DALF) vous informent sur leurs compétences langagières.

Qu'est-ce que c'est, le certificat DELF/DALF ?

- Certification reconnue internationalement
- Plus de 65 000 certifications complétées au Canada, et en croissance constante
- Évalue les compétences langagières en français, langue seconde : compréhension et expression orale, compréhension et expression écrite
- Basé sur les niveaux du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR) sur lesquels s'aligne la pédagogie des programmes d'enseignement de langue seconde en Colombie-Britannique

NIVEAUX DE COMPÉTENCES LANGAGIÈRES



Saviez-vous que...

Saviez-vous que de nombreuses universités en Colombie-Britannique et au Canada offrent un programme de formation en enseignement en français et/ou des stages de certification en français sélectionnent leurs candidat·e·s sur la base de leur certification DELF-DALF ?

À titre d'exemple, à UVic, les personnes désirant faire un stage dans les écoles d'immersion doivent avoir complété avec succès un niveau B2. Les niveaux recommandés à SFU, UBC et UBC-Okanagan pour la formation en enseignement sont illustrés ci-dessous :

FRANÇAIS DE BASE



IMMERSION



LÉGENDE



Quels sont les avantages pour votre conseil scolaire d'utiliser la certification DELF-DALF dans le processus d'embauche ?

- Comprendre en un coup d'œil les compétences langagières des candidat·e·s
- Avoir un processus d'évaluation efficace
- Standardiser les évaluations de dossiers des candidat·e·s
- S'aligner avec les recommandations des programmes de formation en enseignement de la province et de nombreuses autres institutions à travers le Canada

Dans son *Rapport final : consultation pancanadienne*, l'Association canadienne des professionnels de l'immersion (ACPI) suggère aux conseils scolaires de considérer offrir le DELF/DALF aux enseignant·e·s afin de les accréditer.



Mener une partie de l'entretien d'embauche en français est fortement recommandé afin de pouvoir vérifier les compétences des candidat·e·s et leur niveau de confort dans la langue.

Ce document a été produit par le Bureau des affaires francophones et francophiles (BAFF).
Le BAFF a pour mission de coordonner, promouvoir et soutenir le développement de programmes et cours offerts en langue française à l'Université Simon Fraser. Il organise également des activités scientifiques et culturelles auprès de la communauté pour stimuler le rayonnement d'une francophonie plurielle et inclusive.

SFU

BUREAU DES AFFAIRES FRANCOPHONES
ET FRANCOPHILES (BAFF)

Pour plus d'information,
communiquez avec le Centre d'examen
DELF-DALF de l'Université Simon Fraser

www.sfu.ca/baff-offa/fr/DELFDALF



HIRING OF FRENCH TEACHERS MADE EASIER WITH THE USE OF DELF/DALF CERTIFICATION

Are you looking to hire teachers for your French Immersion and Core French programs?
This practical guide will help you determine the level of French of potential candidates.

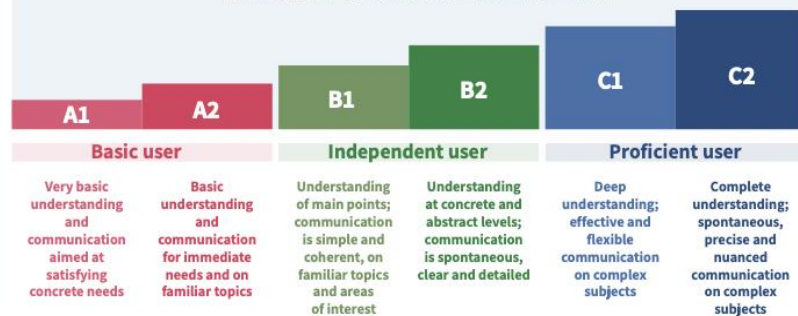
How can you interpret the mention of the DELF/DALF certificate on a candidate's resume?

The *Diplôme d'études en langue française* (DELF) and *Diplôme approfondi de langue française* (DALF) communicate the language proficiency level of that candidate.

What is the DELF/DALF certificate?

- An internationally recognized certification
- Over 65,000 certifications completed in Canada to date
- Assesses French as a second language skills including listening, speaking, reading and writing
- Based on the levels of the *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR) to which the pedagogy of second language programs in British Columbia is aligned

LEVELS OF LANGUAGE PROFICIENCY



Did you know...

Did you know that many universities in British Columbia and Canada that offer French teacher education programs and/or certifying practicums in French select candidates based on their DELF/DALF certification?

For example, at UVic, teacher candidates wishing to do a practicum in French Immersion schools must have successfully completed the B2 level. Shown here are the recommended levels of French for teacher education programs at SFU, UBC and UBC-Okanagan:



What are the benefits of using the DELF/DALF certification for your school board during the hiring process?

- Ability to recognize a candidate's language skills and competency at a glance
- Effective evaluation process
- Standardized application evaluations
- Consistency with teacher education program recommendations in the province and many other institutions across Canada

In its *Final Report: Canada-wide Consultation*, the Canadian Association of Immersion Professionals (ACPI) suggests that school boards consider offering DELF/DALF to teachers so that they can be accredited.



During the hiring process, conducting a portion of the interview in French is strongly recommended to gain further insight and to gauge a potential candidate's fluency and comfort levels.

This document was produced by the Office of Francophone and Francophile Affairs (OFFA). OFFA's mission is to coordinate, promote and support the development of programs and courses offered in French at Simon Fraser University. OFFA also organizes cultural and scientific activities within the community to promote a multifaceted and inclusive Francophonie.

SFU

OFFICE OF FRANCOPHONE AND
FRANCOPHILE AFFAIRS (OFFA)

For more information, contact
the DELF/DALF Examination Centre
at Simon Fraser University

www.sfu.ca/baff-offa/en/DELF-DALF

Annexe 6 – Initiative 4 : Fiche descriptive de la relation mentor-mentoré (outil de promotion pour le projet)

Fiche descriptive de la relation mentor-mentoré : outil de promotion pour le projet




PROJET MENTORAT

« Alumni SFU - J'enseigne en français »

Le programme de mentorat « Alumni SFU - J'enseigne en français » a été créé par le Bureau des affaires francophones et francophiles (BAFF) de l'Université Simon Fraser (SFU) afin de soutenir les enseignant-e-s dans leur pratique. Ce programme fait le jumelage entre finissant-e-s récent-e-s du *Professional Development Program (PDP)* – module français et gradué-e-s de SFU enseignant depuis au moins cinq ans dans les programmes en français de la province. Les enseignant-e-s jumelés-e-s enseignent les mêmes matières à des niveaux similaires, dans le même programme (francophone, français de base ou immersion), préférablement dans un même conseil scolaire ou dans des conseils scolaires voisins.

Ce programme a pour but d'accompagner et de mieux outiller les enseignant-e-s débutant-e-s, faciliter leur rétention dans les programmes en français de la province et créer un impact positif sur l'apprentissage des élèves.

Le projet mentorat « Alumni SFU - J'enseigne en français », une bonne façon de créer des liens au sein de votre communauté!

Participez!

Ça vous intéresse?

Contactez la coordonnatrice du réseau provincial des enseignant-e-s en français au Bureau des affaires francophones et francophiles de SFU pour en apprendre plus :

prof_baff@sfu.ca

EN QUOI ÇA CONSISTE?

Vous souhaitez être mentor-e ?

Vous souhaitez être mentoré-e ?

AVANTAGES		
RÔLE	• Développer vos compétences en leadership; • Entamer des discussions professionnelles sur les pratiques pédagogiques efficaces et innovatrices; • Donner du soutien à une jeune enseignante et l'aider à naviguer à travers les premières expériences dans la salle de classe; • Soutenir les efforts de rétention des enseignant-e-s dans les programmes en français; • Poursuivre votre développement professionnel en participant gratuitement à un congrès de votre choix.**	• Recevoir le soutien d'un-e Alumni de SFU qui partage les mêmes bases pédagogiques que vous; • Bénéficier de l'expérience d'un-e enseignant-e qui travaille depuis plusieurs années dans le même programme que vous : francophone, immersion ou français de base; • Commencer à développer un réseau professionnel avec qui partager des idées et des ressources; • Poursuivre votre développement professionnel en participant gratuitement à un congrès de votre choix.**
RÔLE	• Être à l'écoute des besoins du-e la mentoré-e; • Lui poser des questions pour l'amener à réfléchir plutôt que de simplement donner des réponses; • L'encourager à identifier ses forces et ses défis, et à résoudre soi-même ses problèmes; • L'aider à identifier des objectifs clairs et réalistes, et des moyens pour les atteindre et évaluer la réussite; • S'adapter pour appuyer les objectifs de l'enseignant-e novice, au fur et à mesure qu'ils évoluent; • Faire des suivis réguliers auprès de l'enseignant-e novice et collaborer dans la planification, l'enseignement et l'évaluation du travail des élèves; • Modéliser des stratégies d'enseignement efficaces (ex.: lors d'observations en classe) et fournir des conseils en matière de gestion de classe, de communication aux parents, de relations avec les collègues; • Fournir des rétroactions constructives; • Participer à des activités de développement professionnel en compagnie de son-sa mentoré-e; • Célébrer les réussites, petites et grandes!	• Réfléchir sur sa pratique pédagogique, se poser des questions, se fixer des objectifs pour l'améliorer (processus d'enquête sur sa pratique); • Se concentrer sur un aspect de sa pratique à la fois; • Développer un plan de développement professionnel avec des objectifs clairs et réalistes, des moyens pour les atteindre, et une façon d'en évaluer la réussite; • Développer des compétences d'observation et d'analyse afin d'adapter ce qui a été observé et l'intégrer à sa propre pratique; • Participer à des activités de développement professionnel en compagnie de son-sa mentor; • Avec le temps, développer son propre style d'enseignement; • Célébrer les réussites, petites et grandes!
COMPÉTENCES	• Avoir de bonnes compétences interpersonnelles; • Savoir guider et encourager; • Travailler de façon collaborative; • Faire preuve d'une pratique pédagogique exemplaire; • Savoir réfléchir sur sa propre pratique; • Communiquer de façon efficace; • Offrir un soutien autant émotionnel que pédagogique; • Avoir gradué d'un programme en enseignement à SFU et avoir accumulé au minimum cinq années d'expérience en salle de classe.	• Vouloir apprendre pour développer sa pratique pédagogique; • Se considérer comme un-e apprenant-e à vie; • Être responsable de son propre apprentissage; • Être réceptif aux commentaires constructifs et rétroactions formatives; • Être engagé-e activement dans la relation mentorale; • Avoir gradué du PDP – module français à SFU depuis moins de cinq ans, et détenir un contrat d'enseignement dans une salle de classe.
RESPONSABILITÉS	• Assister à une première session de formation (pour les mentors) puis à une rencontre/souper organisée par le BAFF où les mentors et les mentoré-e-s font connaissance, précisent leurs attentes et commencent à identifier des objectifs pour le programme de mentorat; • Collaborer à la création d'un plan de développement professionnel pour le-la mentoré-e;	• Planifier des rencontres régulières (environ une fois par mois), pour discuter de l'évolution du plan de développement professionnel, des réussites et des défis rencontrés, pour partager des stratégies pédagogiques et des ressources; • Planifier une journée d'observation dans la classe de chaque partenaire pour en observer les pratiques pédagogiques et en discuter;
	• Autant que possible, participer ensemble à des activités de développement professionnel : ateliers, conférences, etc.; ** • Participer à une rencontre à la fin de l'année scolaire pour faire un retour sur l'expérience vécue et évaluer le programme; • S'engager dans le projet de mentorat pour un minimum d'une année.	

* Le BAFF couvre les frais de suppléance (selon la disponibilité des enseignant-e-s suppléant-e-s dans le conseil scolaire)
 ** Le BAFF rembourse le coût de l'inscription à une conférence annuelle au choix de chaque partenaire.

Annexe 7 – Initiative 4 : Trousse de formation

1. Lipton and Wellman (2018). *Mentoring Matters – A practical Guide to Learning-Focused Relationships*, Third Edition, MiraVia, Burlington, VT, 140p.
2. Parker and Vetter (2020). *Mentoring each other – Teachers listening, learning and sharing to create more successful classrooms*, Pembroke Publishers Ltd, 139p.

L'AVENIR DU FRANÇAIS EN ÉDUCATION

STRATÉGIES ET SOLUTIONS



ACUFC

ASSOCIATION DES COLLÈGES ET UNIVERSITÉS
DE LA FRANCOPHONIE CANADIENNE



BUREAU DES AFFAIRES FRANCOPHONES
ET FRANCOPHILES (BAFF)

Financé par le
gouvernement
du Canada

Canada