



CANADIAN
PARENTS
FOR FRENCH

L'ÉTAT DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS LANGUE SECONDE AU CANADA 2017

LES ÉLÈVES DES PROGRAMMES
DE FRANÇAIS LANGUE SECONDE





L'état de l'enseignement du français langue seconde au Canada 2017

Canadian Parents for French

ISBN : 978-0-921189-35-0

Imprimé au Canada

Droit d'Auteur – Canadian Parents for French, 2017

Le rapport intégral ainsi que d'autres données statistiques sur les inscriptions peuvent être téléchargés depuis le site Web national de CPF : cpf.ca

Pour obtenir des copies imprimées additionnelles de ce rapport, communiquez avec :

Canadian Parents for French – Bureau national
1104-170 avenue Laurier Ouest
Ottawa (Ontario)
K1P 5V5

Tél. 613.235.1481
Courriel cpf@cpf.ca

Conception et production
Shaunpal Jandu

Traduction
Le Groupe de traduction Masha Krupp ltée

Visitez CPF.CA

 [#CPFNational](https://twitter.com/CPFNational)

 [/CanadianParentsForFrench](https://www.facebook.com/CanadianParentsForFrench)

 [CPFNational](https://www.instagram.com/CPFNational)

REMERCIEMENTS

L'élaboration du présent rapport n'aurait pas été possible sans l'aide et les conseils d'un grand nombre de personnes. Le Comité national de soutien à la recherche 2016-2017, co-présidé par Wendy Carr et Sharon Lapkin du Conseil d'administration national de Canadian Parents for French (CPF), remercie tous ceux qui ont contribué considérablement et de manière active au rapport annuel de cette année, y compris les membres du comité, les auteurs et réviseurs d'articles, et le personnel de l'équipe nationale de CPF et des bureaux provinciaux et territoriaux.

CONTRIBUTEURS

Sharon Lapkin, coprésidente, représentante du Conseil d'administration national de CPF
Wendy Carr, coprésidente, représentante du Conseil d'administration national de CPF
Diane Tijman, CPF BC-YK, représentante au Conseil des présidents de CPF
Betty Gormley, CPF ON, représentante du Conseil d'administration de CPF
Paule Desgroseilliers, Québec, représentante des membres généraux de CPF
Joan Hawkins, coordinatrice de la recherche et à la sensibilisation de CPF National
Nicole Thibault, directrice générale de CPF National, chargée de liaison

Auteurs d'articles/réviseurs

Université de la Colombie-Britannique

Wendy Carr Vice-doyenne de la formation des enseignants et professeure de l'enseignement, Faculté d'éducation

Université du Nouveau Brunswick

Joseph Dicks Directeur, Institut de recherche en langues secondes du Canada et Professeur, Faculté d'éducation

Paula Kristmanson Professeure, Faculté d'éducation

Université de Nipissing

Callie Mady Vice-doyenne de l'éducation et Professeure, Schulich School of Education

Université d'Ottawa

Stephanie Arnott Professeure Adjointe, Faculté d'éducation

Université de Toronto

Ibtissem Knouzi Étudiante au doctorat, Ontario Institute for Studies in Education

Sharon Lapkin Professeure émérite, Ontario Institute for Studies in Education

Mimi Masson Étudiante au doctorat, Ontario Institute for Studies in Education

Chercheuse indépendante

Paule Desgroseilliers Ed.D, Université Simon Fraser, 2012

TABLE DES MATIÈRES

Avant-propos	1
Élèves des programmes de FLS de la maternelle à la 12 ^e année : quelles sont les principales questions dans la recherche du 21 ^e siècle?	3
Commentaires des invités	8
Les élèves en immersion française : quel est leur niveau de français aujourd'hui?	9
Inclure les apprenants de la langue anglaise dans les occasions d'apprentissage du FLS : une mise à jour.....	11
Ce que des élèves de la C.-B. ont à dire au sujet du programme de français de base	12
Lectures complémentaires recommandées.....	14
Recensions d'écrits sur l'enseignement du FLS	15
Rapports et documents sur les politiques provinciales et territoriales pour l'enseignement du FLS.....	15
Références pour examens de compétences linguistiques.....	17
Un programme axé sur le changement.....	19
Énoncé des positions de CPF.....	20
Glossaire.....	21

Tendances des inscriptions en FLS 2011-2016 cpf.ca/en/research-advocacy/research

AVANT-PROPOS

Nous avons le plaisir de présenter l'édition de 2017 de *L'état de l'enseignement du français langue seconde au Canada* de Canadian Parents for French, publié à nouveau à la demande générale des parents, des enseignants de langue seconde, des chercheurs et des bénévoles engagés de CPF. Publié pour la dernière fois en 2012, la présente édition du rapport offre la possibilité aux lecteurs de se mettre à jour au moyen d'une recension approfondie des écrits scientifiques axés sur l'enseignement du français langue seconde (FLS) et les élèves du FLS. Les deux prochaines éditions mettront l'emphase sur les enseignants du français langue seconde (FLS) et les programmes FLS respectivement.

Une recension approfondie des écrits scientifiques récents sur le FSL a été effectuée par Stéphanie Arnott, Mimi Masson, Sharon Lapkin et Ibtissem Knouzi afin de cerner les principales tendances. Les auteurs ont trouvé que la majorité des études recensées se concentrent sur les programmes d'immersion en français et particulièrement sur la forme de la langue française et la littératie. Ces études mettent en relief les constatations liées à une prédiction précoce du succès des élèves en lecture et en écriture et soulignent les pratiques d'enseignement qui peuvent favoriser l'engagement des élèves la justesse. Les réviseurs désirent souligner le besoin d'effectuer plus de recherches sur l'expérience des élèves dans des contextes de FLS autres que l'immersion.

Nous voulons partager trois mises à jour régionales provenant de l'ensemble du Canada sur des sujets de recherche qui intéressent les parties concernées au sein de CPF : le niveau de compétence en français des élèves, la participation et la performance des apprenants de la langue anglaise (ALA) dans les programmes de FLS et la motivation des élèves du programme de français de base dans l'apprentissage du français.

- Callie Mady, professeure à la Schulich School of Education de l'Université de Nipissing décrit les nouvelles recherches en Ontario portant sur les ALA dans les programmes d'immersion et rend compte du changement de certaines perspectives sur leur participation aux programmes de FLS, alors que d'autres n'ont pas changé.
- Joe Dicks, directeur, Institut de recherche en langues secondes du Canada et professeur, Faculté d'éducation et Paula Kristmanson, professeure, Faculté d'éducation, Université du Nouveau Brunswick, réexaminent les questions de longue date par rapport aux résultats attendus quant aux compétences des élèves dans les programmes d'immersion. Ils présentent des résultats surprenants d'une étude récente d'élèves du Nouveau-Brunswick

qui ont commencé l'immersion en troisième année et ont été testés vers la fin de leur cette première année et plus tard en sixième année.

- Paule Desgroseilliers, éducatrice à la retraite et chercheuse indépendante, présente sa recherche de doctorat menée auprès d'un petit groupe d'élèves du secondaire inscrits en français de base qui se sont engagés dans le programme avec des résultats mitigés. Elle souligne des éléments clés pour maximiser la motivation et le succès des élèves.

Parmi d'autres éléments dans ce rapport, on trouve un résumé de ressources d'actualité des ministères de l'Éducation provinciaux et territoriaux, des documents et rapports liés aux politiques, les statistiques les plus récentes des programmes de FLS, des mises à jour d'énoncés de positions de CPF et un glossaire de termes.

La recherche joue un rôle essentiel comme soutien dans la défense des revendications et, avec cet objectif en tête, nous concluons *L'état de l'enseignement du français langue seconde du Canada* avec « Un programme axé sur le changement », lequel nous espérons pourra servir aux bénévoles et au personnel en position de leadership pour appuyer et promouvoir le bilinguisme canadien lorsqu'il consultent les intervenants en éducation partout au Canada.

Canadian Parents for French espère que ces recommandations, inspirées des résultats de recherche présentés dans ce rapport, seront examinées attentivement et encourageront les gouvernements national, provinciaux et territoriaux à poursuivre le travail entrepris en menant des études plus exhaustives sur les multiples approches pour apprendre le français comme langue seconde, y compris dans des contextes autres que l'immersion (p.ex. français de base, français de base intensif, programme intensif de français).

En tant qu'organisme bénévole pancanadien, informé par la recherche et qui promeut l'apprentissage et l'utilisation du français pour tous ceux qui considèrent le Canada comme leur patrie, nous incitons vivement le gouvernement du Canada, les ministères de l'Éducation et les conseils scolaires d'assumer un rôle de leadership dans l'offre de prestations de programmes d'enseignement du FLS et l'accès à des programmes de qualité.

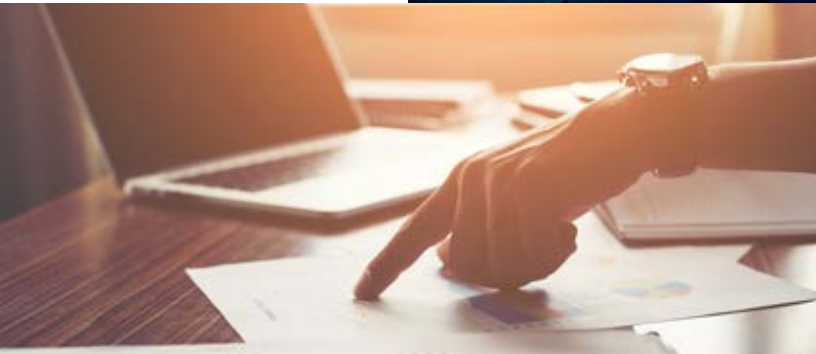
Wendy Carr and Sharon Lapkin
Présidentes du Comité national de soutien à la recherche
2016-2017





ÉLÈVES DES PROGRAMMES DE FLS DE LA MATERNELLE À LA 12^E ANNÉE : QUELLES SONT LES PRINCIPALES QUESTIONS DANS LA RECHERCHE DU 21^E SIÈCLE?

Auteurs : Stephanie Arnott, Mimi Masson, Sharon Lapkin, Ibtissem Knouzi



INTRODUCTION

Une étude plus vaste examinant les tendances dominantes dans la documentation sur le français langue seconde (FLS) au 21^e siècle (Arnott, Masson & Lapkin, en cours; Masson, Arnott & Lapkin, 2017) a montré ce qui suit

- Sur 145 articles examinés par des pairs qui ont paru entre 2000 et 2016, 93 portaient sur les élèves (les autres groupes incluaient les enseignants, les parents, les administrateurs ou les politiques).
- Parmi ces 93 études portant sur les élèves, la plupart (68 %) étaient reliées au programme d'immersion française (IF), principalement au niveau primaire. La taille des groupes de recherche variait, allant d'un seul élève à plusieurs classes, et différentes méthodes de recherche ont été utilisées dans les études qui comprenaient des études quantitatives à grande échelle ou encore des études exploratoires qualitatives de taille plus réduite.
- Parmi les 93 articles axés sur les élèves, nous en avons choisi 42 afin de discuter de deux thèmes de manière approfondie : la forme de la langue française et la littérature. Dans cette édition du rapport sur l'état de l'enseignement du FLS de CPF, nous examinons les écrits scientifiques relatifs à ces sujets et en résumons les résultats pour peindre un tableau de ce que la recherche nous apprend.

FORME DE LA LANGUE FRANÇAISE

La plupart des études portant sur la forme tentaient de diagnostiquer et/ou de décrire l'utilisation de la langue au début de l'apprentissage du FLS et de tester l'efficacité des interventions pédagogiques à ce stade précoce. D'autres études avaient pour objet d'examiner la relation entre l'exposition au français et le développement des compétences en anglais.

Dans la section suivante, nous résumons quatre sous-thèmes qui sont ressortis de ces études : un appel quant à l'enseignement explicite des formes dans les classes d'IF, un soutien accru pour une utilisation judicieuse de la langue maternelle (L1) des élèves (p.ex., l'anglais et d'autres langues) dans la salle de classe de FLS, la reconnaissance de la collaboration entre pairs comme outil d'apprentissage valide, et des suggestions pour l'intégration d'un focus sur la forme dans le cadre d'une approche de développement de la littérature.

ENSEIGNEMENT EXPLICITE DE LA FORME

Depuis les années 1990, la recherche montre la persistance de la faible précision des élèves en IF, en particulier pour les formes ciblées qu'ils entendent rarement en salle de classe (p.ex., les formes du passé) ou qui ne sont pas reliées au sens du message. Plusieurs études attribuent ceci à un contact insuffisant et artificiel

avec le français dans le contexte de l'IF (Netelenbos, Li & Rosen, 2015), ce qui donne lieu à la « fossilisation » de certains aspects de leur prononciation. Germain, Netten et Seguin (2004), ont confirmé que les élèves en IF de 6^e année affichaient un plus grand contrôle en matière d'aisance que de précision dans leur rédaction. Nadasdi (2001) a également constaté une incapacité générale à utiliser correctement la forme de la troisième personne au pluriel dans leur discours (p.ex., « dit » au lieu de « disent »). Llinares et Lyster (2014) ont constaté que les élèves en IF étaient plus susceptibles de déceler leurs propres erreurs et de les corriger suite à des rétroactions plus explicites, lesquelles n'étaient pas données par leurs enseignants.

Plusieurs études (p.ex., Lyster, 2004; Tipurita & Jean, 2014) ont montré l'effet positif global d'interventions pédagogiques qui aident les élèves à remarquer des formes cibles spécifiques (que l'on appelle l'« enseignement axé sur la forme » explicite, ou EAF). En ce qui concerne les formes idéales de rétroaction corrective (c'est-à-dire, la rétroaction de l'enseignant lorsque des élèves commettent des erreurs dans leur expression orale ou écrite), les chercheurs s'accordent pour dire que la rétroaction corrective axée sur la forme est utile et nécessaire, mais ils continuent de se demander quelle forme de rétroaction est plus susceptible de produire de meilleurs résultats. Par exemple, reformuler un énoncé incorrect d'un élève (implicite – Swain & Lapkin, 2002) et demander aux élèves de s'auto-corriger (explicite – Lyster, 2004) sont deux méthodes qui se sont avérées efficaces pour amener l'élève à remarquer et à retenir des formes linguistiques cibles. Bien qu'il ne soit pas prudent de comparer directement ces constatations, puisque d'autres variables pourraient avoir influencé le niveau de réussite de ces élèves dans ces études, il y a un net mouvement qui encourage les enseignants de l'IF à fournir une rétroaction qui relève les erreurs grammaticales afin de promouvoir la justesse et prévenir la fossilisation.

UTILISATION DE LA L1 DANS LE COURS DE FRANÇAIS

Un certain nombre de chercheurs remettent en doute l'exclusion rigide de la L1 des élèves de la classe d'IF, s'appuyant sur les travaux de Cummins (1979) qui laissent entendre qu'il existe une compétence linguistique sous-jacente commune facilitant l'utilisation des deux langues par les apprenants bilingues. Par exemple, Hermanto, Moreno et Bialystok (2012) ont conclu que l'anglais restait la langue la mieux maîtrisée par les élèves anglophones de l'IF, même après trois ans d'enseignement en immersion française. Toutefois, ces mêmes élèves ont développé une capacité métalinguistique beaucoup plus élevée, en anglais et en français, par rapport à des enfants monolingues. Cela représente un exemple du consensus croissant qui se dégage quant au fait que la métaphore de l'« interférence linguistique » ne tient pas bien compte de la relation qui existe entre la L1 et la L2. En revanche, on préconise une approche dynamique qui reconnaît la L1 et qui en tire parti, en tant que solide outil cognitif, en particulier pour faciliter l'apprentissage des

« encourager la recherche sur l'expérience des élèves dans les contextes d'apprentissage du FLS autres que l'immersion française »

formes linguistiques. Par exemple, il a été démontré que lorsque des tâches axées sur la langue sont effectuées en groupe de deux, l'utilisation de la L1 aide les élèves d'un point de vue cognitif (p.ex., comprendre et donner un sens au contenu de la tâche) et d'un point de vue social (p.ex., établir le ton de la collaboration) (Swain & Lapkin, 2000). Lyster (2015) a également constaté des fonctions similaires pour la L1 en tant qu'outil cognitif lorsque les élèves étudient des formes linguistiques dans le même roman qui est présenté dans leur cours de langue anglaise et celui de langue française.

COLLABORATION ENTRE PAIRS

La collaboration entre pairs a fait l'objet de recherches et a été validée en tant que précieuse pratique en classe dans plusieurs études. Les études ont montré que la collaboration entre pairs permet souvent aux élèves de débattre du sens et de la forme, d'en prendre note et de s'auto-corriger (Lapkin & Swain, 2004; Lapkin, Swain & Smith, 2002; Swain & Lapkin, 2002). De plus, l'étude de Ballinger (2013) a montré que la verbalisation et la collaboration en groupe de deux élèves permettaient à chaque apprenant d'articuler et de mettre à l'essai les hypothèses incorrectes des élèves, et de les corriger par la suite. Tocalli-Beller et Swain (2005) ont expliqué que la collaboration entre pairs aidait les apprenants à déceler des conflits cognitifs et à y remédier lorsqu'ils sont confrontés à des divergences entre leur production et les formes corrigées.

FORME ET LITTÉRATIE

Dans plusieurs études, l'accent mis sur la forme faisait partie d'une approche plus large visant à améliorer ou à soutenir la littératie des élèves en IF. Les chercheurs ont comparé les résultats des études de la L1 et L2 en portant une attention spécifique sur le rôle joué par la forme linguistique dans le développement de la littératie dans les deux langues. Par exemple, Hipfner-Boucher, Lam et Chen (2015) ont constaté un lien entre la capacité des jeunes élèves en IF à produire des communications orales en français grammaticalement correctes et une meilleure compréhension en lecture; un fait déjà établi dans les études sur la L1.

Les auteurs ont recommandé que les élèves en IF aient amplement l'occasion d'écouter, de traiter et de prononcer des communications en français afin de devenir des utilisateurs précis et lettrés.

Faisant remarquer un manque d'attention portée sur les aspects structurels des mots dans les classes d'IF, Lyster, Quiroga et Ballinger (2013) ont conçu une unité pédagogique qui intègre une attention particulière aux parties de mots (comme les préfixes et les suffixes) dans une approche de bialphabétisation, dans laquelle on présente un même roman dans le cours de français et d'anglais, dans le cadre d'un programme d'IF. Les chercheurs ont constaté que l'intervention avait eu un effet positif sur la littératie des élèves.

Dans l'étude de Lyster (2015), on a proposé une façon axée sur la littéracie d'intégrer l'EAF dans l'ensemble du programme d'IF. Une coordination entre les enseignants de différentes matières, (p.ex., les arts du langage, les études sociales et les sciences) quant à l'enseignement explicite du genre grammatical dans certaines classes (et non dans d'autres), suivi d'une consolidation au moyen de tâches assignées dans d'autres matières, a mené à une amélioration importante à long terme, tant au niveau des tâches orales qu'écrites. a donné lieu à une amélioration importante à long terme, à la fois pour les tâches orales qu'écrites.

LITTÉRATIE

Certaines études (recensées ci-haut) ont intégré une approche focalisée sur le développement de la littératie axée sur la forme linguistique. Dans cette section, nous présentons d'autres études qui portent sur la littératie émergente des apprenants du FLS en accordant une attention particulière au repérage des indicateurs précoces de la réussite et des risques en matière de littératie, tout en décrivant les pratiques exemplaires pour renforcer la littératie des élèves du FLS et en explorant leurs effets sur la construction de l'identité des élèves d'IF.

DÉTERMINER LES INDICATEURS PRÉCOCES DE LA RÉUSSITE ET DU RISQUE EN MATIÈRE DE LITTÉRATIE

Plusieurs études se sont penchées sur le lien possible entre la compétence dans le répertoire de langues d'un apprenant (p.ex., l'anglais ou d'autres langues comme L1, le français comme L2 ou de plus en plus comme L3) afin de prédire, d'identifier et d'aider les élèves qui risquent de connaître des retards sur le plan de la littératie. Par exemple, il a été démontré que des mesures cognitives précoces en anglais permettaient de prédire la capacité ultérieure en lecture des élèves aussi bien en anglais qu'en français (Jared, Cormier, Levy & Wade-Woolley, 2011). Une tendance similaire est ressortie dans l'étude de Bérubé et Marinova-Todd (2014), où des mesures précoces de la compétence linguistique orale et de la compréhension de la lecture en anglais (L2) permettaient de prédire la compétence linguistique orale et la compréhension de la lecture en français (L3). En ce qui concerne les retards en lecture, Bourgoin (2014) a constaté que les élèves qui présentaient un retard de lecture en anglais à la maternelle connaissaient des problèmes en lecture en français lorsqu'ils arrivaient en IF en troisième année. Des tests précoces en 3e année, lors du contact initial avec le FLS, étaient un autre facteur de prévision du niveau de compétence en lecture du français à la fin de la troisième année.

Un autre sous-ensemble d'études visait plus clairement le dépistage des compétences des élèves d'IF en lecture et en écriture, dans le but d'évaluer le rendement du programme de façon générale ou dans le but d'effectuer une comparaison avec les résultats généralement attendus dans les programmes monolingues. Par exemple, Turnbull, Hart et Lapkin (2003) ont constaté que la compétence des élèves en IF de 6e année en lecture, en écriture et en mathématiques était comparable à celle des élèves des programmes réguliers en langue anglaise, ce qui démontre que tout retard ou toute lacune au niveau de la littératie des élèves en IF observé durant les premières années d'IF disparaît une fois les élèves arrivés en 6e année.

PRATIQUES PROMETTEUSES LIÉES À LA LITTÉRATIE

De nombreuses études ont documenté les effets de pratiques d'enseignement axées sur la littératie conçues pour aider les élèves en IF à améliorer leurs capacités en lecture et/ou en écriture ou à surmonter des retards, plusieurs desquelles ayant fait rapport de pratiques innovantes misant sur les forces des élèves (p.ex., la connaissance de la L1, les compétences dans la L2 ou les forces au niveau de la littératie). Par exemple, Le Bouthillier et Dicks (2013) ont documenté l'amélioration de l'écriture des élèves de 7e année à la suite d'une unité d'enseignement systématique qui incluait la modélisation du processus d'écriture, une analyse structurelle du texte, une collaboration entre pairs et de la rétroaction. Les résultats ont montré des améliorations en ce qui a trait à l'organisation du texte, aux idées, à la voix et au choix des mots. Bournot-Trites, Lee et Séror (2003) ont décrit une approche d'intervention établissant un jumelage

entre des élèves en IF de la 1re et de la 2e année identifiés comme étant à risque et des élèves tuteurs de la 5e et de la 7e année. Au bout de sept semaines d'interaction entre pairs, axée sur la modélisation de stratégies fructueuses en lecture (p.ex., faire des prédictions, deviner le sens en fonction du contexte, etc.), des résultats positifs ont été rapportés pour les élèves de la 1re et de la 2e année qui avaient eu des problèmes mineurs, et des progrès limités ont été observés pour les élèves présentant des retards plus importants.

CONSTRUCTION DE L'IDENTITÉ DES ÉLÈVES EN IF ET PRATIQUES LIÉES À LA LITTÉRATIE

De récentes publications montrent l'intérêt de plus en plus marqué à faire enquête sur la formation et la négociation de l'identité de « lettré » des élèves en IF, aussi bien dans la salle de classe qu'en dehors de celle-ci. Par exemple, Roy et Schafer (2015) documentent la façon dont les attentes quant à une maîtrise du français quasi similaire à celle de la langue maternelle observées dans les écoles et au sein de la communauté peuvent aliéner les élèves en IF en tant qu'utilisateurs de la langue. On demande aussi de reconnaître les élèves en IF comme des participants actifs dans une multitude de pratiques complexes liées à la littératie auxquelles ils sont confrontés en dehors de la salle de classe (Voir Sabatier, Moore & Dagenais, 2013). Ces études suggèrent une définition plus large de la littératie qui va au-delà du simple acte de décoder.

CONCLUSION

Les travaux de recherche des années 2000 à 2016 montrent que les élèves du FLS sont des apprenants actifs, dotés d'aptitudes interpersonnelles et de répertoires linguistiques et culturels pouvant être utilisés pour améliorer le perfectionnement de leurs compétences en français. Le souci d'examiner et de promouvoir la justesse et la littératie des élèves de FLS est évident. Les résultats des études montrent que les élèves semblent bénéficier d'un enseignement explicite de la forme et de la collaboration entre pairs. En outre, il est possible de prédire la capacité linguistique en français en se fondant sur certaines mesures linguistiques en anglais, ce qui facilite une détection précoce et une possible intervention pour remédier aux retards potentiels en lecture du français. Les interventions proposées axées sur la forme et la littératie ont abouti à des résultats mitigés; néanmoins, elles indiquent un engagement quant à la recherche de méthodes d'enseignement prometteuses.

Lorsque l'on considère les résultats de ces études comme un tout, ceux-ci soutiennent la notion d'une capacité linguistique sous-jacente commune pouvant être transférée d'une langue à l'autre, et cela justifie, à son tour, le fait que l'on recommande de donner un rôle plus important à la L1 des élèves (l'anglais ou d'autres langues) dans la salle de classe du FSL. Il est certain que les projets de bialphabétisation décrits ci-dessus en représentent une application pratique, tout en soulignant également les avantages de la collaboration organisée

entre l'enseignant de FLS et les enseignants de l'anglais et d'autres matières.

Pour conclure, il est évident que le contexte de l'IF est le principal centre d'intérêt des travaux de recherche portant sur les élèves et réalisés durant la période allant de 2000 à 2016. Sur les 42 articles mentionnés dans le présent rapport, seuls 3 articles portaient sur d'autres types de programme de FLS canadiens (c'est-à-dire, français de base, français enrichi, français intensif). Nous estimons que cela s'avère problématique puisque plus de 85 % des élèves de la maternelle à la 12e année sont inscrits dans des programmes autres que l'IF. Il est évident, étant donné les voies multiples qui mènent au bilinguisme au Canada, qu'il faut encourager la recherche sur l'expérience des élèves dans les contextes d'apprentissage du FLS autres que l'immersion française.

RÉFÉRENCES

Arnott, S., Masson, M., & Lapkin, S. (in progress). Exploring trends in 21st century Canadian K-12 FSL research : A research synthesis.

Ballinger, S. G. (2013). Towards a cross-linguistic pedagogy : Bilingual and reciprocal learning strategies in French immersion. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 1(1), 131-148.

Bérubé, D., & Marinova-Todd, S. H. (2014). The effect of sociolinguistic factors and English language proficiency on the development of French as a third language. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 17(4), 465-483.

Bourgoin, R. (2014). The predictive effects of L1 and L2 early literacy indicators on reading in French immersion. *Canadian Modern Language Review*, 70(3), 355-380.

Bournot-Trites, M., Lee, E., & Séror, J. (2003). Tutorat par les pairs en lecture : une collaboration parents-école en milieu d'immersion française. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(1), 195-210.

Bouthillier, J. L., & Dicks, J. (2013). L'emploi d'un modèle d'enseignement systématique d'écriture : Une étude de cas en 7e année de l'immersion précoce. *Canadian Modern Language Review*, 69(3), 298-323.

Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222-251.

Germain, C., Netten, J., & Seguin, S. P. (2004). Evaluation of written output in intensive French : Criteria and results. *Canadian Modern Language Review-Revue Canadienne des Langues Vivantes*, 60(3), 333-353.

Hermanto, N., Moreno, S., & Bialystok, E. (2012). Linguistic and metalinguistic outcomes of intense immersion education : how bilingual?. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15(2), 131-145.

Hipfner-Boucher, K., Lam, K., & Chen, X. (2015). The contribution of narrative morphosyntactic quality to reading comprehension in French immersion students. *Applied Psycholinguistics*, 36(6), 1375-1391.

Jared, D., Cormier, P., Levy, B. A., & Wade-Woolley, L. (2011). Early predictors of biliteracy development in children in French immersion : A 4-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 103(1), 119.

Lapkin, S., & Swain, M. (2004). What underlies immersion students' production : The case of avoir besoin de. *Foreign Language Annals*, 37(3), 349-355.

Turnbull, M., Hart, D., & Lapkin, S. (2003). Grade 6 French immersion students' performance on large-scale reading, writing, and mathematics tests : Building explanations. *Alberta Journal of Educational Research*, 49(1), 6-23.

Lapkin, S., Swain, M., & Smith, M. (2002). Reformulation and the learning of French pronominal verbs in a Canadian French immersion context. *The Modern Language Journal*, 86(4), 485-507.

Llinares, A., & Lyster, R. (2014). The influence of context on patterns of corrective feedback and learner uptake : A comparison of CLIL and immersion classrooms. *The Language Learning Journal*, 42(2), 181-194.

Lyster, R. (2004). Differential effects of prompts and recasts in form-focused instruction. *Studies in Second Language Acquisition*, 26(3), 399-432.

Lyster, R. (2015). Using form-focused tasks to integrate language across the immersion curriculum. *System*, 54, 4-13.

Lyster, R., Quiroga, J., & Ballinger, S. (2013). The effects of biliteracy instruction on morphological awareness. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 1(2), 169-197.

Masson, M., Arnott, S., & Lapkin, S. (mai 2017). What are the current trends in 21st century K-12 FSL research? Paper presentation at the annual conference of the Canadian Association of Applied Linguistics (ACLA/CAAL). Toronto, Canada.

Nadasdi, T. (2001). Agreeing to disagree : Variable subject-verb agreement in immersion French. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 4(1-2), 87-101

Netelenbos, N., Li, F., & Rosen, N. (2016). Stop consonant production of French immersion students in Western Canada : A study of voice onset time. *International Journal of Bilingualism*, 20(3), 346-357.

Roy, S., & Schafer, P. C. (2015). Reading as a skill or as a social practice in French immersion?. *Language and Education*, 29(6), 527-544.

Sabatier, C., Moore, D., & Dagenais, D. (2013). Espaces urbains, compétences littéraires multimodales, identités citoyennes en immersion française au Canada. *Glottopol*, 21, 138-161.

Swain, M., & Lapkin, S. (2000). Task-based second language learning : The uses of the first language. *Language Teaching Research*, 4(3), 251-274.

Swain, M., & Lapkin, S. (2002). Talking it through : Two French immersion learners' response to reformulation. *International Journal of Educational Research*, 37(3), 285-304.

Swain, M., & Lapkin, S. (2002). Talking it through : Two French immersion learners' response to reformulation. *International Journal of Educational Research*, 37(3), 285-304.

Tipurita, M. E., & Jean, G. (2014). Enseignement explicite du genre des noms en français : expérimentation au primaire en classe d'immersion. *Canadian Modern Language Review*, 70(3), 279-302.

Tocalli-Beller, A., & Swain, M. (2005). Reformulation : The cognitive conflict and L2 learning it generates. *International Journal of Applied Linguistics*, 15(1), 5-28.





COMMENTAIRES DES INVITÉS

Canadian Parents for French est connu pour son partage de recherches factuelles sur des enjeux d'actualité variés dans le domaine de l'enseignement du français langue seconde. Avec les commentaires des trois spécialistes invités, nous réexaminons quelques enjeux principaux : deux d'entre eux présentent des mises à jour de commentaires publiés en 2008 sur l'immersion en français et l'accès pour les apprenants allophones, tandis qu'une étude plus récente sur les élèves de français de base ajoute aux conclusions d'un sondage auprès d'élèves finissants du programme de français de base commandé par CPF et publié en 2004.



LES ÉLÈVES EN IMMERSION FRANÇAISE : QUEL EST LEUR NIVEAU DE FRANÇAIS AUJOURD'HUI?

Par Joseph Dicks et Paula Kristmanson

La question de la compétence en français des élèves est une question qui préoccupe les parents, les administrateurs, les éducateurs et les chercheurs depuis que sont apparus les tout premiers programmes d'immersion française il y a de cela un demi-siècle. Dans un numéro spécial de *Language and Society*, publié en 1984, Mme Birgit Harley, Ph. D. publiait un article intitulé simplement « How good is their French? » (Quel est leur niveau de français?). En 2017, la question se pose toujours et l'énoncé servant d'en-tête à l'article de Mme Harley, est toujours pertinent aujourd'hui qu'il ne l'était à l'époque : [traduction] « la qualité du français parlé par des enfants en immersion est vantée par certains et critiquée par d'autres » (Harley, 1984, pp. 55-60).

En effet, le point de vue d'un autre contributeur à ce numéro spécial, M. Gilles Bibeau, Ph. D., dans un article intitulé « No easy road to bilingualism » (il n'y a pas de voie facile vers le bilinguisme) reflète un aspect de cette réalité :

[Traduction] « Une prononciation et élocution authentiques, les objectifs linguistiques principaux du bilinguisme précoce ne sont que partiellement satisfaits au moyen de l'immersion. Bien qu'il soit vrai que les meilleurs élèves acquièrent une certaine facilité d'élocution, leur aisance dans la langue, calquée sur la propre compétence de l'enseignant, est habituellement fort au-dessous de celle des jeunes francophones » (Bibeau, 1984, pp.44-47).

M. Bibeau, Ph. D., a clairement choisi de déterminer le succès de l'immersion française par rapport aux compétences linguistiques des « jeunes francophones ». Il déclare également qu'une « prononciation et élocution authentiques » sont les principaux objectifs linguistiques du bilinguisme précoce. Du point de vue de ce locuteur natif, on pourrait soutenir que des milliers d'adultes parfaitement bilingues dans le monde sont considérés comme échouant à ces objectifs. De nombreuses personnes parlent très bien une seconde, une troisième voire une quatrième langue, mais avec un accent qui n'est pas celui d'un locuteur natif. Les élèves en immersion ne sont pas et ne seront jamais de « jeunes francophones » ni d'ailleurs des francophones plus âgés! Ce sont des non-francophones qui apprennent à parler la langue française à un niveau impressionnant, quoique imparfait.

Mme Harley, Ph. D., a reconnu cela lorsqu'elle a écrit cette description beaucoup plus nuancée des capacités en français des élèves en immersion :

[Traduction] « La spontanéité avec laquelle les jeunes enfants en immersion, malgré leurs ressources grammaticales limitées, s'efforcent de s'exprimer en

français contraste de façon évidente et rafraîchissante avec les efforts inhibés des élèves des classes formelles traditionnelles... Leur capacité remarquable à comprendre des discours parlés et écrits en français est une force qui, sans aucun doute, reflète l'importance de leur scolarisation. » (Harley, 1984, p.60).

On pourrait tout aussi aisément écrire aujourd'hui ces deux citations datées de 1984. Le cœur du problème est de savoir le sens que nous donnons au terme « bilingue » ou « maîtrise » et la norme en fonction de laquelle nous mesurons ce bilinguisme ou cette maîtrise. Comme l'a écrit récemment Graham Fraser, le commissaire aux langues officielles du Canada, dans un article soigneusement articulé du *Globe and Mail*, l'immersion n'est pas parfaite :

[Traduction] « Une part du désenchantement relié à l'immersion est dû à des attentes irréalistes. L'immersion ne forme pas des diplômés qui parlent le français avec la même fluidité que les locuteurs natifs – et elle n'a pas cet objectif. Ce que l'immersion offre en revanche est une importante pierre d'assise sur laquelle les diplômés peuvent s'appuyer pour perfectionner leurs compétences linguistiques. » (*Globe and Mail*, le 12 juin 2016)

« Il n'y a pas de voie facile vers le bilinguisme »

Malgré les mises en garde quant à la prononciation non équivalente à celle des locuteurs natifs ou quant à la complexité grammaticale, les élèves en immersion française continuent à démontrer des niveaux de compétence qu'aucun autre programme scolaire n'a permis d'atteindre de façon approximative.

Dans le cadre d'une récente étude de recherche, nous avons interrogé des élèves de la 3e, de la 6e et de la 9e année d'une école francophone et de classes d'immersion en anglais et en français pour examiner leur capacité d'exprimer le concept de la probabilité en mathématiques. Nous avons débattu du fait de savoir si nous devrions interroger des élèves en IF de

la 3e année au Nouveau-Brunswick puisque, en raison des changements apportés au programme dans cette province, ces élèves n'ont commencé l'IF qu'en 3e année et que, au moment de notre étude de recherche, ils n'avaient passé que 8 mois en immersion française. Nous avons décidé de le faire et nous avons été, très honnêtement, surpris par ce que nous avons entendu et observé. Ces élèves de 3e année, au bout de seulement 8 mois d'enseignement et d'exposition, étaient capables de prendre part à des activités en classe et de suivre des entrevues en français et ont exprimé assez clairement leur compréhension de la probabilité dans leur langue seconde.

En outre, les élèves de 6e année en immersion française, après 3 années d'IF, démontraient une plus grande capacité métalinguistique que leurs homologues francophones unilingues.

Les résultats de trois décennies d'Oral Proficiency Interview (OPI) (entrevue pour évaluer la compétence orale), au Nouveau-Brunswick, montrent également que plus de 40 % des diplômés en immersion française précoce répondent aux niveaux de compétence avancés ou les dépassent, et que près de 85 % d'entre eux dépassent le niveau de compétence intermédiaire plus. Selon les descripteurs de l'OPI, les élèves au niveau intermédiaire plus « montrent une grande habileté à communiquer efficacement sur des sujets portant sur des intérêts particuliers et des domaines de spécialisation ». Les élèves de niveau avancé « sont capables de parler la langue avec des structures suffisamment précises et disposent d'un vocabulaire qui permet de participer utilement à la plupart des conversations formelles et familières portant sur les sujets d'ordre pratique, social et professionnel ».

Compte tenu de ces constatations, il est difficile de caractériser les diplômés de l'IF en tant qu'apprenants d'une langue seconde échouant. Les programmes peuvent-ils faire mieux? Bien sûr. Les recherches récentes aident à définir de nouvelles méthodes d'enseignement qui établissent un juste équilibre entre le sens et la justesse. Des initiatives visant à intégrer le français de tous les jours dans la salle de classe et les apprenants dans des collectivités parlant le français de tous les jours aident également les élèves en IF à devenir plus polyvalents dans leur utilisation du français.

Comme le sait toute personne qui a essayé d'apprendre une nouvelle langue, il n'y a pas de voie facile vers le bilinguisme. C'est un travail difficile et la perfection est inatteignable. Toutefois, beaucoup d'élèves de l'immersion française ont un niveau de compétence qui est (et qui devrait être) envié par beaucoup.

RÉFÉRENCES

- Bibeau, G. (1984). No easy road to bilingualism. *Language and Society. The Immersion Phenomenon*. 12, 44-47.
- Culligan, K., Dicks, J., Kristmanson, P., & Le Bouthillier, J. (2017). L'interaction orale pendant la résolution de problèmes mathématiques en immersion française. *L'oral et son enseignement : pluralité des contextes linguistiques*, pp. 243-259. Dumais, C, Bergeron, R. et Lavoie C. (Eds.). Éditions Peisaj, Québec.
- Dicks, J., Kristmanson, P., Culligan, K., & Le Bouthillier, J. (2017). Les répertoires linguistiques des apprenants en mathématiques dans un milieu minoritaire francophone et un programme d'immersion française : une exploration du concept de la probabilité. Présentée lors de la Conférence nationale de l'Association francophone pour le savoir (ACFAS). Montréal. May, 2017.
- Harley, B. (1984). How good is their French? *Language and Society. The Immersion Phenomenon*. 12, 55-60
- Fraser, G. (2016). Of course French immersion is not perfect. *Globe and Mail* (juin, 2016). <https://www.theglobeandmail.com/opinion/of-course-french-immersion-is-not-perfect/article30394202/>
- Gouvernement du Nouveau-Brunswick . (n.d.). New Brunswick Second Language Oral Proficiency Scale. <http://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/ed/pdf/K12/eval/FSLOralProficiency.pdf>



INCLURE LES APPRENANTS DE LA LANGUE ANGLAISE DANS LES OCCASIONS D'APPRENTISSAGE DU FLSO : UNE MISE À JOUR

Par Callie Mady

En 2008, à la demande de Canadian Parents for French, j'ai présenté ma recherche de deuxième cycle menée auprès d'apprenants de la langue anglaise (ALA) élève le français en tant que seconde langue officielle (FSLO) dans l'article intitulé « Opening the Doors to Official Language Learning for Allophones » (Ouvrir les portes de l'apprentissage des langues officielles aux allophones). Dans un bref résumé, j'ai révélé le fait que les ALA étaient plus motivés à apprendre le FSLO et qu'ils réussissaient mieux que leurs pairs nés au Canada dans le programme de français de base au niveau secondaire. De plus, les participants ont décrit leurs expériences d'apprentissage linguistique antérieures, les méthodes d'enseignement, et le contexte canadien comme étant avantageux pour leur apprentissage du FSLO. Toutefois, en dépit de leur volonté et de leur réussite, les ALA recevaient souvent comme conseil de la part des directeurs d'école et/ou de conseillers de ne pas poursuivre des études de FSLO. Dans cet article, j'offre une brève mise à jour sur la nouvelle recherche portant sur les ALA et l'apprentissage du FSLO et je suggère certaines des nombreuses orientations futures possibles.

Quels travaux de recherche ont été menés depuis 2008? Depuis 2008, une recherche faisant une comparaison entre le taux de réussite de l'apprentissage du FLSO des ALA immigrants et celui de deux groupes d'élèves nés au Canada – des élèves anglophones et des élèves multilingues – a été menée dans deux contextes différents : dans le programme de français de base au niveau de la 6e année et au même niveau dans le programme d'immersion française (p.ex., Mady, 2013; 2015). Là où il y avait des différences statistiques, les deux études étaient plus favorables pour le groupe d'ALA immigrant. En réalité, dans la recherche menée au sein du programme d'immersion française, le groupe d'ALA affichait de meilleurs résultats que les deux autres groupes dans plusieurs volets du test en anglais.

Pourquoi les ALA continuent-ils à surpasser les groupes d'apprenants nés au Canada? Les deux études mentionnées ci-dessus visaient également à examiner les raisons du succès des ALA. Les études n'ont pas révélé les avantages dus à la connaissance, à l'utilisation d'une stratégie ou à la motivation quant à l'apprentissage linguistique, comme on aurait pu s'y attendre. J'ai émis l'hypothèse que l'avantage des ALA peut être influencé par leur statut d'immigrant volontaire qui s'accompagne souvent d'une confiance dans le système d'éducation canadien qui est transmise de génération en génération.

Les ALA ont-ils bénéficié d'un meilleur accès aux occasions d'apprentissage du FLSO depuis 2008? La recherche laisse

entendre qu'un changement d'attitude est en cours, ce qui pourrait avoir comme conséquence un meilleur accès aux programmes du FLSO pour les ALA.

Par exemple, dans leurs réponses à un questionnaire, les directeurs d'écoles élémentaires d'immersion française ont révélé des attitudes très positives quant à l'acceptation des ALA dans le programme d'immersion française (Masson & Mady, soumis). De même, les enseignants du FLSO ont exprimé non seulement leur conviction que les ALA devraient être inclus dans les programmes de FLSO, mais aussi le fait qu'ils étaient bien outillés pour effectuer des adaptations afin de soutenir une telle inclusion (Mady, 2012). La recherche menée auprès des enseignants en dehors du programme de FLSO, toutefois, a révélé que les enseignants du programme général en anglais continuaient à remettre en question la pertinence du FLSO pour les ALA (Bourgoin, 2016; Mady, 2016).

QUELLES SONT LES PROCHAINES ÉTAPES?

Les options quant à la recherche future sont nombreuses. L'une des voies possibles serait de mener une recherche similaire auprès de groupes différents; les réfugiés au Canada constituent un groupe qui doit encore participer à une recherche de ce type. La diffusion des renseignements issus de la recherche est également un élément qui devrait être étendu afin de continuer à informer tous les intervenants du FLSO. Suivre de telles voies, et d'autres encore, permettrait peut-être de soutenir cette plus grande inclusion des ALA dans les programmes de FLSO.

RÉFÉRENCES

Bourgoin, R. (2016). French immersion "so why would you do something like that to a child?" : Issues of advocacy, Accessibility, and Inclusion. *International Journal of Bias, Identity and Diversities in Education (IJBIDE)*, 1(1), 42-58.

Mady, C. (2012). Inclusion of English language learners in French as a second official language classes : Teacher knowledge and beliefs. *International Journal of Multilingualism*, 9 (1) 1-14.

Mady, C. (2013). Learning French as a second official language in Canada : Comparing monolingual and bilingual students at Grade 6. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 17(3), 330-344. <http://dx.doi.org/10.1080/13670050.2013.767778>

Mady, C. (2015). Can success lead to increased access? : Examining immigrants' English and French achievement in French immersion. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 3 (2), 268-284.

Mady, C. (2016). French immersion for English language learners? : Kindergarten teachers' perspectives. *Alberta Journal of Educational Research*, 62(3), 253-267.

CE QUE DES ÉLÈVES DE LA C.-B. ONT À DIRE AU SUJET DU PROGRAMME DE FRANÇAIS DE BASE

Par Paule Desgroseilliers

Pour ma recherche de doctorat, j'ai tenu des entrevues en petit groupe avec douze élèves du secondaire suivant le programme de français de base (FB). Ils étaient d'accord avec la majorité des Canadiens quant au fait que le bilinguisme est un atout, qui permet d'élargir les possibilités professionnelles et sociales. En tant que jeunes grandissant au sein d'une société pluraliste, apprendre le français est une façon de devenir des citoyens planétaires ouverts au monde. (Desgroseilliers, 2012) Ces élèves ont une admiration pour les allophones qui ont ajouté une ou deux langues officielles à leur langue maternelle, et ils sont déterminés à améliorer leur propre capital linguistique et statut en tant que citoyens du monde.

« Le bilinguisme est un atout »

Les élèves du programme de FB sont d'avis que le français n'est ni nécessaire ni utile en C.-B. puisqu'ils ne le voient pas, ne l'entendent pas et ne font pas l'expérience de la culture francophone. Néanmoins, conscients de leur statut privilégié en tant que locuteurs de l'anglais, ils choisissent de poursuivre l'étude du français au-delà de la 8e année; ils reconnaissent son statut prestigieux dans une période de mondialisation, et ils sont convaincus des avantages de parler deux langues internationales. (Reagan, 2009) Ils relient l'utilité du bilinguisme anglais-français à des occasions professionnelles et de voyage dans d'autres régions du monde; toutefois, ils ignorent que des possibilités existent au sein des gouvernements, de l'industrie des services et de l'éducation au Canada. Il est intéressant de noter que les élèves n'ont jamais indiqué l'anglais et le français comme un bilinguisme officiel, se fondant plutôt sur le modèle du discours provincial qui étiquette plus souvent le français comme « langue minoritaire, langue internationale ou L2 » plutôt que comme « l'autre langue officielle ».

Les élèves du FB ayant contribué à mon étude font écho à ce que trente années de recherche sur la persévérance scolaire ont permis de conclure : que le niveau de compétence en L2 des enseignants et l'utilisation des pratiques exemplaires en L2 par les enseignants sont les principaux éléments de motivation qui assurent la rétention des élèves dans le programme. (Carr, 2007, Lapkin, McFarlane, & Vandergrift, 2006; Salvatori & McFarlane, 2009) Après avoir commencé le programme

de FB en 5e année, l'enthousiasme initial des élèves diminue à mesure qu'ils avancent dans un programme qu'ils décrivent comme étant marginalisé en ce qui a trait à l'intensité, aux ressources, à l'expertise pédagogique et à la position dans une hiérarchie de domaines scolaires de base. Ils envient la progression linguistique et les occasions culturelles de leurs homologues en immersion et perçoivent l'apprentissage du français dans un contexte d'immersion précoce comme moins exigeant d'un point de vue cognitif.

Ils jugent leur propre apprentissage comme étant exigeant d'un point de vue intellectuel, demandant une plus grande concentration et un niveau d'effort plus élevé que dans d'autres programmes d'études; cependant, ils le trouvent également fastidieux. Les attentes initiales quant à une communication spontanée

En 2004, CPF a mené une enquête dans tout le Canada auprès de 105 étudiants universitaires qui ont fourni des renseignements rétrospectifs sur leurs programmes de français de base à l'école primaire et secondaire.

Les répondants étaient satisfaits dans l'ensemble de leurs programmes de français de base à l'école primaire (de la maternelle à la 8e année), évoquant de bons enseignants, des activités interactives et amusantes, et l'intérêt d'apprendre un « code secret ». Tout comme les élèves dans l'étude de Desgroseilliers, les répondants à l'enquête de CPF ont trouvé leur expérience d'apprentissage du français de base en secondaire moins agréable, 52% parmi eux signalant qu'ils n'ont pas eu une bonne expérience du programme. Parmi ces derniers, presque la moitié d'entre eux ont trouvé le programme difficile, environ un tiers ont trouvé le programme ennuyeux tandis qu'un quart l'ont trouvé peu utile.

Ce qui est le plus important, c'est qu'un quart des répondants à l'enquête de CPF croyaient, tout comme ceux de l'étude de Desgroseilliers, qu'ils n'avaient pas eu la chance de parler le français ni de devenir bilingues. En effet, presque la moitié de ceux qui ont passé l'examen de français en 12e année ou le Cours préuniversitaire de l'Ontario (CPO) avait l'impression qu'ils ne pouvaient pas comprendre le français parlé. Plus de 40 % d'entre eux enviaient la compétence des élèves d'immersion en français, et la majorité de ceux qui avaient abandonné le français en secondaire disaient avoir regretté leur décision, reconnaissant les avantages au niveau de l'emploi au Canada et dans la communauté mondiale.

RÉFÉRENCE

Canadian Parents for French. (2004). *Aller au fond : Des étudiants universitaires décrivent leurs expériences à l'école secondaire du français de base et du français intensif (de base)*, L'état de l'enseignement du français langue seconde du Canada 2004. Ottawa : Auteur.

avec des francophones sont abaissées à mesure que les élèves traversent un programme d'études secondaires qui manque d'occasions culturelles et qui nécessite une auto-motivation et une détermination constantes pour atteindre un niveau de compétence linguistique de base.

Certaines des recommandations qui se sont dégagées de mon étude incluaient notamment de s'assurer que les enseignants en formation atteignent les niveaux minimums de compétence en français et/ou qu'ils suivent un cours de méthodologie en L2 dans le cadre de leur programme de formation à l'enseignement et que les cours de langue et/ou des occasions d'expériences d'immersion soient inclus dans ces programmes. Au niveau de l'école, il est important que les personnes qui donnent les cours de FLS soient en mesure de parler le français et soient encouragées à planifier le perfectionnement de leur compétence linguistique en utilisant une approche par portfolio, accompagnée d'occasions d'apprentissage professionnelles offertes par les conseils scolaires et/ou les universités. Les conseils scolaires devraient être encouragés à explorer des modèles de prestation variés pour l'enseignement du FLS, tels que la répartition par blocs du temps d'enseignement, une approche de français intensif ou d'autres approches. L'établissement de partenariats avec des écoles et des associations culturelles francophones pourrait créer des occasions d'activités socio-culturelles pour les enseignants et les élèves, au sein des deux communautés. De ces façons, les élèves de mon étude espèrent que le programme de FB puisse être une voie viable pour permettre aux apprenants futurs de devenir des communicateurs efficaces en français lorsqu'ils arrivent au terme de leurs études.

RÉFÉRENCES

L'Association canadienne des professeurs de langues secondes (ACPLS). (2011). *Canadian language portfolio for teachers*. Ottawa : Auteur.

Carr, W. (2007). *Teaching core French in British Columbia : Teachers' perspectives*. BC Association Teachers of Modern Languages.

Desgroseilliers, P. (2012). *Étude des représentations du bilinguisme et du français langue seconde chez des apprenants en Colombie-Britannique*. Mémoire de doctorat non publié, Simon Fraser University.

Lapkin, S., McFarlane, A., & Vandergrift, L. (2006). *Teaching French as a second language in Canada : Teachers' perspectives*. Ottawa : L'Association canadienne des professeurs de langues secondes/ Canadian Teacher Federation/Association canadienne des professeurs d'immersion.

Reagan, T. (2009). *Language matters : Reflections on educational linguistics*. Charlotte, NC : Information Age Publishing.

Salvatori, M., & McFarlane, A. (2009). *Profiles and pathways : Supports for developing FSL teachers' pedagogical, linguistic, and cultural competencies*. Ottawa : ACPLS.





LECTURES COMPLÉMENTAIRES RECOMMANDÉES

Nos contributeurs ont recueilli et mis en liste un bon nombre de documents nouvellement publiés pour en savoir plus.

Nous présentons d'abord trois recensions des écrits par des organismes de langues officielles qui partagent un point de vue national et international sur les avantages du bilinguisme. Il s'ensuit des documents récents de politique et connexes provenant de ministères provinciaux et territoriaux. Ceux-ci identifient les objectifs, les principes et les mesures suggérées pour servir de guide aux conseils scolaires lors de leur prise de décision de renforcer l'enseignement et l'apprentissage du français en tant que volet essentiel de l'éducation dans les conseils scolaires anglophones. Nous terminons avec une liste de rapports de conseils scolaires et d'organismes connexes qui partagent les résultats des tests de compétences du Diplôme d'études en langue française (DELF) dans différentes juridictions. Ces rapports parlent des avantages du bilinguisme pour les élèves, ainsi que des compétences de ceux-ci.



RECENSIONS D'ÉCRITS SUR L'ENSEIGNEMENT DU FLS

Le premier article référencé ci-après date de 2017 et documente les avantages du bilinguisme (pas nécessairement français-anglais). Le deuxième sur la liste est une nouvelle publication du Patrimoine canadien sur les avantages économiques du bilinguisme. Le troisième document est une étude du Conseil des ministres de l'Éducation qui documente les enjeux du FLS qui sont d'une importance primordiale dans l'ensemble du Canada et suggère des domaines où la collaboration interprovinciale et interterritoriale peut renforcer l'expérience de l'apprentissage du FLS pour tous.

Recension des écrits sur l'impact de l'apprentissage de langues secondes

<https://www.caslt.org/fr/news-fr-3>

Les avantages économiques du bilinguisme : analyse documentaire

Disponible sur demande chez Politiques et Recherches, Direction générale des langues officielles de Patrimoine canadien <http://canada.pch.gc.ca/fr/1458073441370>

Le français langue seconde au Canada : potentiel de collaboration

<https://www.cmec.ca/publications/lists/publications/attachments/370/acpls-rapport-fls-au-canada-fr.pdf>

RAPPORTS ET DOCUMENTS SUR LES POLITIQUES PROVINCIALES ET TERRITORIALES POUR L'ENSEIGNEMENT DU FLS

La liste des politiques et documents connexes ci-après est axée sur les élèves, tout comme ce rapport sur *L'état de l'enseignement du FLS*. Nous avons consulté les sites électroniques des provinces et des territoires et nous avons fait appel à la direction des bureaux de CPF pour identifier des documents récents qui peuvent offrir un aperçu des politiques et des lignes directrices liées au FSL et qui seraient utiles pour consultation par toute personne intéressée et partout au Canada.

Lorsqu'un document particulier est axé sur les enseignants (le sujet principal de l'édition de 2018 de *L'état de l'enseignement du FLS*) ou sur les programmes (le sujet principal de l'édition de 2019), nous avons décidé soit de l'inclure ici (parce qu'il concerne également les élèves) ou de le renvoyer à un rapport ultérieur. Les provinces de l'Atlantique travaille actuellement à l'élaboration de nouveaux documents sur les politiques qui seront inclus dans les listes en ligne lorsqu'ils seront disponibles.

COLOMBIE-BRITANNIQUE

Portrait de l'enseignement du français langue seconde en Colombie-Britannique : Cap sur l'avenir

<https://bc-yk.cpf.ca/wp-content/blogs.dir/1/files/Roadmap-French.pdf>

Ce document offre des renseignements sur l'enseignement du français langue seconde en Colombie-Britannique, y compris l'inscription au programme du FLS, les avantages de l'apprentissage du français langue seconde et les défis au niveau de l'accès au programme, des élèves avec des troubles d'apprentissage et de la pénurie d'enseignants de français langue seconde.

LE YUKON

Summary Report : French Second Language Programs Focus Groups Yukon : 2015-16 (en anglais seulement)

http://www.education.gov.yk.ca/pdf/schools/FSL_focus_group_report.pdf

Ce rapport documente : (i) les conclusions des groupes de consultation avec des élèves et des membres du personnel de toutes les écoles urbaines offrant un programme de français de base, de français intensif et d'immersion en français et avec le personnel du Service d'appui à l'apprentissage du ministère de l'Éducation; et (ii) des consultations axées sur les programmes FLS dans les écoles rurales avec des directions d'école, des directions générales et des représentants des langues des Premières Nations du Yukon du ministère de l'Éducation et du Centre des langues autochtones du Yukon.

ALBERTA

Handbook for French Immersion Administrators (en anglais seulement)

<https://education.alberta.ca/media/3115178/frimmhandbook.pdf>

Yes You Can Help! Information and Inspiration for Parents of French Immersion Students (en anglais seulement)
<https://education.alberta.ca/media/563591/yesyoucanhelp.pdf>

Cette publication sert de guide et de référence pour les parents et offre un résumé de l'information disponible actuellement depuis le début de l'enseignement de l'Immersion en français, y compris des informations sur la manière de soutenir les étudiants dans les programmes de langues.

What School Administrators Need to Know about the Inclusion of Students with Diverse Needs in French Immersion Schools (en anglais seulement)
<http://cpf.ca/en/files/inclusionofstudentswithdiverseneeds.pdf>

Ce document présente une série de questions et de réponses qui aident les administrateurs de l'école à soutenir les enseignants qui essaient de répondre aux besoins d'élèves qui auraient des difficultés avec le programme d'immersion en français.

SASKATCHEWAN

Handbook for Leaders of French as a Second Language (FSL) Programs 2015 (en anglais seulement)
https://www.edonline.sk.ca/bbcswebdav/xid-858306_1

[Traduction] « L'objectif de ce guide est d'offrir un soutien aux administrateurs des écoles et des divisions responsables des programmes du français langue seconde (FLS)... Ce guide peut aussi être utile aux enseignants d'immersion en français, de français de base, de français intensif et post intensif » (p.1).

MANITOBA

Français : communication et culture, 4e à la 12e année
http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/ped/fdb/cadre_4-12/docs/1_document_complet.pdf

Dans ses commentaires d'introduction, ce document vise à « présenter les fondements philosophiques et pédagogiques de l'apprentissage du français » et à « présenter les résultats d'apprentissage généraux et spécifiques ainsi que les indicateurs de réalisation... ».

Provincial Report : French Language Education Review, 2013-2014 (en anglais seulement)
http://www.edu.gov.mb.ca/k12/docs/reports/fr_eng_prog_report/prov_report_fr_eng_prog.pdf

Ce rapport donne un « synopsis de données provinciales tirées de l'Examen de l'enseignement de la langue française, une initiative de la Division du Bureau de l'éducation française (BEF) au sujet de l'enseignement des cours de français (programme en anglais) au Manitoba pour l'année scolaire 2013-2014. L'analyse des données donne une idée de la performance des étudiants, quels facteurs influencent leur succès et quelles devraient être les priorités pour l'avenir » (p.1).

Le programme d'immersion française au Manitoba : Une vision renouvelée 2017
http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/ped/fl2/vision/doc/vision_renouvelee.pdf

« Cette vision renouvelée a été créée pour répondre aux réalités et recherches actuelles du programme d'immersion française et vise à soutenir les éducateurs et les parents dans la formation des étudiants en voie de devenir des citoyens du monde plurilingues, confiants, fiers et engagés ».

Veillez noter que cette vision renouvelée est la base de l'Examen de l'enseignement de la langue française (EELF) et, par conséquent, elle fait partie intégrante de l'enseignement et de l'apprentissage de tous les domaines du programme d'immersion en français.

ONTARIO

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

Ce document présente les grands principes de l'enseignement du FLS dans la province. Son énoncé de vision le résume parfaitement : « Les élèves des conseils scolaires de langue anglaise utilisent le français avec assurance et compétence dans leur vie quotidienne ».

Par la suite, le ministère a publié deux documents accompagnant le Cadre qui s'intitulent :

Inclure les élèves ayant des besoins particuliers dans les programmes de français langue seconde (FLS) : Guide à l'intention des écoles de l'Ontario

<http://www.edu.gov.on.ca/fre/amenagement/includingFLS2015Fr.pdf>

Ce document accompagnant le Cadre stratégique pour l'apprentissage du français langue seconde dans les écoles de l'Ontario de la maternelle à la 12e année vise à « favoriser la discussion entre divers intervenants sur des enjeux liés à l'inclusion dans les programmes de FLS de tous les élèves, en particulier les élèves ayant des besoins particuliers. Il peut en outre servir de ressource aux conseils scolaires, aux enseignantes et enseignants et à d'autres intervenantes et intervenants en éducation qui accueillent la diversité et s'emploient à faire en sorte que les écoles soient des lieux où tous les élèves sont acceptés et respectés, et peuvent réussir ».

Accueillir les apprenantes et les apprenants de la langue anglaise au sein des programmes de français langue seconde

http://www.edu.gov.on.ca/fre/amenagement/welcoming_fr.pdf

Ce document accompagnant le Cadre stratégique pour l'apprentissage du français langue seconde dans les écoles de l'Ontario de la maternelle à la 12e année vise à favoriser la discussion entre divers intervenants sur des enjeux liés à l'inclusion dans les programmes de FLS des apprenantes et apprenants de la langue anglaise. Il décrit non seulement les avantages de l'apprentissage du FLS pour les apprenantes et apprenants de la langue anglaise, mais il aborde également l'idée fautive selon laquelle les programmes du FLS sont trop complexes pour les apprenantes et apprenants de la langue anglaise, en plus de renforcer la façon dont les stratégies d'enseignement du FLS peuvent répondre aux besoins de ces élèves en matière d'apprentissage.

FSL Student Proficiency and Confidence Pilot Project 2013-2014 : A Synopsis of Findings (en anglais seulement)

http://www.edugains.ca/resourcesFSL/PDF/Research/Synopsis_FINAL-1.pdf

434 élèves de 12e année des programmes de français de base, de français intensif et d'immersion en français ont volontairement choisi de participer et ont passé le DELF (A2, B1 ou B2) et rempli un questionnaire de « confiance ». Le rapport sommaire décrit en détail les résultats de chaque groupe pour chaque programme et chaque niveau du DELF qui a relevé le défi.

QUÉBEC

Cadre d'Évaluation des Apprentissages : Français, langue seconde

http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/evaluation/francais-langue-seconde-programme-d-immersion-pri.pdf

Ce cadre présente des lignes directrices pour l'évaluation de l'apprentissage propre au français langue seconde.

RÉFÉRENCES POUR EXAMENS DE COMPÉTENCES LINGUISTIQUES

Le développement et la mise en œuvre de niveaux communs de compétences linguistiques en français langue seconde au niveau national contribuera de façon importante à l'éducation des établissements postsecondaires et des employeurs éventuels vis-à-vis des compétences linguistiques des diplômés avec FLS et appuiera les possibilités de mobilité des enseignants du FLS. Les documents de référence ci-après communiquent les conclusions des études conçues pour évaluer la pertinence des tests de compétences en français qui sont à utiliser pour les élèves de FLS en primaire et en secondaire.

Grade 12 French Proficiency Test Spring 2010 Pilot Project

<https://www.caslt.org/files/pd/resources/research/2013-panorama-empirical-research-cefr-fr.pdf>

Cet article communique les résultats du projet pilote de la Commission scolaire du district d'Ottawa-Carleton pour déterminer si l'utilisation de l'examen de compétences du Diplôme d'études en langue française (DELFF) est approprié pour les élèves en 12e année inscrits à un cours de français langue seconde. Il comprend les résultats des tests et les réponses aux questionnaires pour chaque niveau du DELFF.

Edmonton Public Schools : DELF scolaire Spring Session 2008 District Level Results

Ce rapport communique les résultats en 2008 du DELF scolaire au niveau du district et des écoles pour les élèves d'immersion en français et du FLS (français de base), compare ces résultats à ceux de 2007 et fait des recommandations pour toujours chercher à améliorer les compétences des élèves.

Les questions souvent posées concernant le DELF au Canada

http://www.acpi.ca/documents/outils/delf-cest-quoi/delf_depliant_fr.pdf

Cet article fournit des renseignements souvent demandés au sujet des examens de compétences du DELF et du DALF y compris la description des niveaux de compétences, les avantages de participer à ce type de tests, le caractère approprié du DELF et du DALF pour les élèves canadiens et la pertinence du DELF pour les curriculums scolaires.

TFI – DELF

http://www.acpi.ca/documents/outils/delf-cest-quoi/tfi_delf_fr.pdf

Ce tableau compare le public cible, les objectifs, la certification et l'administration du DELF et le Test de français international, et identifie les compétences linguistiques évaluées par chacun de ces tests.

French as a second language (FSL) student proficiency and confidence pilot project 2013-14 : A report of findings
(en anglais seulement)

http://www.curriculum.org/fsl/wp-content/uploads/2015/12/Student_Proficiency_Full_Report.pdf



UN PROGRAMME AXÉ SUR LE CHANGEMENT

Canadian Parents for French est heureux de présenter une recension exhaustive des écrits effectuée par Arnott, Masson, Lapkin et Knouzi afin de fournir aux intervenants un aperçu des recherches portant sur l'éducation en français langue seconde menées au 21^e siècle (2000-2016). Cette base de données compréhensive de 145 articles de recherche servira de référence pour notre rapport de 2018 axé sur les enseignants du FLS, ainsi que celui de 2019 axé sur les programmes du FLS.

Une analyse de la base de données montre que, par rapport aux élèves, la littérature est bien riche en discussions sur la justesse de la langue et sur le développement de la littératie en français. En accord avec les premières recherches sur l'enseignement du FLS au Canada, nous trouvons qu'une capacité linguistique sous-jacente commune peut être transférée d'une langue à l'autre, ce qui suggère l'importance du rôle de la langue première des élèves dans la classe. En outre, nous notons une pénurie importante d'articles sur les programmes du FLS autres que l'immersion. Cette lacune évidente dans la littérature exige encore plus de recherches sur le français de base, le français intensif et d'autres contextes d'apprentissage du FLS.

CANADIAN PARENTS FOR FRENCH RECOMMANDE

- Que le gouvernement du Canada augmente ses investissements en matière de recherches sur les langues officielles, recherches dont on a bien besoin pour informer les approches du FSL et mettre de la lumière sur l'expérience des élèves dans des contextes du FSL autres que l'immersion (p.ex. français de base, français intensif de base, programme intensif de français).
- Que les ministères de l'Éducation, les facultés d'éducation et les conseils scolaires s'inspirent de ces recherches pour mener des études plus exhaustives sur des approches pédagogiques centrées sur la littéracie et axées sur l'innovation pour maximiser l'engagement, la participation et le succès des élèves.
- Que le gouvernement du Canada augmente ses investissements en matière de promotion et d'apprentissage des langues officielles, tout en tenant compte de la promotion active du bilinguisme, des compétences accrues en matière de langues officielles, des pratiques innovatrices et du financement.
- Que le gouvernement du Canada mette l'accent sur un dialogue et une cohésion accrue entre les ministères de l'Éducation et aussi entre les conseils scolaires afin d'élargir la compréhension des parents autour du soutien disponible aux élèves de FLS pour éclairer leur choix de contextes d'apprentissage du français à l'intérieur et à l'extérieur de la salle de classe et pour accroître les occasions d'interaction avec les francophones pour rehausser la confiance et la motivation des jeunes à soutenir le bilinguisme au sein de la société canadienne.
- Que les ministères de l'Éducation, les facultés d'éducation et les conseils scolaires renforcent le soutien au développement professionnel pour les enseignants du FLS quant aux méthodes pédagogiques actuelles axées sur la littéracie ainsi qu'aux stratégies pédagogiques qui maximisent l'engagement, la participation et le succès des élèves.



ÉNONCÉ DES POSITIONS DE CPF

Canadian Parents for French compte 26 000 membres partout dans le Canada. C'est un organisme bénévole pancanadien qui tient compte de la recherche et qui promeut les occasions d'apprentissage et de l'utilisation du français pour tous ceux qui considèrent le Canada comme étant leur foyer. Canadian Parents for French est le titulaire le plus récent du Prix d'excellence du Commissariat aux langues officielles – Promotion de la dualité linguistique.

Nous favorisons et créons des occasions pour les jeunes et nous soutenons les parents dans tous les aspects liés à l'apprentissage du français.

1. Un accès équitable aux programmes de FLS

Au Canada, chaque élève a l'occasion d'apprendre le français et d'accéder au programme de français langue seconde qui répond à ses besoins et ses aspirations.

2. Des programmes efficaces

Tous les élèves ont accès à un large éventail de programmes de français, deuxième langue officielle qui sont efficaces et soutenus par la recherche, depuis la maternelle jusqu'au postsecondaire.

3. Des niveaux de compétence reconnus

Les niveaux de compétence et les objectifs sont établis de façon de façon à ce que les apprenants, leurs parents, les enseignants, les établissements postsecondaires et les employeurs éventuels aient une compréhension commune des capacités en français de chaque apprenant et des attentes des programmes respectifs.

4. Un leadership responsable

Les leaders du milieu de l'éducation ont la responsabilité d'effectuer des rapports sur le progrès des élèves des programmes de français langue seconde, d'établir les politiques sur l'éducation, de fournir un financement durable, de s'assurer qu'il y a un nombre suffisant d'enseignants de français langue seconde, de poursuivre les recherches et mettre en place les améliorations résultant de la recherche, et de faciliter l'engagement et la prise de décision inclusive des parents et des intervenants de la collectivité.

Dans les conclusions des recherches présentées ici, Canadian Parents for French a relevé des priorités importantes, partagées avec le gouvernement du Canada, les ministères et facultés d'Éducation et les conseils scolaires, qui offrent des occasions de travailler ensemble pour accroître la dissémination d'information autour de l'importance de promouvoir le bilinguisme officiel et les programmes de FLS dans l'ensemble du pays.

GLOSSAIRE

REMARQUE : Puisque l'éducation au Canada relève des provinces et des territoires, la terminologie varie d'une administration à une autre. Les lecteurs sont avisés de prendre en considération le contexte duquel peut provenir une référence.

Allophone	Une personne dont la langue maternelle n'est ni l'anglais ni le français. Voir aussi : Apprenant de la langue anglaise
Apprenant de la langue anglaise (ALA)	Les élèves dans des écoles de langue anglaise dont la langue maternelle est autre que l'anglais et qui peuvent initialement avoir besoin de faire l'objet d'interventions pédagogiques pour les aider à atteindre un bon niveau de compétence en anglais. La recherche indique que l'exposition des apprenants de la langue anglaise au FLS pourrait avoir une influence positive sur leur acquisition de l'anglais. Le terme inclut les nouveaux arrivants d'autres pays, ainsi que les enfants nés au Canada et élevés dans des familles ou des collectivités où des langues autres que l'anglais sont parlées. Voir aussi : Allophone
Apprenant divers / élèves ayant des besoins variés	Ces termes décrivent des apprenants dont les besoins d'apprentissage présentent des défis ayant des répercussions sur leurs résultats scolaires.
Programme bilingue	Aussi appelés « 50/50 » ou « immersion précoce à temps partiel », les programmes bilingues commencent généralement en maternelle ou en 1 ^{re} année, les élèves recevant 50 % de leur enseignement en français. Les programmes bilingues sont moins courants que les programmes d'immersion précoce, intermédiaire et tardive.
Bilinguisme	La capacité de parler deux langues. Au Canada, le terme fait généralement référence à : <ul style="list-style-type: none">• La capacité de parler à la fois en anglais et en français, les deux langues officielles du Canada.• Les politiques du gouvernement fédéral canadien qui encouragent l'utilisation des deux langues officielles au sein de la société canadienne.
Cadre européen commun de référence pour les langues (CEFR)	Le CEFR offre un cadre de référence transparent, cohérent et exhaustif pour l'élaboration des manuels et programmes scolaires en ce qui a trait aux langues, pour la conception du matériel d'enseignement et d'apprentissage et pour l'évaluation de la compétence linguistique. La compétence linguistique est définie par six niveaux généraux de performance exprimés à l'aide d'énoncés « can do » (« je peux faire »), qui sont utiles pour les apprenants d'une langue aux fins d'auto-évaluation. Ce cadre est utilisé par 47 pays membres et par 6 pays observateurs (dont le Canada) : www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf Voir également : le portfolio européen des langues; DELF; DALF; l'approche axée sur l'action; Diplôme d'études en langue française (DELF); Diplôme approfondi de langue française (DALF)
Compétence de l'élève	Désigne la mesure dans laquelle un apprenant utilise une langue. Les niveaux de compétence peuvent être évalués au moyen de tests élaborés à l'échelle locale ou internationale (par rapport à des niveaux de rendement établis). <ul style="list-style-type: none">• L'évaluation des compétences orales est un exemple de test élaboré à l'échelle locale (utilisée au Nouveau-Brunswick) qui mesure un domaine de compétence : www2.gnb.ca/content/gnb/en/departments/post-secondary_education_training_and_labour/Skills/content/AdultLearningAndEssentialSkills/LanguageTesting.html• Le Diplôme d'études en langue française (DELF) est un test reconnu à l'échelle mondiale qui évalue 4 domaines de compétences : delf-dalf.ambafrance-ca.org

Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (CMEC)	<p>L'organisme intergouvernemental financé par les ministres de l'Éducation pour servir de :</p> <ul style="list-style-type: none"> • forum pour discuter des questions stratégiques; • mécanisme permettant d'entreprendre des activités, des projets et des initiatives dans des domaines d'intérêt mutuel; • moyen permettant de collaborer avec des organismes d'éducation nationaux et le gouvernement fédéral ou de les consulter; • instrument permettant de représenter les intérêts en matière d'éducation des provinces et des territoires, à l'échelle internationale. • Voir aussi Programme des langues officielles dans l'enseignement (PLOE)
Diplôme d'études en langue française (DELF)	<p>Le diplôme d'étude en langue française officiel qui est décerné par le ministère français de l'Éducation nationale pour reconnaître la compétence en français langue seconde. Il est reconnu dans le monde entier et à valable à vie. Les tests du DELF sont offerts par 965 centres accrédités partout dans le monde, dont 19 se situent au Canada. Les tests du DELF vérifient la capacité de l'étudiant à utiliser le français dans des situations de la vie réelle et utilise les six niveaux de référence énoncés dans le Cadre européen commun de référence pour les langues (CEFR).</p> <p>Voir aussi : Cadre européen commun de référence pour les langues (CEFR); Diplôme approfondi de langue française (DALF)</p>
Enseignement en français langue seconde (FLS)	<p>Enseignement de la langue française visant les élèves dont le français n'est pas la langue maternelle. Ce type d'enseignement inclut le français de base, l'immersion française, le français intensif et diverses options de programmes enrichis de FLS.</p>
Français intensif/ français de base intensif	<p>Le français intensif (ou le français de base intensif) est une approche de FLS aux termes de laquelle le français est enseigné de façon intensive pendant la majeure partie de la journée, pendant cinq mois, durant la 5e ou la 6e année. Les élèves du programme reçoivent environ 80 % de leur enseignement en français, lequel met l'accent sur la littéracie plutôt que d'utiliser une approche de « langue par le contenu » (utilisée dans l'immersion), durant la première moitié de l'année et à un taux de 20 %, durant la seconde partie de l'année; les autres matières (à l'exception des mathématiques) sont « comprimées » dans la deuxième moitié de l'année. Dans certaines provinces ou dans certains territoires, le terme « approche neurolinguistique » est utilisé pour désigner la même approche, mais avec une certaine spécificité pédagogique.</p> <p>Après l'année intensive initiale, plusieurs options sont proposées, en fonction du conseil scolaire, par lesquelles une approche pédagogique similaire se poursuit dans les classes supérieures (p.ex., le français approfondi, le français enrichi).</p>
Immersion française (IF)	<p>Un programme d'enseignement d'une langue seconde dans lequel le français est la langue de communication et d'enseignement en utilisant le même programme que celui offert dans le programme régulier en anglais. Il s'agit d'un terme inclusif pouvant être utilisé pour faire référence à plusieurs variantes de l'immersion (en fonction de l'année d'entrée, du temps consacré et de l'intensité, etc.).</p> <p>Voir aussi : immersion précoce, immersion moyenne, immersion tardive, programmes bilingues (aussi appelés programmes « 50/50 ») et les variants de l'immersion précoce, moyenne et tardive à temps partiel.</p>
Immersion moyenne	<p>Les élèves de l'immersion moyenne commencent généralement l'immersion en 4e année, et reçoivent 90 % de leur enseignement en français au début du programme. Au fil des années, le pourcentage du temps d'enseignement en français diminue. Les programmes d'immersion donnent généralement lieu à des niveaux de compétence plus faibles que l'IF précoce, mais à des niveaux plus élevés que les programmes d'IF tardive.</p>

Immersion tardive	Les élèves de l'immersion tardive commencent l'immersion entre la 5e et la 8e année, en fonction de la province ou du territoire, et reçoivent généralement 80 % de leur enseignement au moyen d'une approche d'apprentissage de la langue par le contenu en français, au début du programme. Au fil des années, le pourcentage du temps d'enseignement en langue française est réduit. L'immersion tardive aboutit à des niveaux de compétence qui sont généralement plus élevés que ceux associés aux programmes de français de base. Les élèves sont souvent plus engagés dans le choix de s'inscrire à ce type de programme que les élèves des autres programmes d'IF et ont souvent les capacités académiques nécessaires pour réussir.
Immersion précoce	<p>L'immersion précoce est l'option d'immersion la plus courante et est offerte dans toutes les provinces canadiennes et dans deux territoires, le Yukon et les Territoires du Nord-Ouest.</p> <p>L'immersion précoce commence généralement en maternelle ou en 1re année et les élèves de ce programme reçoivent 90 à 100 % de leur enseignement en français. Les programmes d'anglais langue première sont introduits entre la 2e année et la 4e année et, au fil des ans, le pourcentage du temps d'enseignement de la langue française est réduit. L'immersion précoce en français mène généralement aux niveaux de compétence les plus élevés et est considérée comme le point d'entrée optimal puisque ce programme répond à un large éventail des habiletés des élèves.</p>
Langues officielles	Le terme fait référence à l'une ou l'autre des deux langues officielles du Canada : l'anglais et le français
Ministère de l'Éducation	<p>Un ministère gouvernemental provincial ou territorial qui a comme responsabilité de superviser l'élaboration de la législation, de la réglementation et des politiques en matière d'enseignement. Les responsabilités incluent :</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'élaboration de la législation, de la réglementation et des politiques ; • Le financement et la gestion des finances ; • L'établissement de politiques et de lignes directrices pour la gestion du système scolaire ; • L'élaboration ou la définition du programme; l'établissement des exigences concernant les diplômes, les certificats et les ressources d'apprentissage des élèves.
Niveaux de compétence linguistique	<p>Une norme ou référence en fonction de laquelle les apprenants d'une langue peuvent être évalués ou jugés.</p> <p>Voir aussi : Cadre européen commun de référence</p>
Niveaux de rendement	Le contenu pédagogique qu'un élève apprend pendant une période déterminée. Chaque niveau scolaire comporte des objectifs d'apprentissage ou des résultats ou normes pédagogiques que les éducateurs sont tenus de respecter.
Participation des élèves	Le taux d'inscription des élèves dans un programme pédagogique (statistiques, pourcentages, taux d'inscription).
Programmes bonifiés de FLS	Un terme collectif utilisé pour une variété de programmes enrichis de français de base dans lesquels les élèves suivent deux ou trois cours pour lesquels le français est la langue d'enseignement, en plus des cours de français. Le terme englobe les programmes intensifs, étendus et post-intensifs de français.
Programme de français de base	<p>Un programme dans lequel le français est enseigné en tant que matière parmi d'autres dans un programme régulier en anglais en deux à cinq leçons par semaine, pendant généralement 30 à 40 minutes.</p> <p>Également appelé dans certaines administrations « programme de français de base », « programme de français langue seconde » et « Français : communication et culture » au Manitoba.</p>

Programmes d'enseignement / écoles en français langue première	Ces termes décrivent tout programme conçu pour enseigner aux enfants de parents titulaires des droits liés au français. L'article 23 de la Charte canadienne des droits et libertés aborde la question du droit à l'enseignement en anglais et en français au sein d'une population minoritaire. Les enfants dont les parents sont titulaires des droits liés au français sont automatiquement admis dans une école de langue française. Les autres enfants pour lesquels une demande est présentée peuvent se voir accorder l'admission en fonction de critères déterminés par le conseil scolaire ou par le ministère provincial ou territorial responsable de l'éducation.
Programme des langues officielles dans l'enseignement (PLOE)	Un programme administré par le ministère fédéral du Patrimoine canadien visant à fournir un financement aux provinces et aux territoires afin de les aider à offrir des programmes d'enseignement de la seconde langue officielle ainsi qu'un enseignement dans la langue officielle de la minorité. Voir aussi : Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (CMEC)
Programme élargi de français	Une option de cours de français langue seconde aux termes de laquelle les élèves s'inscrivent dans des cours de français de base accélérés et dans des cours choisis dans d'autres matières, aussi étudiées en français. Ce programme n'est offert qu'en Nouvelle-Écosse.
Programme intensif de français	Un programme de français langue seconde dans lequel les élèves suivent deux ou trois matières enseignées en français, en plus des cours de français. Le programme intensif de français « Junior » (Junior Extended French program) commence en 4 ^e année. Les élèves de ce programme reçoivent pendant 50 % de leur journée un enseignement en français, de la 4 ^e à la 8 ^e année. Les matières enseignées en français sont généralement le français (French Language Arts), les études sociales et les arts. Le programme intensif de français de 7 ^e année offre aux élèves, qui ont suivi avec succès trois années de français de base, l'option d'intégrer un programme plus intensif en 7 ^e année. Ces élèves reçoivent un enseignement en français pendant environ 40 % de leur journée. Ce programme n'est offert qu'en Ontario.
Rendement des élèves	Voir : Niveaux de rendement