CANADIAN PARENTS FOR FRENCH

L'ÉTAT DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS LANGUE SECONDE AU CANADA 2018

PLEINS FEUX SUR LES ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS LANGUE SECONDE

CANADIAN PARENTS FOR FRENCH

L'état de l'enseignement du français langue seconde au Canada 2018

Canadian Parents for French

ISBN : 978-0-921189-36-7

Imprimé au Canada

Droit d'auteur – Canadian Parents for French, 2018

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
/CanadianParentsForFrench
CPFNational

Canada
Nous reconnaissons l'appui financier du gouvernement du Canada
We acknowledge the financial support of the Government of Canada

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 2017-2018, 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

Comité national de soutien à la recherche 2017-2018 :
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 du Conseil des présidents de CPF
Betty Gormley, CPF ON, représentante du Conseil d'administration de CPF
Paule Desgroseilliers, Québec, représentante des membres de CPF
Nicole Thibault, directrice générale de CPF National,
Shaunpal Jandu, coordonnateur de projet et des affaires publiques de CPF National, chargé de liaison

Auteurs d'articles/réviseurs

Ontario Public School Boards' Association

David Jacks	Directeur de la recherche, Projet de partenariat sur le marché du travail de l'Ontario
Judith Nyman	Chef de projet, Projet de partenariat sur le marché du travail de l'Ontario

Université de la Colombie-Britannique

Wendy Carr	Vice-doyenne de la formation des enseignants et professeure de l'enseignement, Faculté d'éducation
Meike Wernicke	Professeure associée, département des langues et de l'éducation littéraire

Université du Nouveau-Brunswick

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

Université d'Ottawa

Stephanie Arnott	Professeure adjointe, Faculté d'éducation
Mimi Masson	Chargée de cours, Institut des langues officielles et du bilinguisme (ILOB)

University of Toronto

Sharon Lapkin	Professeure émérite, Ontario Institute for Studies in Education

TABLE DES MATIÈRES

Avant-propos 1

Enseignants des programmes du 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

Répondre aux besoins du marché du travail en enseignement du français langue seconde en Ontario 9

Enseignants de français de base en Colombie-Britannique : où en sommes-nous maintenant? 13

Vers une meilleure compréhension de l'identité des enseignants de FLS : Conséquences pour la pratique professionnelle 16

Vers un cadre de référence commun pour la compétence des professeurs de langues : Soutenir les professeurs de langue 18

Lectures complémentaires recommandées 21

Rapports nationaux de l'éducation en français langue seconde 22

Rapports et documents sur les politiques provinciales et territoriales pour l'enseignement du FLS 22

Un programme axé sur le changement 24

Énoncé des positions de CPF 25

Glossaire 26

Références pour L'état de l'enseignement du FLS - cpf.ca/en/state-of-fsl-report-references

FSL Enrolment Statistics - cpf.ca/en/research-advocacy/research/enrolmenttrends

AVANT-PROPOS

Nous avons le plaisir de présenter l'édition de 2018 de L'état de l'enseignement du français langue seconde au Canada de Canadian Parents for French. L'édition de 2017 présentait un examen approfondi des élèves de français langue seconde (FLS). L'édition actuelle met l'accent sur les enseignants, tandis que l'édition de 2019 mettra en lumière les programmes de FLS.

Le présent rapport s'ouvre sur une recension de la recherche menée au cours du millénaire actuel sur l'enseignement et les enseignants de FLS pendant la formation initiale et continue. Selon ce que Mimi Masson, Stephanie Arnott et Sharon Lapkin rapportent, la plupart des études ont été menées dans des contextes d'immersion et portaient sur les points de vue et les besoins des enseignants, ainsi que sur les approches à l'égard de l'enseignement. Parmi les domaines de perfectionnement professionnel des enseignants sur lesquels on a mis l'accent, notons les pratiques inclusives et les littéracies numériques. En ce qui concerne les initiatives pédagogiques, on a cité en exemple les attitudes à l'égard des apprenants de la langue anglaise (ALA) et les pratiques d'enseignement tenant compte du Cadre européen commun de référence pour les langues (CEFR). Il est nécessaire de mener des études sur la compétence des enseignants de FLS, sans compter que l'on constate une tendance de bon augure pour les recherches dirigées par des enseignants, où ceux-ci sont considérés comme des experts et des créateurs de savoir.

Nous présentons ensuite quatre mises à jour régionales sur des sujets de recherche d'intérêt pour les intervenants de CPF : l'offre et la demande d'enseignants de FLS, les questions liées au français de base dans l'Ouest canadien (et ailleurs), un portfolio des langues professionnel en guise d'outil de pratique réflexive et le potentiel du CEFR pour soutenir les enseignants de FLS.

- David Jack, responsable de la recherche pour le projet de partenariat du marché du travail de l'Ontario, décrit les nouvelles recherches menées sur les questions touchant l'offre et la demande d'enseignants et des recommandations à l'intention de groupes d'intervenants clés. Certaines des questions abordées dans cette étude à grande échelle évoquent des thèmes qui se dégagent de la recension des écrits dans l'article d'ouverture, tels que la compétence et la confiance des enseignants.
- Wendy Carr, vice-doyenne de la Faculté d'éducation à l'Université de la Colombie-Britannique, propose des idées importantes sur l'enseignement et les enseignants du français de base dans l'Ouest canadien. La compétence des enseignants est un thème récurrent, tout comme la rétention des enseignants de français de base et la marginalisation du programme qui dessert le nombre le plus important d'élèves de FLS à l'échelle du Canada.
- Toujours dans l'Ouest canadien, Meike Wernicke, professeur adjoint à l'Université de la Colombie-Britannique, se penche sur l'identité professionnelle des enseignants de FLS au moyen d'un outil qui les invite à réfléchir à leurs expériences linguistiques et culturelles en plus de leur permettre d'élaborer des plans d'action personnels ciblés.
- Joe Dicks, professeur et directeur de l'Institut de recherche en langues secondes du Canada à l'Université du Nouveau-Brunswick, traite de la pertinence du Cadre européen commun de référence pour les langues pour décrire divers aspects de la compétence linguistique et pédagogique ainsi qu'un ensemble de ressources conçues pour soutenir les enseignants dans leur pratique.

Parmi d'autres éléments dans ce rapport, on trouve une liste d'études menées récemment à l'échelle nationale, des ressources et des documents liés aux politiques des ministères de l'Éducation provinciaux et territoriaux, des statistiques sur les enseignants de FLS et les inscriptions, des 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'ils 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, nous incitons vivement le gouvernement du Canada, les ministères de l'Éducation et les conseils scolaires à assumer un rôle de leadership dans l'offre de prestations de programmes d'enseignement du FLS et dans l'accès à des programmes de qualité.

Sharon Lapkin et Wendy Carr
Présidentes du Comité national de soutien à la recherche
2017-2018

Je m'appelle ...

ENSEIGNANTS 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 : Mimi Masson, Stephanie Arnott, et Sharon Lapkin

INTRODUCTION

Une étude plus vaste examinant les tendances dominantes dans la documentation* sur le FLS au 21e siècle a démontré que sur les 166 articles examinés par des pairs parus entre 2000 et 2017 :

- 49 (30 %) portaient sur les enseignants;
- La plupart étaient rédigés dans des contextes urbains de l'Ontario;
- La majorité (55 %) portait sur le programme d'immersion française (IF), tandis que 24 % portaient sur le programme de français de base (FB) et 4 % portaient respectivement sur le programme de français intensif de base et le programme intensif de français;

Nous abordons ici deux thèmes principaux : le perfectionnement professionnel (PP) et l'enseignement en français. Les études axées sur les enseignants de FLS allaient de la collecte de renseignements sur les besoins et les points de vue des enseignants à la présentation de résultats de nouvelles initiatives lancées par des enseignants dans leur classe. Les études sur le PP visaient à comprendre la façon dont les enseignants apprennent et ce qu'ils apprennent (ou veulent apprendre). Les études sur l'enseignement en français exploraient différentes techniques que les enseignants utilisent ou peuvent utiliser en classe et les résultats de celles-ci.

PERFECTIONNEMENT PROFESSIONNEL

Les études sur le PP des enseignants de FLS mettent en évidence des domaines d'intérêts clés sur ce sujet, tels que le recours aux technologies numériques et le Cadre européen commun de référence pour les langues (CEFR). Elles mettent aussi au premier plan des concepts importants dans la profession, tels que l'inclusion et l'enseignant en tant qu'apprenant à vie. Dans la section suivante, nous résumons trois thèmes secondaires issus de notre analyse des conclusions des études sur le PP : les pratiques pédagogiques, les pratiques de PP, ainsi que l'identité et la compétence linguistique des enseignants.

PRATIQUES PÉDAGOGIQUES

Les questions de recherche dans la recension des écrits autour des pratiques pédagogiques ont mis l'accent sur les pratiques d'enseignement en classe qui exigent l'utilisation de la technologie ou du CEFR. Depuis le tournant du siècle, la technologie numérique est devenue une ressource de plus en plus importante pour les enseignants. Pour les enseignants de FLS, cela soulève des questions sur la manière de mettre en oeuvre l'utilisation de la technologie dans un environnement d'apprentissage linguistique afin de répondre aux besoins des élèves de la meilleure façon et de rendre les enseignants plus efficaces (p. ex., Murphy, 2002; Turnbull & Lawrence, 2003). Les recherches indiquent aussi que l'enseignement de compétences en littéracie numérique peut élargir les expériences d'apprentissage des élèves de FLS et le développement identitaire (Pellerin, 2013; Taylor, 2015). Pourtant, des études menées récemment sous-entendent que les enseignants de FLS doivent être plus soutenus dans l'intégration de la technologie en classe (Taylor, 2015).

Le CEFR est un ensemble de références créé afin de suivre les compétences linguistiques et culturelles que les apprenants d'une langue développent au fil du temps. Cette ressource s'est révélée utile pour aider les enseignants à comprendre les niveaux linguistiques de leurs élèves; elle a d'ailleurs été adaptée partout dans le monde à des contextes locaux. Les chercheurs canadiens se sont penchés sur la mise en oeuvre du CEFR dans divers contextes. À titre d'exemple, Mison et Jang (2011) ont enquêté sur les préoccupations des enseignants relatives au CEFR, tandis que les enseignants de FLS dans une autre étude (Faez, Majhanovich, Taylor, Smith, & Crowley, 2011) ont indiqué à quel point l'instruction fondée sur le CEFR avait accru la motivation des élèves et la confiance en soi des apprenants, avait fait la promotion de l'usage authentique de la langue en classe et avait encouragé l'autonomie des apprenants. Dans une autre étude sur les pratiques pédagogiques, les enseignants ont réussi à intégrer des portfolios basés sur le CEFR à leur pratique lorsqu'on leur donnait le temps de mettre à l'essai leur pratique, d'y réfléchir, d'en discuter et de la réévaluer (Kristmanson, Lafargue, & Culligan, 2011). Dans une étude exploratoire plus récente, on a suivi et soutenu des enseignants de FLS au moyen d'une réflexion guidée afin de les aider à transformer leur processus d'évaluation en l'intégrant de façon plus stratégique à leur pratique (Piccardo, 2013).

PRATIQUES RELATIVES AU PERFECTIONNEMENT PROFESSIONNEL (PP)

Les études sur les pratiques de PP des enseignants portaient sur la façon dont les enseignants de FLS apprennent et se perfectionnent sur le plan professionnel. Ces études, publiées depuis 2008, se sont surtout situées dans un cadre socioculturel qui encourage les enseignants à être des apprenants actifs dans le cadre de leur perfectionnement professionnel, ce qui indique que cette tendance est relativement nouvelle. Leurs conclusions portent à croire que les enseignants ont besoin de temps pour mener leur PP (Kristmanson et al., 2011) et qu'ils profitent de possibilités mixtes (en personne et virtuellement) de PP (Kitchenham & Chasteauneuf, 2010). Les recherches indiquent aussi que les enseignants peuvent concevoir des ressources novatrices, telles que le modèle de rédaction du processus Écriture cohérente et raisonnée en immersion (ÉCRI) quand ils utilisent une enquête collaborative et un dialogue démocratique (Kristmanson, Dicks, & Le Bouthillier, 2009; Kristmanson, Dicks, Le Bouthillier, & Bourgoin, 2008). Les conclusions démontrent l'importance de l'enquête collaborative et de l'échange pour la pratique des enseignants de FLS : dans une étude où l'on comparait des écoles uniquement anglophones, uniquement francophones et à deux voies (c.-à-d. où l'on offre des programmes d'immersion), les enseignants d'IF dans les écoles à deux voies indiquaient une plus grande collaboration entre la plupart des pairs

Figure 1. Keywords in teacher-focused articles.

(par rapport aux enseignants de programmes en anglais seulement et en français seulement) afin de créer des ressources pour leur classe (Jacquet & Dagenais, 2010).

IDENTITÉ ET COMPÉTENCES LINGUISTIQUES DES ENSEIGNANTS :

Depuis 2011, la tendance a été de se pencher sur la façon dont les enseignants de FLS développent ou « réalisent » leurs identités professionnelles. L'identité des enseignants de FLS est devenue cruciale pour comprendre la façon dont les enseignants opérationnalisent leur pratique et interagissent avec les élèves et les collègues de la profession. À titre d'exemple, les conclusions des études recensées indiquent que les enseignants de FLS font preuve de créativité et de résilience quand ils sont aux prises avec des défis dans leurs écoles (Knouzi & Mady, 2014) et qu'ils croient en la mise en oeuvre de pratiques inclusives (Mady, 2012). Les enseignants exercent également leur pouvoir et font entrer en jeu leur sens de la vraisemblance quand ils adaptent des méthodes d'enseignement pour leur classe de FLS, telles que la méthode intégrée accélérée (MIA) (Arnott, 2011). De telles études sont cruciales pour réécrire le discours sur l'identité des enseignants et faire voir la possibilité d'apporter des changements concrets aux pratiques d'enseignement du FLS. La recherche la plus récente montre la complexité des systèmes de croyances des enseignants de FLS et leur impact potentiel sur les pratiques des enseignants. À titre d'exemple, Wernicke (2016) a montré* comment certains enseignants croient que le français européen est supérieur au français canadien parce que les différents types de français parlés sont plus « authentiques », ce qui se fait sentir sur la façon dont les enseignants comprennent leur statut de canadiens francophones et comment ils s'identifient à la langue française.

La compétence linguistique des enseignants de FLS est très peu documentée. Dans la dernière étude sur le sujet, publiée en 2005, on indiquait que les universités du Canada ne possédaient aucune mesure standard de compétence en français (Veilleux & Bournot-Trites, 2005). Cela est encore vrai aujourd'hui.

ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS

Les études axées sur l'enseignement du français portaient sur les croyances des enseignants ou les pratiques d'enseignement (PE). Les PE étaient soit mises en oeuvre par les chercheurs (p. ex., des modèles quasiexpérimentaux), soit par les enseignants avec une équipe de recherche (p. ex., recherche-action), soit observées et documentées par une équipe de recherche (p. ex., études de cas).

CROYANCES DES ENSEIGNANTS

Les croyances sont cruciales pour comprendre la façon dont les enseignants pratiquent l'art d'enseigner le français. Les études dans ce domaine ont généré des conclusions diversifiées sur les croyances des enseignants. Murphy (2002) suggère qu'il est nécessaire de comprendre et d'accepter la façon dont les outils redéfinissent le contrôle de la classe, les connaissances et la pratique de l'enseignement en général pour utiliser efficacement les outils d'enseignement du FLS en ligne. Jean et Simard (2011) ont révélé que les enseignants et les élèves de FLS jugent que l'enseignement de la grammaire est nécessaire, mais pas agréable, et que les filles l'aiment plus que les garçons. Des recherches ont également fait le suivi des croyances des enseignants au moyen d'une approche basée sur le CEFR dans la classe de FLS (Faez, Taylor, Majhanovich, Brown, & Smith, 2011). Dans un effort visant à remettre en question des suppositions de longue date sur les élèves des classes de FLS, Mady (2014), dans le cadre de sa recherche, a fait subir des tests aux élèves afin d'enquêter sur les croyances des enseignants sur le rendement des élèves dans la mesure où il est question de statut d'immigrant. Cette recherche s'appuie sur des conclusions antérieures (Mady, 2012), qui sous-entendent que les enseignants croient à l'inclusion des ALA dans leurs classes. Cette recherche particulièrement proéminente a contribué à répliquer aux idées selon lesquelles le programme de FLS est élitiste et exclusif et à redéfinir le rôle que jouent les enseignants en tant que gardiens des programmes de FLS. Plus récemment, Milley et Arnott (2016) ont plongé dans l'interaction entre les croyances des enseignants et celles des directions d'école et la façon dont elles se font sentir sur les expériences des enseignants de FLS dans la profession. Leur enquête sur les croyances de l'enseignant de FB et de la direction sur la mise en oeuvre du programme de FB et sur le soutien à l'école indique que les directions qui se placent dans des « situations de leadership défensif » risquent de reproduire la marginalisation du programme de français de base en plus de limiter les initiatives proactives qu'elles

*Pour en savoir plus, voir : Arnott, Masson & Lapkin, à paraître; Masson, Arnott & Lapkin, 2017, Masson, Arnott, Knouzi et Lapkin, à paraître.

peuvent lancer. En général, ces conclusions sur les croyances des enseignants ont des conséquences dans les différents contextes d'enseignement où ils évoluent. Elles contribuent à jeter les bases pour les hypothèses avec lesquelles les chercheurs doivent travailler.

PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT (DIRIGÉES PAR DES CHERCHEURS)

Les études qui portaient sur des PE précises des enseignants se situaient généralement dans les domaines de la linguistique appliquée et de la psychologie comportementale. Ces études quasi-expérimentales ont donné un aperçu semi-contrôlé des PE que les enseignants de FLS mettent en oeuvre dans leurs classes. À titre d'exemple, Germain et Netten (2004) se sont penchés sur la réalisation d'un programme d'immersion française à Terre-Neuve-et-Labrador. Le programme d'IF s'est depuis étendu à d'autres régions du pays avec un franc succès. Parmi les autres sujets ciblés par des recherches quasiexpérimentales, notons la rétroaction corrective (Lyster, 2004), les pratiques de lecture à voix haute bilingue (Lyster, Collins, & Ballinger, 2009) et l'utilisation de l'approche du CEFR basée sur les tâches et les énoncés de type « je peux faire » (Faez, Majhanovich, et al., 2011; Faez, Taylor, et al., 2011).

Lyster (2004) s'est précisément concentré à déterminer [traduction] « les effets de l'enseignement axé sur la forme et la rétroaction corrective sur la capacité des élèves d'immersion d'attribuer correctement un genre grammatical en français » (p. 399). Les conclusions portent à croire que les élèves en IF profitent de l'enseignement axé sur la forme, surtout lorsqu'il est utilisé en combinaison avec des amorces.

Les recherches sur les pratiques d'enseignement de la littéracie ont exploré le recours à un projet de lecture à voix haute dans plusieurs classes (Lyster et al., 2009). Les enseignants d'anglais et de français ont collaboré afin de créer des plans de leçon et ont lu en alternance des chapitres du même livre à leurs élèves. Le projet a montré que les enseignants et les élèves avaient la possibilité de se concentrer sur le contenu et la forme de la langue, en plus de promouvoir une sensibilisation translinguistique, par la recherche de tendances en français et en anglais. Il a aussi donné aux enseignants une occasion de collaboration interdisciplinaire, ce qui n'est pas encore pratique courante dans les classes de langue.

Faez et son équipe se sont penchées sur les croyances des enseignants des programmes de FB et d'IM à l'égard des énoncés « can-do » (je peux faire) du CERF et de la mise en oeuvre de l'apprentissage axé sur les tâches après que les enseignants avaient suivi une formation liée au CEFR. (Faez, Majhanovich, et al., 2011; Faez, Taylor, et al., 2011). Les enseignants ayant participé à l'étude ont indiqué que les élèves étaient plus en mesure d'accomplir des tâches en français et d'utiliser le français authentique. Ils ont également indiqué un accroissement de la motivation, de l'autonomie et de la confiance en soi chez les élèves.

PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT (DIRIGÉES PAR LES ENSEIGNANTS)

Les recherches portant sur des PE étudiées et conçues par les enseignants s'ancraient généralement dans un modèle socioculturel ou socio-constructiviste d'apprentissage, où l'on invitait les enseignants à faire partie du processus de recherche. Kristmanson et ses collègues (2009; 2008) ont soutenu un groupe d'enseignants pendant plusieurs années au Nouveau-Brunswick afin d'élaborer le modèle de rédaction ÉCRI pour les élèves d'IF. En 2013, Pellerin s'est penché sur l'utilisation des technologies numériques afin de soutenir des pratiques incluses dans les classes primaires d'IF (Pellerin, 2013). Les conclusions sous-entendent que le recours aux technologies numériques permet aux enseignants d'IF d'instaurer des stratégies d'enseignement inclusives, en offrant de multiples façons de représenter, d'agir et de s'exprimer, et de mobiliser les élèves.

Ces articles sont importants pour mettre en évidence le rôle actif que peuvent jouer les enseignants dans la création et la mise en oeuvre de nouvelles pratiques et ressources pédagogiques dans leurs classes, ce qui fait la promotion d'une approche de terrain local à l'égard du changement dans les classes de FLS.

PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT (OBSERVÉES)

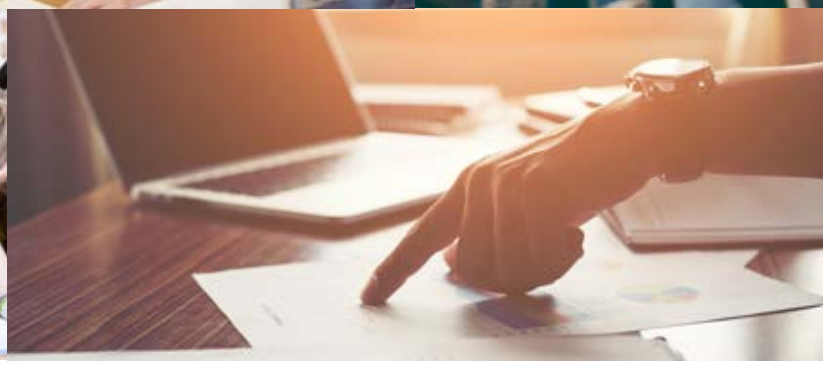
Ce groupe d'études ancrées dans une tradition sociologique et ethnographique observent principalement les enseignants dans leur pratique en vue de présenter une analyse sur l'état actuel de la profession d'enseignement du FLS. Elles abordaient aussi un éventail de sujets, selon la spécialisation des chercheurs. Arnett (2010) suggère que les croyances des enseignants et leur capacité à mettre en oeuvre une éducation destinée à des enfants ayant des atypies détermineront leur capacité à utiliser efficacement des pratiques inclusives dans la classe de langue. Arnott (2011) a étudié l'utilisation par les enseignants de la méthode intégrative accélérée (MIA), qui a révélé qu'elle avait le potentiel de permettre aux enseignants du programme de FB d'utiliser plus le français, d'exercer leur pouvoir et d'engager leur sens de vraisemblance au moment de créer des plans de leçon. Les observations des pratiques d'enseignement de la littéracie dans le programme de FB portent à croire que l'enseignement du FLS peut tirer avantage des principes de littéracie enseignée dans les classes de langue anglaise ou les évoquer (Arnott & Mady, 2013), ce qui offre des possibilités de collaboration entre enseignants de différentes matières. En outre, les enseignants de FLS ont montré qu'ils planifient et utilisent un éventail de stratégies pour promouvoir le transfert linguistique (Thomas & Mady, 2014). Dans cette optique, l'étude ethnographique menée par Moore et Sabatier (2014) sur les livres bilingues et plurilingues dans les coins de lecture (c.-à-d. des endroits de lecture dans la classe) peut exposer les élèves d'IM primaire à diverses littéracies et donner de la valeur à leurs fonds de connaissances linguistiques. Vu l'importance croissante de la recherche sur la littéracie, les projets qui portent sur les diverses

littéracies des élèves et sur leur sensibilisation à des langues différentes pourraient aider les enseignants de FLS qui souhaitent inclure ces éléments à leur pratique.

CONCLUSION

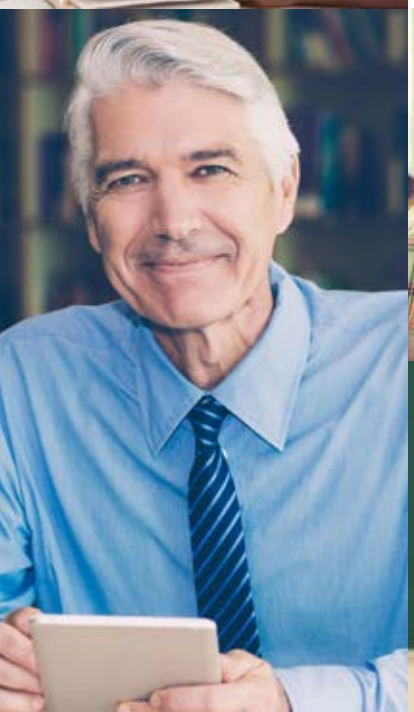
En ce qui concerne le PP, les principaux domaines d'intérêts comprennent la technologie, les littéracies numériques, les pratiques inclusives et le recours au CEFR. Les pratiques de PP relevées dans la recherche au cours des dernières années semblent suggérer qu'il pourrait être avantageux pour les enseignants de FLS de favoriser des initiatives de PP fondées sur l'enquête collaborative, et ce, à plusieurs égards : pour créer des ressources pertinentes à l'échelle locale, promouvoir la collégialité avec d'autres enseignants et favoriser l'autonomie des enseignants et leur engagement à l'égard de la profession. On cherche aussi à comprendre l'opinion que les enseignants ont d'eux-mêmes et la façon dont ils sont perçus dans la profession, par la recherche sur l'identité des enseignants et sur les soutiens culturels à leur disposition dans le contexte canadien. Enfin, il existe un besoin évident et urgent de mener des recherches sur la compétence linguistique des enseignants de FLS, qu'il s'agisse d'évaluer et de perfectionner la compétence linguistique ou culturelle, ou de créer une mesure d'évaluation standardisée pour aider les programmes de formation des enseignants, les commissions scolaires et les enseignants à établir des références et des objectifs qui permettront d'améliorer la compétence en français.

Dans l'enseignement du français, les domaines d'intérêts clés recoupent ceux indiqués dans la section sur le PP. Ils comprennent l'enseignement de la grammaire, les attitudes à l'égard des apprenants de langue anglaise dans le programme de FLS, les pratiques de littéracie des enseignants, les pratiques inclusives, l'enseignement écrit, la rétroaction en classe et la mise en oeuvre par les enseignants de la MIA, du CEFR ou d'un programme de FI. En fin de compte, cette partie de la recherche sous-entend que le PP passe d'initiatives dirigées par les chercheurs (de 2004 à 2011) à des initiatives dirigées par les enseignants (de 2008 à aujourd'hui). Cela signifie que les enseignants participent de plus en plus à la recherche dont ils font partie ou qu'ils dirigent. L'augmentation des approches fondées sur des études de cas ethnographiques par observation (de 2010 à aujourd'hui) signifie que les méthodes et les approches utilisées dans la recherche en FLS sont plus étendues, ce qui est conforme aux tendances qui repositionnent les enseignants en tant qu'experts et créateurs de savoir lorsqu'il est question de la pédagogie en FLS.



COMMENTAIRES DES INVITÉS

Canadian Parents for French est reconnu pour son partage de recherches factuelles sur des enjeux d'actualité variés dans le domaine de l'enseignement du français langue seconde. Les quatre commentaires d'invités qui suivent commencent par le sommaire d'une analyse approfondie du marché du travail liée à l'offre et à la demande en enseignants de français langue seconde en Ontario, suivi de trois articles liés à la compétence et au perfectionnement professionnel des enseignants : des rétrospectives et des mises à jour de la Colombie-Britannique et un compte rendu du Nouveau-Brunswick où l'on décrit des ressources fondées sur le CEFR pour les enseignants en formation initiale et en fonction.



RÉPONDRE AUX BESOINS DU MARCHÉ DU TRAVAIL EN ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS LANGUE SECONDE EN ONTARIO

COMPRENDRE LES POINTS DE VUE SUR LE PROBLÈME DES ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS LANGUE SECONDE ET LE MARCHÉ DU TRAVAIL

par David Jack et Judith Nyman

Sommaire

Le projet de partenariat avec le marché du travail de l'Ontario, *Meeting Labour Market Needs for French as a Second Language Instruction in Ontario* (*Répondre aux besoins du marché du travail pour l'enseignement du français langue seconde en Ontario*), est vu comme un projet triennal. On trouve le rapport complet, intitulé *Understanding Perspectives Regarding the French as a Second Language Teacher Labour Market Issue* (Comprendre les points de vue sur le problème du marché du travail lié aux enseignants de français langue seconde), la liste de recommandations, les prochaines étapes et le résumé sur le site Web de la Ontario Public School Boards' Association, au www.opsba.org (en anglais uniquement).

En 2017, la Ontario Public School Boards' Association a obtenu l'approbation d'établir un partenariat avec le marché du travail de l'Ontario pour diriger un projet de recherche sur le problème de pénurie d'enseignants de français langue seconde (FLS) et de s'allier à des intervenants clés pour formuler des recommandations en vue de trouver des solutions aptes à être mises en pratique pour relever ce défi persistant et grandissant sur le marché du travail. Le projet, intitulé *Understanding Perspectives Regarding French as a Second Language Teacher Labour Market Issue*, était orienté par les deux objectifs qui suivent :

1. étudier les problèmes d'offre et de demande particulièrement liés au recrutement, à l'embauche et à la rétention d'enseignants de FLS;
2. formuler et commencer à mettre en oeuvre des recommandations en vue de trouver des solutions aptes à être mises en pratique avec des groupes d'intervenants clés.

Ce projet de partenariat du marché du travail a été financé en partie par le gouvernement du Canada et le gouvernement de l'Ontario. Ce rapport sommaire est une version abrégée du rapport complet, qu'il est possible de consulter à www.opsba.org

PRINCIPALES CONCLUSIONS - ÉTUDES ET RAPPORTS PRÉCÉDENTS

Plusieurs facteurs pèsent sur le défi de recruter, d'embaucher et de maintenir en poste des enseignants de FLS. Parmi ces facteurs, notons la répartition inégale des francophones à l'échelle du pays, les exigences provinciales différentes relatives à l'étude du français pour les élèves, la demande de francophones dans bon nombre d'autres secteurs économiques et, finalement, les décisions difficiles à prédire que les personnes prennent au moment de choisir leur parcours de carrière. Le temps requis par les systèmes d'éducation afin de répondre à la demande accrue de programmes de français s'est aussi avéré un défi.

PRINCIPALES CONCLUSIONS – DU POINT DE VUE DES RESSOURCES HUMAINES (RH)

Quatre-vingt-seize pour cent des départements des RH des commissions scolaires anglophones ont répondu à un sondage en ligne organisé autour de trois questions clés :

- Quelle est notre compréhension de la demande d'enseignants de FLS?
- Quelle est notre compréhension de l'offre d'enseignants de FLS?
- Que font les commissions pour recruter des enseignants de FLS et à quel point leurs stratégies sont-elles efficaces?

DEMANDE D'ENSEIGNANTS DE FLS

La demande d'enseignants de FLS est souvent fonction directe de deux variables : l'étendue et l'intensité (les niveaux scolaires et le nombre d'heures d'enseignement du français) des programmes de FLS offerts dans une commission et toute augmentation connexe des inscriptions d'élèves.

Les trois conclusions qui suivent sur la demande se sont dégagées du sondage :

- environ 90 % des commissions scolaires de l'Ontario offrent au moins un programme de FLS discrétionnaire (habituellement en immersion française);
- étant donné les exigences relatives au temps d'enseignement pour les programmes discrétionnaires d'enseignement du français

(p. ex., 50 % de la journée scolaire en immersion française), ces programmes ont besoin de près du double d'enseignants de FLS comparativement aux programmes obligatoires d'enseignement du français (identifiés comme français de base);
- la plupart des commissions scolaires ont besoin actuellement de beaucoup plus d'enseignants de FLS (environ cinq fois plus) pour tous les types de programmes offerts au primaire que pour ceux offerts au secondaire.

La figure 1 ci-dessous montre la demande relative d'enseignants de FLS en Ontario selon l'éventail des programmes de FLS offerts par les commissions scolaires en date de septembre 2017.

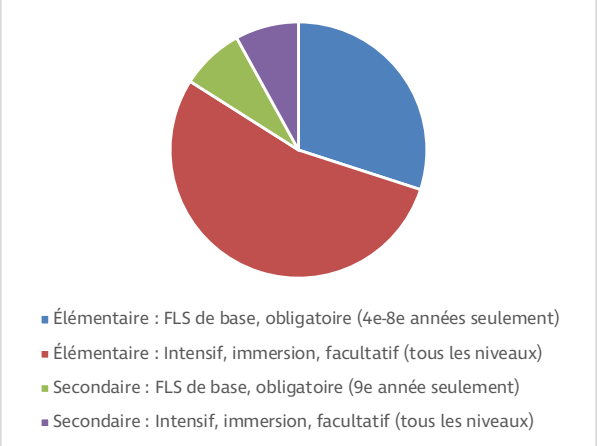


Figure 1. Demande en enseignant par type de programme, septembre 2017

Les statistiques du ministère sur le nombre d'inscriptions à des programmes d'immersion française en particulier ont affiché une augmentation annuelle moyenne de 5 %, et plusieurs commissions de banlieue importantes font état d'augmentations de 10 à 15 %. Par conséquent, le besoin d'enseignants de FLS est concentré dans les programmes discrétionnaires de FLS offerts par les commissions afin de répondre à la demande du public, des programmes qui exigent considérablement plus de temps d'enseignement en français afin de satisfaire aux exigences du ministère.

OFFRE D'ENSEIGNANTS DE FLS – EXTERNE

Les nouveaux enseignants de FLS sont embauchés principalement auprès des facultés d'éducation de l'Ontario; ils peuvent aussi comprendre les enseignants de FLS qui ont obtenu leurs qualifications ailleurs au Canada et à l'échelle internationale. Les commissions scolaires ont déclaré une baisse de 54 % du nombre de demandes reçues d'enseignants de FLS diplômés au cours des trois dernières années. Cette conclusion correspond à une chute générale considérable du nombre de demandes auprès des facultés d'éducation de l'Ontario suite à l'établissement du nouveau programme de formation des enseignants de quatre semestres en 2015 (statistiques du Centre de demande d'admission aux universités de l'Ontario (OUAC), mars 2015).

Le nombre général d'emplois en enseignement du FLS offerts à des candidats enseignants de FLS externes a baissé au cours des trois dernières années; il ne faut toutefois pas l'interpréter comme une baisse de la demande pour de tels enseignants. Étant donné que 90 % des commissions de l'Ontario offrent des programmes d'immersion française et que le nombre d'inscriptions d'élèves à ce genre de programmes augmente d'autant que 15 % depuis 2012 dans plusieurs commissions scolaires, la demande accrue d'enseignants en immersion est exacerbée par la baisse du volume de candidats externes (voir la figure 2 ci-dessous).

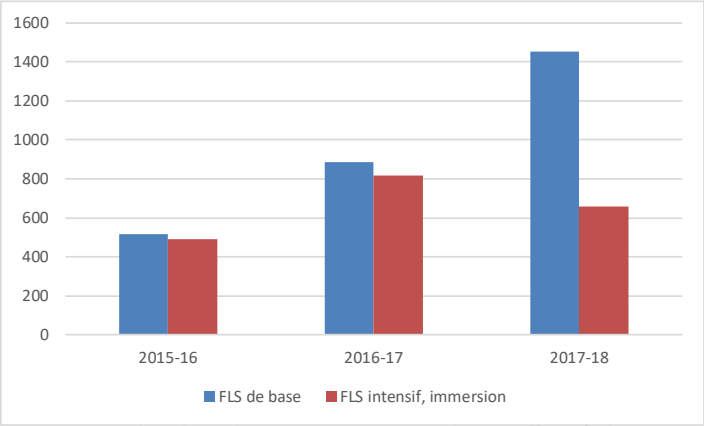


Figure 2. Nombre d'emplois en enseignement du FLS offerts à des candidats externes par type de programme

On a également demandé aux commissions scolaires de comparer la situation de l'offre et de la demande d'enseignants de FLS dans leurs commissions respectives au cours des dernières années. Deux tiers des commissions scolaires ont déclaré que les efforts qu'elles déploient pour répondre à leur demande d'enseignants de FLS sont devenus un défi de plus en plus difficile au cours des trois à cinq dernières années; aucune commission n'a indiqué que le défi s'était atténué. De même, environ 75 % des commissions ont signalé que, même si elles avaient recouru à de multiples stratégies de recrutement, elles croyaient que les efforts déployés pour recruter des enseignants de FLS ne portaient qu'à peine leurs fruits et que le faible nombre de candidats constituait leur plus grande inquiétude.

COMPÉTENCE EN FRANÇAIS

Les commissions scolaires ont indiqué que la compétence en français des candidats était l'un des facteurs qui se faisait sentir sur leurs efforts de recrutement en FLS. Les chercheurs en pédagogie des langues ont plaidé pour que les enseignants de FLS développent des niveaux élevés de compétence linguistique afin d'optimiser leur efficacité dans l'enseignement d'une langue seconde (Bayliss & Vignola, 2007; Veilleux & Bournot-Trites, 2005). On a donc demandé aux commissions scolaires si elles incluaient l'évaluation des compétences en français des candidats au poste d'enseignant de FLS à leurs processus de recrutement et d'embauche afin de réussir à embaucher des enseignants de FLS au niveau de compétence linguistique élevé. Quatre-vingt-sept pour

L'EXPÉRIENCE DE RECRUTEMENT/ D'EMBAUCHE	PRINCIPALES CONCLUSIONS
Facteurs les plus importants qui influencent la décision de poser sa candidature auprès de commissions scolaires précises	• Proximité de la commission au lieu de résidence souhaitée • Connaissance antérieure de la commission • Expérience de stage à la commission
Nombre de commissions auprès desquelles la candidature a été posée	• 36 % ont posé leur candidature auprès d'une seule commission • 60 % ont posé leur candidature auprès de deux à cinq commissions • 4 % ont posé leur candidature auprès de plus de cinq commissions
Nombre d'entrevues accordées	• 86 % des candidats ont obtenu entre une et trois entrevues; 10 % ont obtenu entre quatre et six entrevues; 2 % n'en ont reçu aucune. • 85 % des enseignants ont participé à la plupart des entrevues accordées; 6 % ont participé à la moitié d'entre elles; 7 % n'ont participé qu'à quelques-unes; 2 % n'ont participé à aucune
Classement des éléments des entrevues (On a demandé aux participé de donner plus de détails sur les éléments les moins bien cotés.)	Voici les éléments les mieux cotés de l'expérience d'entrevue : • lieu de l'entrevue et disposition de l'équipe d'entrevue • possibilité de poser des questions • évaluation du français Éléments les moins bien cotés de l'expérience d'entrevue : • possibilité de rétroaction • utilité de la rétroaction lorsque donnée • clarté de ce à quoi s'attendre pendant l'entrevue
Défis qui ont dissuadé les candidats de poursuivre un poste en FLS dans une commission en particulier	• absence de renseignements précis sur les emplois offerts • lieu des entrevues • moment où les demandes d'emploi ont été présentées

Figure 3.

cent ont répondu qu'elles menaient habituellement une certaine évaluation, mais qu'elles évaluaient rarement l'ensemble des compétences orales, auditives, en lecture et en écriture en français.

Les pratiques d'évaluation variaient considérablement d'une commission scolaire à l'autre; bon nombre d'entre elles (80 %) se concentraient surtout sur l'évaluation des compétences linguistiques orales (écoute et communication orale) globalement (c.-à-d. qu'elles ne sont pas mesurées en fonction de normes préétablies) pendant une entrevue. Environ 30 % des commissions évaluaient les compétences orales en français des candidats par rapport à des normes qu'elles avaient créées; une proportion encore plus faible d'entre elles (4 %) faisait participer les candidats à un processus d'évaluation plus complet qui leur permettait de coter leur français parlé en fonction d'un outil d'évaluation du français international, tel que le Diplôme d'Études en Langue Française (DELF).

En ce qui concerne les compétences linguistiques écrites, une proportion plus élevée (24 %) de commissions favorisaient l'utilisation de normes qu'elles avaient déterminées pour évaluer les candidats, tandis que 4 % d'entre elles environ recouraient à des normes internationales pour mesurer les compétences écrites en français.

Près de 10 % des commissions scolaires ont indiqué qu'elles n'évaluaient pas les compétences en français (orales ou écrites) de leurs candidats à des postes d'enseignants de FLS. Peu importe le niveau ou le type d'évaluation du français utilisé au moment de recruter des candidats enseignants externes, les commissions qui suivaient un protocole d'évaluation pour les candidats à des postes d'enseignant de FLS ont indiqué que 27 % des candidats en moyenne n'atteignaient pas leurs seuils de compétence linguistique et qu'ils n'étaient donc pas retenus pour occuper ces emplois.

PRINCIPALES CONCLUSIONS – POINTS DE VUE D'ENSEIGNANTS NOUVELLEMENT EMBAUCHÉS

Dans le cadre d'un sondage en ligne, plus de 380 enseignants de FLS dans leur première ou deuxième année d'enseignement ont fait part de leurs impressions sur le fait de devenir un enseignant de FLS, d'être embauché, et sur les premières années d'enseignement.

Des groupes de discussion ont aussi été organisés à l'échelle de la province afin d'explorer plus en profondeur les sujets du sondage.

ÊTRE EMBAUCHÉ

L'un des aspects du sondage portait sur le domaine peu documenté du recrutement des enseignants de FLS. Les questions portaient sur la façon dont les enseignants avaient eu connaissance des possibilités d'emploi en enseignement du FLS, les facteurs qui influencent leur choix de poser ou pas leur candidature auprès d'un établissement, le nombre de commissions

scolaires auprès desquelles ils ont posé leur candidature et leurs impressions sur divers éléments du processus d'entrevue. La figure 3 présente un résumé des conclusions clés sur les expériences d'embauche des nouveaux enseignants en FLS.

PHASE INITIALE EN ENSEIGNEMENT DU FLS

On a également demandé aux nouveaux enseignants s'ils se sentaient confiants d'enseigner le FLS et quels étaient les satisfactions et les défis qu'ils avaient connus au cours de cette première étape d'enseignement. Quatre-vingts pour cent des participants ont indiqué qu'ils étaient confiants ou très confiants et ils ont cerné de nombreuses expériences positives en tant que facteurs contributifs à leur niveau de confiance général. Environ 20 % des nouveaux enseignants ont toutefois indiqué qu'ils n'avaient pas confiance en leur enseignement du FLS. Les participants aux groupes de discussion ont abordé de façon plus poussée les raisons possibles qui avaient contribué à la baisse de confiance : l'absence de mentorat, l'isolement, les stages pré-enseignement décevants et les habiletés à communiquer en français.

Faisant fond sur la documentation abondante traitant des effets positifs éventuels de la formation professionnelle sur la pratique de l'enseignement (Campbell, et al., 2016), les nouveaux enseignants de FLS ont cerné leurs trois besoins principaux en apprentissage professionnel à ce début de leur carrière, que voici :

1. la disponibilité de ressources pédagogiques efficaces (78 %);
2. des possibilités d'améliorer leurs habiletés à communiquer en français (45 %);
3. une connaissance de stratégies d'enseignement efficace (43 %).

COMPÉTENCE EN FRANÇAIS

Puisque la question de la compétence en français avait été soulevée en tant qu'inquiétude dans le sondage auprès des ressources humaines, on a demandé aux nouveaux enseignants de FLS de coter leurs compétences en tant qu'utilisateurs du français au moyen des échelles de cotation globales du Cadre européen commun de référence pour les langues (CEFR). Aux fins de cette étude, les catégories de base A1 et A2 n'étaient pas offertes en tant que choix de critères. Les enseignants de FLS pouvaient aussi s'identifier comme locuteurs français d'origine. La figure 4 montre la répartition d'auto-évaluation des nouveaux enseignants de FLS.

Vu le nombre si faible (4 %) de commissions scolaires qui ont déclaré utiliser des normes internationales telles que les critères du CEFR pour évaluer la compétence en français des candidats à l'enseignement du FLS, il est impossible d'établir une corrélation entre l'auto-évaluation par les nouveaux enseignants de FLS de leur niveau de compétence et les seuils d'embauche de chacune des commissions. Ce manque d'uniformité d'une commission à l'autre a été cité en tant que source de frustration importante chez les nouveaux enseignants de FLS.

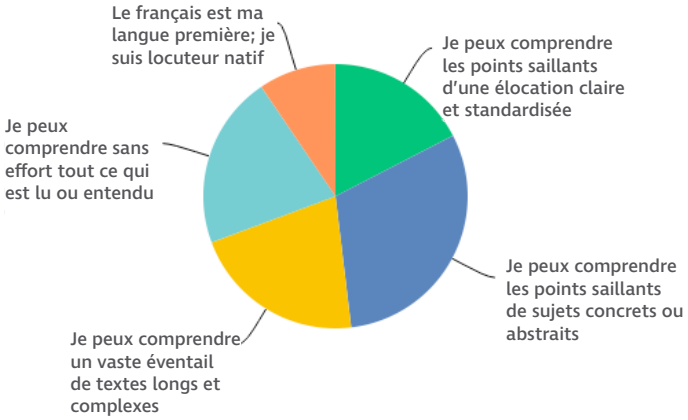


Figure 4. Répartition des auto-évaluations en tant qu'utilisateurs du français en fonction des descripteurs globaux du CEFR

ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS DE BASE EN COLOMBIE-BRITANNIQUE : OÙ EN SOMMES-NOUS MAINTENANT?

par Wendy Carr

En 2007, la plus grande étude jamais réalisée (n=823) auprès des enseignants de français de base en C.-B. a été menée afin de se pencher sur leur contexte d'enseignement, leurs antécédents et leur expérience, le soutien qu'ils reçoivent et les formes de perfectionnement professionnel qu'ils préfèrent (Carr, 2007). L'enquête se fondait en majeure partie sur l'instrument utilisé dans une étude nationale semblable menée auprès des enseignants de FLS (Lapkin, Macfarlane, & Vandergrift, 2006). Dans certains cas, les résultats des études nationales et provinciales étaient semblables; on recensait toutefois certaines différences clés, particulièrement aux niveaux primaire et intermédiaire. Voici les défis urgents cernés dans cette étude auxquels faisaient face les enseignants de français de base de la C.-B. : comment atteindre les résultats d'apprentissage à l'échelle provinciale vu le temps d'enseignement limité et la faible valeur accordée au français de base, ainsi que les niveaux généralement bas de compétence linguistique et d'antécédents dans la méthodologie du français de base.

Tout juste avant de mener l'étude en C.-B., j'ai mené un sondage auprès de 32 coordonnateurs de langues afin de leur poser des questions sur la quantité et la qualité du temps d'enseignement consacré à l'enseignement du français de base (de la cinquième à la huitième année obligatoirement) dans leurs conseils scolaires (Carr, 2006). Ces points de vue, qui ont été inclus à l'étude plus vaste, donnaient une image moins que positive :

Les périodes accordées pour l'enseignement du français de base au primaire varient grandement d'une école à l'autre - d'un faible 30 minutes par semaine à 120 minutes par semaine. Cette incohérence, jumelée à des niveaux de compétence différents des enseignants, sous-entend que le programme est exécuté de manière très inégale.

Quelques-uns des enseignants de sixième et de septième année sont moins à l'aise avec le français... cela crée beaucoup d'anxiété et un véritable défi pour plusieurs.

Les profs de 8e ne sont pas tous des spécialistes -- loin de là. Alors, le niveau de langue qui est enseigné n'est pas très élevé dans plusieurs cas.

Pour certains enseignants, le cours de français est souvent le premier à mettre de côté pour faire quelque chose d'urgent. Bien entendu, nous pourrions aussi nous demander quelle utilisation ils font du temps accordé à l'enseignement du français - certains font de la traduction, beaucoup d'art et peu de communication, etc.

Dans bon nombre de nos écoles, c'est l'enseignant généraliste qui enseigne le français à sa classe... la durée a été réduite et les enseignants enseignent un français qu'ils ne connaissent pas – et contre leur gré.

L'enseignement du français de base n'est pas traité comme un programme obligatoire et important, sans compter qu'il ne fait pas non plus partie intégrante du programme de littéracie de l'école; il s'agit d'une matière facultative.

QUELLE EST LA SITUATION À L'HEURE ACTUELLE?

En 2018, j'ai mené un sondage auprès de 30 coordonnateurs de langues de la C.-B. avec les mêmes questions que celles utilisées en 2006 afin de déterminer si la situation avait changé et/ou de quelle façon elle avait changé. Presque tous les répondants ont indiqué que la situation n'avait que très peu changé au cours de la dernière décennie; deux ont indiqué qu'elle s'était en fait détériorée (enseignement de qualité et de quantité moindre) et deux ont indiqué qu'elle s'était quelque peu améliorée, comme en témoigne en partie un engagement accru à l'égard d'activités d'apprentissage professionnel.

Il s'avère toujours que l'enseignant généraliste ne valorise pas l'importance du français ou ne comprend pas pourquoi nos élèves sont « obligés » de l'apprendre.

Il existe pas mal d'anxiété autour du français de base. La situation s'aggrave petit à petit, à mon avis.

La plupart des enseignants du primaire ne parlent pas français et évitent donc de l'enseigner ou l'enseignent mal, ce qui crée des attitudes négatives à l'égard du français. Nous avons offert différents types de possibilités pour soutenir ces enseignants, mais la plupart n'étaient pas intéressés. Raisons possibles : Ils ne le considèrent pas comme une priorité, ils en ont déjà beaucoup trop dans leur assiette et ils sont conscients de leur manque de connaissance de la langue.

Au secondaire [8 à 12], en général, on a des professeurs de français qui le parlent plus ou moins bien.

Au cours des 10 dernières années, la situation s'est améliorée en ce sens où nous avons un coordonnateur pour le français de base. Les enseignants ont donc quelqu'un à qui poser des questions ou demander des ressources, entre autres.

Il reste néanmoins une immense incohérence. Pour certains, c'est la première matière qu'ils abandonnent. J'entends parfois des élèves dire qu'ils n'ont pas eu de cours de français depuis longtemps parce que l'enseignant

n'est pas à l'aise de l'enseigner; dans d'autres cas, j'entends dire que des enseignants enseignent le français tous les jours. L'écart est important.

Il s'agit plus ou moins du même scénario. Nous avons de nombreux enseignants qui ne sont pas à l'aise d'enseigner le français de base. Nous tentons de leur offrir un soutien par l'intermédiaire d'ateliers, ce qui n'est pas toujours possible en raison de la pénurie d'enseignants sur appel. C'est toujours la première matière que les enseignants délaissent quand ils doivent enseigner d'autres choses plus urgentes.

Les recommandations issues de l'étude de 2007 restent tout aussi pertinentes en 2018 pour renforcer la capacité de français langue seconde des enseignants de français de base en C.-B. afin de garantir des expériences de qualité pour les apprenants de la C.-B. de la cinquième à la huitième année, comme l'exige la province :

- l'étude continue de la langue seconde en tant que partie intégrante du cheminement des élèves du secondaire vers l'obtention du diplôme,
- un cours obligatoire de méthodologie de langue seconde pour tous les enseignants en formation initiale,
- des possibilités continues d'apprentissage professionnel ayant une composante de perfectionnement de la langue,
- un temps d'enseignement minimum par semaine (100 minutes de la 5e à la 7e; 185 minutes en 8e),
- des seuils linguistiques et méthodologiques pour les enseignants de français de base;
- le soutien d'un consultant ou d'un mentor au niveau du conseil scolaire pour les enseignants de français de base,
- le soutien au perfectionnement professionnel des enseignants et la reconnaissance de celui-ci.

Les exigences pour l'obtention du diplôme de fin d'études secondaires proposées par la C.-B. en ce qui concerne le français de base (ministère de l'Éducation de la C.-B., 2018) n'ont pas changé depuis la version antérieure de 2004 : (traduction) « Les cours de langue seconde sont facultatifs de la 9e à la 12e année (pas requis pour l'obtention du diplôme) » (p. 25). Seul un établissement de formation des enseignants (Université de la C.-B.) exige que tous les candidats qui souhaitent enseigner à l'école primaire ou intermédiaire suivent un cours de méthodologie du français de base. L'Université Simon Fraser et l'Université de la C.-B. offrent des possibilités de perfectionnement professionnel aux enseignants de FLS (français de base, immersion et français intensif), y compris des fins de semaine d'immersion (SFU Bootcamp Francofun, Séjour-UBC) et des instituts d'été (p. ex., l'Institut de français de la UBC et la Maison française de l'Université de Victoria). Le français de base est toujours enseigné principalement par des enseignants généralistes, sans seuil de compétence établi par le

QUE NOUS DISENT LES RECHERCHES SUR LES ENSEIGNANTS DE FLS SUR LE TERRAIN?

par Mimi Masson

La pénurie d'enseignants de français est un sujet d'actualité depuis plus d'une décennie (Karsenti, Collin, Villeneuve, Dumouchel, & Roy, 2008; MacFarlane & Hart, 2002; Pan, 2014). En outre, selon les recherches et les rapports des médias d'un bout à l'autre du pays, les écoles éprouvent des difficultés à garder en poste leurs enseignants de FLS. Les enseignants de FLS sont principalement des enseignants de français de base qui enseignent à 76 % des élèves inscrits à un programme de français, tandis que les enseignants d'immersion française enseignent à 24 % des élèves inscrits à un programme de français (Canadian Parents for French, 2017). Bon nombre d'enseignants de FLS ont indiqué se sentir déconnectés et isolés dans leur école (Karsenti et al., 2008; Lapkin, Mady, & Arnott, 2009), voire marginalisés au travail (Richards, 2002). Le phénomène continu de la « fuite des enseignants de FLS » porte à croire que bon nombre d'enseignants de FLS qui se joignent à la profession n'y restent pas; ils quittent la profession ou cessent graduellement d'enseigner le français (Carr, 2007; Lapkin & Barkaoui, 2008). En fait, jusqu'à concurrence de 40 % des enseignants de FLS finissent par quitter la profession ou songent à le faire (Lapkin, MacFarlane, & Vandergrift, 2006).

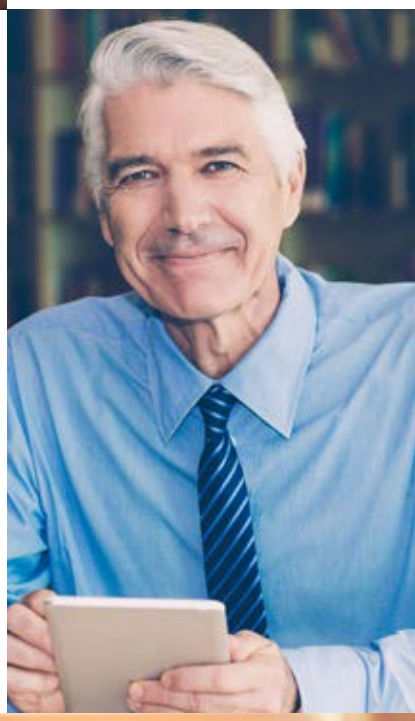
Les conditions de travail inégales des enseignants de français, qui ont été bien documentées au cours des quatre dernières décennies (Arnott et al., 2015; French & Collins, 2014; Karsenti et al., 2008; Lapkin, 1993; Lapkin et al., 2009; Salvatori & MacFarlane, 2009; Stern, 1982; Stern et al., 1976), aggravent le problème de la fuite des enseignants de FLS. Des études nationales et provinciales font état de lacunes persistantes dans les programmes de FLS : les locaux inadéquats attribués aux enseignants, la pénurie de ressources, la faible appréciation du français dans les écoles ou les communautés voisines, ainsi que l'insuffisance du financement et de temps dédiés au perfectionnement professionnel (Arnott et al., 2015; Carr, 2007; Lapkin, MacFarlane, & Vandergrift, 2006; Lapkin, Mady, & Arnott, 2006; Lapkin, Mady, & Arnott, 2009; Mollica, Philips, & Smith, 2005).

... suite à la page 17

conseil scolaire ou la province. On constate un écart considérable dans le soutien offert à l'échelle du conseil scolaire, qui va d'aucun consultant à 20 % d'un poste d'éducateur et jusqu'à quelques conseils métropolitains qui soutiennent un poste à temps plein responsable de tous les programmes d'éducation en langue seconde. Les conseils offrent effectivement un soutien financier pour le perfectionnement professionnel général et les enseignants peuvent choisir les aspects sur lesquels concentrer leurs efforts et le financement. Avec les graves pénuries d'enseignants et de suppléants en C.-B. depuis 2007, il n'y a pratiquement aucun temps prévu à l'école pour le perfectionnement professionnel; mais il y a des séances après les cours et au dîner. En outre, les enseignants de français de base de la C.-B. ont accès aux bourses fédérales gérées par la province et les utilisent pour compenser les frais d'inscription et d'hébergement liés aux programmes d'immersion estivaux.

Il reste encore beaucoup de travail à accomplir pour accroître la valorisation du français de base – le parcours que l'on présente à la majorité des Canadiens pour apprendre leur deuxième langue officielle – ainsi que le perfectionnement linguistique et méthodologique des enseignants de français de base. Certaines premières étapes prometteuses avec les portfolios des langues professionnels (voir Wernicke et Dicks, dans la présente édition), ainsi qu'un nombre accru de possibilités d'apprentissage professionnel axé sur le perfectionnement de la langue (soutenues par les conseils scolaires) pourraient servir à encourager les enseignants de français de base de la C.-B. à poursuivre leur parcours d'apprentissage linguistique. Afin de maximiser le potentiel de réussite des apprenants du français de base, notre meilleur espoir est de garantir que leurs premières expériences d'apprentissage du français leur soient offertes par des enseignants confiants, compétents et valorisés.

Références disponibles dans le site web national de CPF, à cpf.ca.



VERS UNE MEILLEURE COMPRÉHENSION DE L'IDENTITÉ DES ENSEIGNANTS DE FLS : CONSÉQUENCES POUR LA PRATIQUE PROFESSIONNELLE

par Meike Wernicke

En 2009, une cohorte de 87 enseignants de français langue seconde (FLS) de la Colombie-Britannique est partie faire un séjour de perfectionnement professionnel de deux semaines à Vichy, en France, financé par le gouvernement fédéral afin d'en savoir plus sur le Cadre européen commun de référence pour les langues (CEFR). Cette initiative d'études à l'étranger se voulait une réponse au changement apporté aux programmes de langues et à l'intégration de méthodologies basées sur le CEFR, suite à des recommandations pour l'ensemble du pays (Conseil des ministres de l'Éducation, 2010), Vandergrift, 2006). Elle mettait l'accent sur la formation d'éducateurs de la Colombie-Britannique afin qu'ils deviennent les formateurs des examinateurs du DELF (Diplôme d'études en langue française), en conjonction avec des ateliers pédagogiques.

L'étude menée conjointement avec le séjour (Wernicke, 2010) a donné des aperçus importants sur la façon dont les enseignants de FLS comprennent et perçoivent leurs compétences linguistiques, culturelles et pédagogiques à la lumière d'une orientation accablante et persistante vers une norme de locuteur natif, malgré des décennies de recherches où l'on remet en question cette norme idéalisée (p. ex., Kumaravadivelu, 2016). En examinant de près la façon dont les enseignants non francophones en particulier négocient une identité professionnelle en tant qu'éducateurs de langue seconde, l'étude a démontré que nous devons revoir nos opinions simplistes d'enseignants en tant qu'apprenants et avoir une compréhension plus complexe de cette double identité en ce qui concerne l'apprentissage professionnel à vie (Freeman & Johnson, 1998). Parmi ses conclusions clés, l'étude a montré que les enseignants non francophones sont aux prises avec un dilemme important dans leur contexte professionnel : d'un côté, ils sont tenus de faire du développement langagier continu tandis que de l'autre, on s'attend à ce qu'ils affichent (auprès de leurs collègues, leurs élèves, les parents et l'administration) le niveau de compétence d'un locuteur natif, une norme qui empêche idéologiquement toute forme d'apprentissage linguistique continu (Wernicke, 2017). Bon nombre de ces enseignants de FLS se sont appuyés sur un éventail de ressources et de stratégies pour montrer leur compétence en français. Parmi ces stratégies, celles qui portent le plus leurs fruits consistent à adopter une autre identité plurilingue en tant qu'enseignant de FLS, qui met l'accent sur l'expertise professionnelle au-delà de la compétence d'un locuteur natif et qui offre un modèle beaucoup plus pertinent et adapté aux élèves diversifiés sur le plan linguistique dans nos classes de FLS.

Vu la proportion élevée d'enseignants de FLS qui utilisent le français comme langue supplémentaire en Colombie-Britannique (environ deux sur trois) (Lapkin, Macfarlane, & Vandergrift, 2006) et le nombre croissant de diplômés en immersion française qui se joignent à la profession, l'étude a fourni un élan crucial afin d'augmenter les possibilités de perfectionnement professionnel et et d'outils qui prennent en considération l'identité professionnelle actuelle des enseignants de FLS tout en mettant l'accent sur le développement langagier continu, dans un cadre axé sur la pratique. Une telle initiative initiative s'intitule le portfolio de langues professionnel (PLP), élaborée récemment à l'Université de Colombie-Britannique en collaboration avec l'Université Simon Fraser, qui vise à soutenir les compétences en français et les compétences professionnelles des enseignants et des candidats à l'enseignement de la Colombie-Britannique. Le portfolio de la Colombie-Britannique, adapté du Portfolio des langues canadien pour les enseignants de l'Association canadienne des professeurs de langues secondes (Turnbull, 2011), accorde une importance particulière à la pratique réflexive (Strong-Wilson, 2009) en donnant aux utilisateurs une façon de documenter leurs connaissances linguistiques, interculturelles et pédagogiques et leurs expériences d'apprentissage continu afin de les sensibiliser encore plus à leurs compétences et à leurs responsabilités professionnelles en tant qu'éducateurs. Autrement dit, cet outil permet aux candidats à l'enseignement et aux enseignants en fonction de réfléchir à leurs expériences linguistiques et culturelles en auto-évaluant leurs compétences en tant que locuteurs et enseignants de langue seconde dans un contexte canadien. Contrairement à d'autres portfolios des langues, le contenu du portfolio de la Colombie-Britannique met l'accent sur les contextes professionnels des utilisateurs (classe, école, conférences, réunions, études supplémentaires, etc.). Il encourage ainsi les enseignants à être conscients de leur utilisation de la langue (Arnott & Vignola, à paraître; Mandin 2010) et de leurs responsabilités professionnelles, à y réfléchir et à l'exprimer par l'intermédiaire de la langue qu'ils apprennent et qu'ils enseignent et soutenus par l'éclairage de leurs connaissances culturelles et pédagogiques. Par le fait d'être sensibilisés aux défis qu'ils doivent surmonter pour s'acquitter de leurs responsabilités professionnelles et maintenir leurs compétences, comme l'indique le portfolio, les enseignants sont encouragés à utiliser le portfolio afin d'élaborer un plan d'action ciblé qui comprend des stratégies pertinentes et concrètes. Ce processus

itératif de documentation et de réflexion, ainsi que des amorces régulières de suivi, sont conçus afin de garantir des objectifs de plan d'action gérables et pouvant être atteints continuellement.

Le portfolio des langues professionnel a comme objectif général de favoriser une culture professionnelle qui valorise et qui soutient l'apprentissage continu en tant que composante intégrante de l'engagement professionnel des enseignants de langue seconde. À cet égard, le portfolio vise à accompagner les éducateurs de langues à chacune des étapes de leur vie professionnelle, en tant qu'apprenants de langue seconde qui souhaitent enseigner, par la formation des maitres, et dans une carrière d'éducateur de langue seconde.

Le projet de portfolio représente donc une plateforme de laquelle les enseignants de FLS peuvent tirer profit et qu'ils peuvent utiliser continuellement à des fins de perfectionnement professionnel en Colombie-Britannique, ce qui comprend des programmes de diplôme et de certificat établis ainsi que des initiatives langagières, à court terme, en contexte immersif. Les programmes actuels de maîtrise en éducation offerts en français abordent les questions liées à l'éducation en langue seconde, y compris des contextes d'apprentissage diversifiés (p. ex., l'Université Simon Fraser), d'autres méthodologies linguistiques et, plus récemment l'apprentissage interculturel et les points de vue autochtones (p. ex., Université de la Colombie-Britannique). L'accréditation professionnelle dans les programmes de FLS donne aux enseignants d'immersion française en formation initiale et en fonction l'occasion de mettre à jour leur enseignement et leur fluidité verbale en français (p. ex., l'Université de Victoria). Aux côtés de ces programmes de crédit, des activités à court terme de fin de semaine et des instituts d'été abordent précisément le développement langagier des enseignants de FLS en mettant l'accent sur l'amélioration de la compétence orale des enseignants généralistes et des enseignants d'immersion française. À l'heure actuelle, un soutien linguistique est requis, surtout au niveau B1, afin d'aider les nouveaux enseignants d'immersion française à acquérir l'expertise linguistique requise pour répondre à la demande élevée dans les programmes d'immersion française (French Education Stakeholders Advisory Committee, 2016).

Étant donné que les enseignants de FLS hésitent parfois à participer à des activités de perfectionnement professionnel en français (Wernicke, 2017), des activités d'immersion organisées pendant la fin de semaine pourraient encourager les enseignants à poursuivre des expériences plus étendues d'apprentissage linguistique et professionnel dans le cadre d'instituts d'été ou de cours de fin de semaine. Le Plan d'action pour les langues officielles quinquennal renouvelé du gouvernement fédéral, qui offre un financement accru pour les minorités de langue française et l'éducation en langue seconde (Patrimoine canadien, 2018), constitue un élément crucial pour continuer d'élaborer des programmes professionnels pertinents pour les enseignants de langue seconde et les candidats à l'enseignement. La recherche, sous la forme d'évaluations de programmes et d'enquêtes approfondies sur la façon dont les enseignants vivent leur apprentissage professionnel – y compris les défis, les contraintes idéologiques et les capacités qu'il offre, est un autre élément crucial qui doit accompagner ces initiatives liées aux programmes et à leur mise en oeuvre.

Références disponibles dans le site web national de CPF, à cpf.ca.

Dans un rapport intitulé *Why are new French immersion and French as a second language teachers leaving the profession?* (Karsenti et al., 2008), les auteurs présentent cinq facteurs qui contribuent à l'insatisfaction des enseignants de français, soit : de piètres conditions de travail (c.-à-d., une charge de travail excessive et un manque de temps), un manque de matériel pédagogique, des difficultés à établir des relations (c.-à-d., avec le personnel administratif ou des mentors, la crainte de l'échec et du jugement, ainsi que le manque de confiance), les difficultés avec la gestion de classe et une piètre formation initiale. Afin de régler les pénuries en enseignants de FLS, il est important de reconnaitre que l'insatisfaction continue des enseignants au fil du temps peut éroder le bien-être professionnel des enseignants de français, créant ainsi des conditions de travail stressantes pouvant contribuer à la fuite des enseignants de FLS. Parmi les recours possibles, notons la création conjointe d'un nombre supplémentaire de ressources pédagogiques ciblant les contextes des enseignants de FLS, une réorientation de l'approche à l'endroit de l'apprentissage professionnel afin de permettre aux enseignants de FLS d'exprimer leurs inquiétudes immédiates, et une collaboration administrative et entre écoles accrue afin de répondre à ces inquiétudes.

Cette colonne est une adaptation des recherches publiées dans Masson, M. (2018). *A critical re-imagining of French language teacher learning and professional identities.* Thèse doctorale non publiée. Université de Toronto (Onario).

Références disponibles dans le site web national de CPF, à cpf.ca.

VERS UN CADRE DE RÉFÉRENCE COMMUN POUR LA COMPÉTENCE DES PROFESSEURS DE LANGUES : SOUTENIR LES PROFESSEURS DE LANGUES

par Joseph Dicks

En tant que personne impliquée directement dans la formation des enseignants de langue seconde en formation initiale et en fonction, je suis conscient qu'il est à la fois important et complexe de décrire et de perfectionner la compétence des professeurs de langues. Afin de planifier et d'offrir des cours et des sessions d'apprentissage professionnel utiles et efficaces, il est primordial de maîtriser ce que constitue la compétence des professeurs de langues. Selon Jack Richards (2010), on compte dix (traduction) « dimensions essentielles de la compétence et de l'expertise en enseignement des langues : la compétence linguistique, la connaissance du contenu, les compétences en enseignement, la connaissance du contexte, l'identité des professeurs de langues, l'enseignement axé sur les apprenants, les habiletés intellectuelles spécialisées, l'élaboration de la théorie à partir de la pratique, l'adhésion à une communauté de pratique et le professionnalisme ». Richards analyse ensuite chacun de ces concepts en lien avec la compétence et le rendement des professeurs de langue. L'examen de chacun de ces éléments va au-delà de la portée de ce court article; il importe toutefois de garder à l'esprit que la compétence linguistique est multidimensionnelle et extrêmement complexe. L'enseignement des langues survient dans un vaste éventail de contextes, allant de l'enseignement d'une langue seconde en tant que matière (p. ex., l'enseignement du français dans les programmes de français de base) à l'enseignement de matières complexes dans des programmes d'immersion, ou en tant que langue d'enseignement pour les nouveaux arrivants. Dans notre monde de plus en plus plurilingue, l'enseignement et l'apprentissage des langues deviennent encore plus importants que jamais.

Le site Web et les ressources qu'il offre promettent d'être particulièrement précieux pour ceux qui participent à la formation des enseignants de FLS

Le Centre européen pour les langues vivantes (CELV) reconnaît cette réalité de l'enseignement des langues et comprend aussi que la compétence du professeur de langue est cruciale à la réussite de l'apprenant. Le projet du CELV, intitulé « Vers un Cadre européen commun de référence (CEFR) pour les enseignants de langues » vise ultimement à aider les enseignants dans un éventail de contextes d'enseignement des langues afin qu'ils se familiarisent avec différents éléments de compétence, qu'ils soient conscients de leurs forces particulières, qu'ils établissent des buts aux fins d'amélioration et qu'ils suivent les parcours offerts afin d'améliorer leur compétence en enseignement.

Avec le soutien du ministère du Patrimoine canadien, j'étais le partenaire canadien de ce projet important du CELV; j'ai eu l'occasion d'être un témoin privilégié de l'évolution du projet et d'interagir directement avec l'équipe de projet et avec des formateurs d'enseignants expérimentés, qui étaient emballés par le projet et qui ont formulé des commentaires précieux du point de vue de l'utilisateur. Je présente maintenant les principales caractéristiques du projet et certaines conséquences de son utilisation dans le contexte canadien.

Comme son titre l'indique, ce projet tente de déterminer s'il est possible d'établir un cadre de référence commun pour les enseignants de langues qui travaillent dans un éventail de contextes. Pour ce faire, l'équipe de projet a cerné, vérifié et catégorisé un nombre important de cadres et d'autres ressources qui décrivent divers aspects de la compétence des enseignants de langues. Ces ressources seront offertes dans le site Web du projet et pourront faire l'objet de recherches selon le niveau d'enseignement (p. ex., primaire, secondaire ou enseignement supérieur), par programme ou contexte (p. ex., éducation bilingue, langue d'enseignement, enseignement de langue seconde ou supplémentaire) et par point de mire (p. ex., compétence linguistique et culturelle, besoins individuels des apprenants). Même si le projet cible les enseignants de langue européens, il peut manifestement être appliqué à l'enseignement du français en tant que langue seconde dans le contexte canadien, y compris pour les programmes de français de base, les programmes intensifs de français et les programmes d'immersion française.

Le site Web et les ressources qu'il offre promettent d'être particulièrement précieux pour ceux qui participent à la formation des enseignants de FLS, qu'ils soient en formation initiale ou en fonction. Ceux qui conçoivent

et qui donnent des cours dans des programmes de formation des enseignants et qui animent des sessions d'apprentissage professionnel pour les enseignants pourront accéder à un ensemble d'outils ayant fait l'objet de recherches rigoureuses et structurés avec soin, qui décrivent divers aspects de la compétence en enseignement des langues, y compris la compétence linguistique et la compétence pédagogique. Même les enseignants de FLS, qui travaillent dans un vaste éventail de contextes et à des niveaux différents, pourront aussi accéder directement à ces ressources, réfléchir à leur compétence et établir des objectifs de croissance professionnelle.

Nos propres travaux à l'Institut de recherche en langues secondes du Canada (IRL2C) à l'Université du Nouveau-Brunswick (Kristmanson, Lafargue, & Culligan, 2013) sont liés à ce projet et en tireront parti. La ressource intitulée I Can : Empowering Language Learners (« Je peux : Autonomie des apprenants de langues ») est conçue afin d'aider les enseignants à promouvoir l'autonomie des apprenants dans leur travail avec des apprenants aux besoins et intérêts diversifiés dans un éventail de contextes d'apprentissage des langues (p. ex., programme d'immersion française, programme de français de base, programmes intensifs de français, et programme d'anglais en tant que langue supplémentaire). Les enseignants peuvent utiliser ce matériel et ces idées en guise de point de départ pour intégrer le portfolio des langues du Cadre européen commun de référence pour les langues et ses principes connexes. Les cadres de compétence du projet du CELV liés à l'autonomie et aux besoins des apprenants en matière d'apprentissage des langues et de contenu compléteront la ressource de l'IRL2C.

Le projet du CELV vise ultimement à aider les enseignants à aider leurs élèves à apprendre des langues efficacement. En ce qui concerne la possibilité d'un cadre commun pour les enseignants de langues, le directeur du projet, Lukas Bleichenbacher, souligne que nous devons nous demander « comment peut-il soutenir les enseignants de façon optimale dans leur travail »?

Afin d'en savoir plus sur le projet lié à la compétence des enseignants de langues du CELV, visitez le https://www.ecml.at/Teachercompetences

Références disponibles dans le site web national de CPF, à cpf.ca.

LES ENSEIGNANTS DE FLS... DANS L'ACTUALITÉ

Après une courte période d'offre excédentaire, de 2008 à 2015 environ, au cours de laquelle certaines facultés d'éducation du centre et de l'est du Canada ont réduit le nombre de sièges pour les enseignants de FLS, le gouvernement national et les ministères de l'Éducation provinciaux et territoriaux, les districts scolaires, les associations d'enseignants et un certain nombre d'intervenants de l'enseignement du FLS ont commencé à mettre en garde que la demande serait de nouveau supérieure à l'offre, dès le début de 2010. Au cours des 24 derniers mois, l'impossibilité de répondre à la demande en enseignants de FLS dans certaines régions du Canada a attiré l'attention des médias partout dans le pays.

2016-2017 – UNE DÉCISION RENDUE PAR LA COUR SUPRÊME DU CANADA TOUCHE LA COLOMBIE-BRITANNIQUE

Dans une décision rendue en 2016, la Cour suprême du Canada a contraint le gouvernement provincial de la Colombie-Britannique à rétablir sa dotation aux niveau de 2002 après avoir décidé que l'ancien gouvernement avait retiré à tort le droit du syndicat de négocier la taille des classes et leur composition. Une entente a été conclue sur la taille et la composition des classes en mars 2017; le ministère de l'Éducation était donc tenu d'embaucher des milliers d'enseignants supplémentaires. Cette situation a aggravé la pénurie existante d'enseignants de FLS en raison de la demande accrue de programmes d'immersion française.

MAI 2017 – RAPPORT DU COMITÉ SÉNATORIAL PERMANENT SUR LES LANGUES OFFICIELLES

Le rapport intitulé Horizon 2018 : vers un appui renforcé à l'apprentissage du français en Colombie-Britannique indique que les défis identifiés dans le rapport ne sont pas uniques à la Colombie-Britannique et qu'il est possible d'appliquer les leçons retenues dans les autres juridictions. Des témoins ont confirmé le besoin de former un nombre adéquat d'enseignants de français langue seconde et l'importance de promouvoir l'enseignement du français en tant que profession. On a demandé d'élaborer des mesures incitatives, de faciliter la mobilité interprovinciale et interrégionale, d'accroître le recrutement d'enseignants provenant d'ailleurs et d'offrir des bourses et des programmes de mentorat. Le rapport souligne aussi l'importance de surmonter les obstacles qui persistent quant à la reconnaissance des diplômes d'enseignement obtenus à l'extérieur de la province. Des personnes ont parlé des mérites des bourses de perfectionnement linguistique offertes à ceux qui possèdent un certificat en enseignement.

MAI 2017 - ACCORD PANCANADIEN VISANT À RÉPONDRE AU BESOIN D'ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS

Une lettre d'intention a été signée à l'ambassade de France à Ottawa par les représentants de la Conférence des présidents d'universités, l'Association des collèges et universités de la francophonie canadienne et d'Universités Canada afin de répondre au besoin croissant d'enseignants de français au Canada. Cet accord encourage les étudiants et les diplômés de programmes d'enseignement du français langue seconde en France à venir au Canada. Après avoir complété les cours ou programmes supplémentaires requis dans une université canadienne et rencontré les normes d'accréditation propres à chaque province, ces candidats pourraient occuper un poste d'enseignant de français au primaire ou au secondaire dans des établissements ou des écoles qui offrent des programmes d'immersion française ou dans des écoles francophones. L'initiative ouvre la voie à la collaboration entre les universités françaises et canadiennes, les provinces, les territoires et les gouvernements du Canada et de la France.

MARS 2018 - ANNONCE SUR LE PLAN D'ACTION POUR LES LANGUES OFFICIELLES – 2018-2023 : INVESTIR DANS NOTRE AVENIR

Le gouvernement fédéral a dévoilé son Plan d'action pour les langues officielles, dans lequel il indique que le Canada a vu le nombre d'inscriptions à des programmes d'immersion française augmenter de 52 % de 2003 à 2013, même si l'accès à ces programmes est inégal à l'échelle du pays. Il mentionne que l'absence d'enseignants qualifiés est un obstacle commun des programmes de FLS. Le gouvernement a annoncé un investissement de 31,29 millions de dollars afin de recruter et de maintenir en poste des enseignants pour les programmes d'immersion française et d'autres programmes de FLS.

AVRIL 2018 - ANNONCE DU BUDGET PROVINCIAL DU QUÉBEC

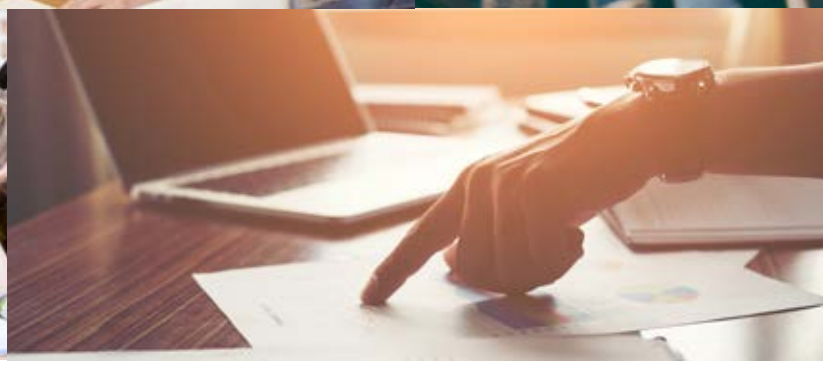
Le nombre d'étudiants maîtres dans les universités québécoises se trouve à son niveau le plus bas depuis les cinq dernières années, une tendance dramatique qui soulève des craintes quant à l'avenir des écoles. La baisse du nombre de futurs enseignants inquiète les directeurs qui éprouvent déjà des difficultés à gérer la pénurie d'enseignants, y compris ceux en fonction et ceux qui font de la suppléance. Un sondage a été mené par le Journal de Montréal auprès des 12 facultés d'éducation de la province sur le nombre d'étudiants inscrits au cours des dernières années : parmi les 10 universités qui ont répondu huit ont vu le nombre d'étudiants baisser, à l'échelle de tous les programmes. Dans la plupart des cas, le nombre d'étudiants dans les programmes d'enseignement primaire ou secondaire se trouve à son niveau le plus bas depuis 2012. Le nouveau budget provincial du Québec fait voir une augmentation de 5 % en éducation par rapport à l'année précédente dans le but de commencer à remédier à la situation actuelle. Cette somme inclut une compensation financière annuelle de 15 millions de dollars pour les étudiants inscrits au programme de formation des enseignants et qui entreprennent leur stage final de trois mois.

AVRIL 2018 - LA DÉLÉGATION DE LA COLOMBIE-BRITANNIQUE SE TOURNE VERS L'EUROPE POUR RECRUTER DES ENSEIGNANTS FRANCOPHONES

Le ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique a envoyé une délégation en Europe au début du mois d'avril dans l'espoir de signer des ententes intergouvernementales avec la France, la Belgique et les Pays-Bas pour promouvoir la mobilité des enseignants et les échanges. Afin de contribuer à éliminer les obstacles pour les enseignants et les futurs enseignants de France qui souhaitent travailler en Colombie-Britannique, cinq nouvelles bourses de formation des enseignants de 3 000 $ et 10 bourses de placement de 1 250 $ ont été créées. Ces bourses aideront les enseignants de France à payer leurs frais de scolarité et de réinstallation afin d'enseigner en Colombie-Britannique. À Paris, la délégation a indiqué qu'elle s'engageait à éliminer les obstacles à la mobilité et à l'accréditation des enseignants afin qu'ils puissent enseigner en Colombie-Britannique. Parmi les options prévues, notons les permis de travail temporaire et la voie vers l'obtention de la citoyenneté, entre autres. On s'emploie actuellement à signer une déclaration d'intention avec la Belgique semblable à l'accord conclu avec la France. Ces accords intergouvernementaux soutiendront les efforts que les conseils scolaires de la Colombie-Britannique déploient pour offrir directement un emploi à des enseignants provenant de ces pays francophones.

JUIN 2018 – CONSULTATION DE PATRIMOINE CANADIEN SUR L'ÉLABORATION D'UNE STRATÉGIE D'OFFRE EN ENSEIGNANTS DE FLS

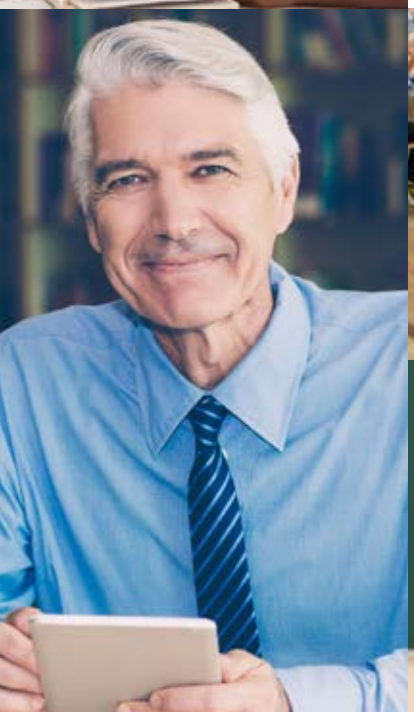
La Direction des langues officielles de Patrimoine canadien a invité des représentants des ministères de l'Éducation provinciaux et territoriaux, ainsi que des organisations communautaires intéressées (y compris Canadian Parents for French) à participer à une séance de discussion d'une journée sur des stratégies de recrutement et de maintien en poste d'enseignants de français langue seconde et d'immersion française. Les participants ont fait part de défis particuliers que posent le recrutement et le maintien en poste d'enseignants de français langue seconde et ont cerné des solutions possibles classées par thème, y compris la recherche, la valorisation de la profession et du bilinguisme, les conditions de travail et la mobilité. On a discuté des paramètres pour la collaboration entre les intervenants et la sélection de projets. Un appel de présentations de projet devrait suivre à la fin de l'année 2018 ou au début de l'année 2019 afin d'attribuer l'investissement de 31,29 millions de dollars du gouvernement annoncé dans le Plan d'action d'ici 2023.



LECTURES COMPLÉMENTAIRES RECOMMANDÉES

Trois rapports nationaux partagent les résultats et les recommandations d'un sondage pancanadien auprès des professionnels de l'enseignement en immersion et des conclusions sur les changements apportés aux pratiques d'enseignement en classe du FLS.

Ces documents sont suivis de politiques provinciales et territoriales récentes et de documents connexes sur l'évolution de l'offre et de la demande des enseignants de FLS. Certains d'entre eux traitent des problèmes de recrutement, de rétention et d'embauche ainsi que des changements intervenant dans le profil du personnel enseignant.



RAPPORTS NATIONAUX DE L'ÉDUCATION EN FRANÇAIS LANGUE SECONDE

Rapport final du journal de l'immersion : consultation pancanadienne
http://www.acpi.ca/documents/evenements/Vol40_n1_Printemps_2018_final_fr_web.pdf

Les pratiques pédagogiques des enseignants-correcteurs du DELF : une perspective pancanadienne
https://www.acpi.ca/documents/documents/Rehner_Report_2018_final_mars_2018_FR_final.pdf

Les programmes d'enseignement du français langue seconde au Canada : État des lieux, Rapport du Comité permanent des langues officielles
http://www.noscommunes.ca/DocumentViewer/fr/41-2/LANG/rapport-1

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

COLOMBIE-BRITANNIQUE

Report Presented by the Minister's Task Force : Recruitment and Retention Challenges (en anglais seulement)
https://www2.gov.bc.ca/assets/gov/education/administration/kindergarten-to-grade-12/uploads/task_force_report.pdf

Le groupe de travail formé de plusieurs intervenants s'est employé à étudier les problèmes d'offre et de demande liés au recrutement, à l'embauche et à la rétention des enseignants de FLS et a formulé des recommandations pour surmonter les défis actuels.

Horizon 2018 : vers un appui renforcé à l'apprentissage du français en Colombie-Britannique
https://sencanada.ca/content/sen/committee/421/OLLO/reports/Report_OLLO_2017-03-29_F.pdf

Il s'agit d'un sommaire des réunions tenues avec divers intervenants de la Colombie-Britannique en enseignement du français langue première et langue seconde. L'accès aux programmes était un point de mire clé.

Exploring Implications of the Increasing Demand for Education Programs in French in British Columbia (en anglais seulement)
http://www.llbc.leg.bc.ca/public/pubdocs/bcdocs2017/667861/stakeholders_advisory_committee_report_spring_fall_2016_en.pdf

Parmi les recommandations formulées, notons : 1) Régler la pénurie en éducateurs qualifiés dans les programmes de français; 2) Encourager et soutenir l'inclusion dans les programmes de français; 3) Créer une stratégie ou une plateforme pour aider à connecter et à échanger des pratiques et des outils exemplaires pour les programmes de français.

Falling Behind: 2015 Report on the Shortage of Teachers in French Immersion and Core French in British Columbia and Yukon (en anglais seulement)
https://bc-yk.cpf.ca/wp-content/blogs.dir/1/files/Falling-Behind-2015-Report-On-The-Shortage-Of-FSL-Teachers-In-BC-YK1.pdf

Ce rapport porte sur les graves pénuries en enseignants de FLS et recense les meilleures pratiques de recrutement et de rétention.

YUKON

Education's Workforce Profile 2012 (en anglais seulement)
http://www.education.gov.yk.ca/pdf/schools/yukon_education_workforce_profile_draft_november_2012.pdf

Ce rapport présente les défis à surmonter pour répondre aux demandes d'une augmentation de 25 % à 50 % des inscriptions aux programmes d'immersion française et de français langue première tout en devant composer avec des taux élevés de roulement des nouveaux enseignants et des enseignants en milieu rural.

ALBERTA

A Transformation in Progress : Alberta's K-12 Education Workforce 2012/2013 (en anglais seulement)
https://open.alberta.ca/publications/9781460106884

Parmi les principales conclusions de ce rapport, notons les suivantes : (1) Il est quelque peu difficile de se trouver un emploi dans les écoles en milieu urbain, mais ce problème ne surviendrait pas dans les régions rurales ou éloignées; 2) La demande en enseignants de langue seconde est plus élevée que les autres.

SASKATCHEWAN

Handbook for Leaders of French as a Second Language (FSL) Programs 2015 (en anglais seulement)
https://www.curriculum.gov.sk.ca/webapps/moe-curriculum-BBLEARN/index.jsp?lang=fr

Un manuel destiné à la division, aux administrateurs scolaires et aux enseignants des programmes de FLS (immersion française, français de base, français intensif et français post intensif).

ONTARIO

Meeting labour Market Needs for French as a Second Language Instruction in Ontario (en anglais seulement)
http://www.opsba.org/Media%20and%20Resources/new-report-identifies-key-factors-in-french-as-a-second-language-(fsl)-teacher-shortages-in-ontario

Cette étude a cherché à étudier les problèmes d'offre et de demande liés au recrutement, à l'embauche et à la rétention des enseignants de FLS et a formulé des recommandations pour résoudre les problèmes actuels avec divers groupes d'intervenants.

Teaching French in Ontario (en anglais seulement)
http://www.edu.gov.on.ca/eng/teacher/teaching-in-french-eng.pdf

Ce document, même s'il est court, présente les exigences relatives à l'enseignement du français en Ontario.

Transition à l'enseignement 2017
https://www.oct.ca/-/media/PDF/2017%20Transition%20to%20Teaching/2017%20T2T%20Main%20Report%20Fr_Final.pdf

Parmi les conclusions tirées : Les enseignants de FLS et de français langue première restent en forte demande par rapport à l'offre réduite de ces enseignants.

NOUVELLE-ÉCOSSE

Nova Scotia Public Education Teacher Supply and Demand, 2012 Update (en anglais seulement)
http://www.ednet.ns.ca/files/reports/Teacher_Supply_and_Demand_2012_FINAL.pdf

À l'instar des rapports pertinents d'un bout à l'autre du pays, ce rapport fait aussi état de la difficulté à recruter des enseignants dans des domaines tels que le français de base, l'immersion française, les sciences, les mathématiques, l'éducation spécialisée, l'éducation en technologie et l'orientation.

ÎLE-DU-PRINCE-ÉDOUARD

The PEI State of French Second-Language in Education (en anglais seulement)
https://pei.cpf.ca/wp-content/blogs.dir/1/files/State-of-FSL-Report-CPF-PEI.Feb17-2017.pdf

UN PROGRAMME AXÉ SUR LE CHANGEMENT

Canadian Parents for French est heureux de présenter une recension exhaustive des écrits effectuée par Arnott, Masson et Lapkin afin de fournir aux intervenants un aperçu des recherches portant sur l'éducation en français langue seconde menées au 21e siècle (2000-2017). Cette base de données compréhensive de 166 articles de recherche servira de référence pour notre rapport de 2019 axé sur les programmes de FLS.

Selon une analyse de la base de données, en ce qui concerne les enseignants, on met un accent accru sur les points de vue et les besoins de ceux-ci, ainsi que sur les approches pédagogiques et le perfectionnement professionnel. Dans ces derniers domaines, l'utilisation du Cadre européen commun de référence pour les langues est un thème commun, non seulement pour éclairer les pratiques exemplaires en classe mais aussi pour évaluer la maîtrise du français par les enseignants. On a constaté une tendance positive, où la recherche menée par les enseignants devient de plus en plus prévalente, ce qui augure bien pour diverses formes de création de connaissances future.

Il est important de préciser que d'autres sections du présent rapport, notamment le recensement des rapports provinciaux et le rapport de Jacks sur le marché du travail de l'Ontario font écho aux thèmes susmentionnés de compétence linguistique et de perfectionnement professionnel des enseignants, tout en mettant en lumière des défis chroniques liés au recrutement et à la rétention des enseignants de FLS à l'échelle du pays. Le fait de s'attaquer à ces défis se veut un appel à l'acte non seulement pour les ministères et les conseils scolaires, mais aussi pour Canadian Parents for French.

CANADIAN PARENTS FOR FRENCH RECOMMANDE

- Que le gouvernement du Canada augmente ses investissements dans diverses formes 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 enseignants dans des contextes de FSL autres que l'immersion (p. ex. français de base, français intensif de base, programme intensif de français).
- Que le gouvernement du Canada augmente ses investissements dans le recrutement et la rétention des enseignants de FLS, y compris en offrant des incitatifs de mobilité aux francophones partout dans le pays, en soutenant le mentorat des enseignants en début de carrière et en subventionnant le perfectionnement professionnel continu des enseignants (sur le plan pédagogique et linguistique).
- Que le gouvernement du Canada mette l'accent sur un dialogue et une cohésion accrus avec les ministères de l'Éducation et aussi entre les conseils scolaires afin d'élargir la compréhension des parents sur la façon de cibler de façon stratégique les investissements en vue d'avoir l'incidence la plus importante pour accroître l'offre générale en enseignants de FLS à l'échelle du Canada.
- Que les ministères de l'Éducation, les facultés d'éducation et les conseils scolaires renforcent le soutien au développement professionnel pour les enseignants de FLS non seulement sur les méthodes pédagogiques actuelles, mais aussi sur le perfectionnement linguistique afin d'accroître leurs compétences en enseignement, leur satisfaction professionnelle et leur incidence sur l'apprentissage des élèves.
- Que les décideurs des provinces et des conseils scolaires veillent à ce que les évaluations des compétences en français soient calibrées en fonction du Cadre européen commun de référence pour les langues afin d'établir une compréhension cohérente des objectifs et compétences linguistiques des enseignants et de leurs 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 d'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 du FLS

   Au Canada, tous les élèves ont 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 de programmes de français langue seconde qui sont efficaces et soutenus par la recherche, depuis la première année jusqu'au postsecondaire.

3. Des niveaux de compétence reconnus

   Les niveaux de compétence et les objectifs sont établis 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 en éducation, les administrations scolaires et les gouvernements fédéral, provinciaux et territoriaux sont responsables de la réussite des élèves en français langue seconde. Les parents et les parties prenantes de la communauté participent activement aux prises de décision des responsables de l'éducation. Les rapports sont utiles, opportuns et accessibles au public.

Dans les conclusions des recherches présentées ici, Canadian Parents for French a relevé des priorités importantes qu'il partage avec le gouvernement du Canada, les ministères d'Éducation, les facultés d'Éducation et les conseils scolaires et 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

Apprenant de la langue anglaise (ALA) : Les élèves dans des écoles de langue anglaise dont la langue maternelle est autre que 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.

Apprenant divers/élèves ayant des besoins particuliers : Ces termes décrivent des apprenants dont les besoins d'apprentissage peuvent présenter des défis ayant des répercussions sur leurs résultats scolaires et/ou qui requièrent un soutien supplémentaire.

Autonomie des apprenants : C'est un phénomène qui survient lorsque les élèves assument le contrôle et la responsabilité de leur apprentissage, sur le plan de ce qu'ils apprennent et de la façon dont ils l'apprennent. Il est issu de l'idée selon laquelle les élèves sont capables de s'orienter eux-mêmes et en mesure d'élaborer une approche indépendante et proactive à l'égard de leurs études.

Cadre européen commun de référence pour les langues (CEFR) : Cadre d'aptitude langagière qui offre une base transparente, cohérente et exhaustive pour l'élaboration de programmes de langues, ainsi que du matériel d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation. Les compétences en langues sont définies par six niveaux généraux de performance

Collaboration interdisciplinaire : Dans les contextes d'enseignement de langue seconde, ceci consiste à l'enseignement d'une compétence (p. ex., la littéracie) dans plus d'une matière du programme scolaire. Les apprenants et les enseignants collaborent à l'atteinte d'un but commun.

Compétence linguistique ou langagière : Il s'agit d'un système de connaissances linguistiques que possèdent les locuteurs d'une langue.

Conceptions quasi-expérimentales : Il s'agit d'études de recherche empiriques utilisées afin de mesurer ou d'analyser l'incidence d'une intervention (p. ex. une nouvelle approche d'enseignement) dans un groupe choisi de façon non aléatoire. Une conception quasi-expérimentale diffère d'une conception expérimentale de la conception expérimentale, où une intervention est étudiée avec un groupe choisi de façon aléatoire (et pouvant être comparé par rapport à un groupe de contrôle qui ne participe pas à la même intervention).

Dialogue démocratique : C'est une forme de dialogue en classe où la voix des élèves est honorée et valorisée.

Diplôme approfondi de langue française (DALF) : L'accréditation officielle en français pour les locuteurs non natifs est formé de deux diplômes indépendants qui correspondent aux deux niveaux supérieurs, soit C1 et C2, du CEFR.

Diplôme d'études en langue française (DELF) : Le diplôme d'étude en langue française officiel est décerné par le ministère français de l'Éducation nationale pour reconnaître la compétence en français langue seconde chez les locuteurs non natifs. Les élèves dont le niveau de compétence se situe entre A1 et B2 dans le CEFR subissent un examen pour obtenir le diplôme.

Élèves ayant des besoins spéciaux : Ce sont des apprenants dont le rendement physique, comportemental ou cognitif exige un soutien supplémentaire afin d'atteindre les résultats d'apprentissage.

Enquête collaborative : C'est une forme d'apprentissage professionnel, méthode de résolution de problème et approche systématique visant à générer des connaissances professionnelles. Dans les écoles, l'enquête collaborative implique habituellement un groupe d'éducateurs qui collaborent en ayant comme point de mire l'apprentissage des élèves (des élèves peuvent également être partenaires de l'enquête).

Immersion française (IF) : C'est un programme d'enseignement d'une langue seconde dans lequel le français est la langue de communication et d'enseignement. 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.).

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.

Littéracies numériques : Ceci fait référence à la capacité d'un individu de trouver, d'évaluer, de produire et de communiquer des informations à l'écrit et par d'autres moyens de communication sur diverses plateformes numériques.

Méthode intégrée accélérée (MIA) : Il s'agit d'une méthode d'enseignement des langues qui aide les élèves à apprendre par le recours aux gestes, à la musique, à la danse et à l'art dramatique. La MIA repose sur la prémisse selon laquelle les élèves apprennent mieux et sont plus susceptibles de retenir ce qu'ils ont appris quand ils utilisent des gestes en parlant. Par exemple, quand ils disent « regarder », ils placent leurs mains devant leurs yeux en leur donnant la forme de jumelles.

Multilittéracies : Il s'agit d'une approche à l'égard de l'apprentissage de la littéracie qui reconnaît la multimodalité des textes (imprimé, visuel, audio ou numérique, entre autres) ainsi que la diversité culturelle et linguistique qui touche l'utilisation de la langue, la construction du sens et la représentation de l'apprentissage.

Niveaux de compétence : Ce terme renvoie à la norme ou à la référence en fonction de laquelle on mesure le progrès des apprenants de langues.

Perfectionnement professionnel : Ce terme se réfère au vaste éventail de possibilités pédagogiques ou d'apprentissage professionnel supérieur visant à aider les administrateurs, les enseignants et les autres éducateurs à améliorer leurs connaissances, leurs compétences et leur efficacité professionnelles.

Portfolio européen des langues : C'est un outil qui intègre trois composantes (un passeport de langues, une biographie langagière et un dossier) servant à suivre et à documenter les progrès de l'apprenant selon les six niveaux du CEFR.

Pratique inclusive : Il s'agit d'une approche à l'égard de l'enseignement qui reconnaît la diversité des élèves, qui permet à tous les élèves d'accéder au contenu du cours, de participer entièrement aux activités d'apprentissage et de montrer leurs connaissances et leurs forces au moment de l'évaluation.

Pratique pédagogique : C'est l'ensemble des méthodes, des stratégies et des styles d'enseignement.

Pratiques fondées sur le CEFR : Ce sont des pratiques d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation inspirées par le CEFR qui mettent l'accent sur le développement de la capacité des élèves à devenir des utilisateurs langagiers indépendants en communiquant en français dans des situations réelles de tous les jours.

Programme de français de base : 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, généralement pendant 30 à 40 minutes. Également appelé dans certaines administrations « programme de français de base » ou « programme de français langue seconde ».

Programme des langues officielles dans l'enseignement (PLOE) : C'est un ensemble de programmes financés et administrés par le gouvernement fédéral et le Conseil des ministres de l'Éducation du Canada visant à aider les provinces et les territoires à offrir des programmes d'enseignement de la seconde langue officielle ainsi qu'un enseignement dans la langue officielle de la minorité.

Programmes discrétionnaires de FLS : Il s'agit de programmes optionnels, par exemple des programmes d'immersion française, plutôt que des programmes obligatoires, comme les programmes de français de base (l'option offerte par défaut dans la plupart des écoles canadiennes).

Recrutement / rétention (d'enseignants de FLS) : Il s'agit d'un ensemble de mesures visant à attirer de nouvelles personnes dans la profession de l'enseignement et qui s'inscrit dans le cadre du processus d'embauche. Ce sont des stratégies pour retenir les enseignants de FLS dans la profession.

Rétroaction corrective : Il s'agit d'une pratique d'évaluation commune dans le domaine de l'éducation où un élève reçoit une rétroaction de son enseignant ou de ses pairs sur son rendement dans l'exécution de tâches diverses. Dans les classes de FLS, cette rétroaction peut prendre la forme d'une correction explicite, d'une question de précision, ou d'une reformulation, entre autres.