

# L'apprentissage du français langue seconde au Nouveau-Brunswick

Un exposé de position soumis dans le contexte d'une révision de la Loi sur les langues officielles du Nouveau-Brunswick

Canadian Parents for French du New Brunswick &  
Société de l'Acadie du Nouveau-Brunswick

Traduit  
Octobre 2021



**CANADIAN  
PARENTS  
FOR FRENCH**  
NEW BRUNSWICK



## Table des matières

<b>Sommaire</b>	<b>p. 1</b>
<b>Objectif et contenu de la présente révision du français langue seconde (FLS)</b>	<b>p. 10</b>
<b>Éducation de la petite enfance</b>	<b>p. 12</b>
Recommandations	p. 14
<b>Efficacité des modèles de programmes de FLS</b>	<b>p. 14</b>
Maternelle à la 3 <sup>e</sup> année dans le programme d'anglais principal	p. 17
Français intensif	p. 18
Immersion française	p. 19
Recommandations relatives aux modèles de programmes	p. 21
<b>Programmes de FLS et compétences linguistiques</b>	<b>p. 21</b>
Recommandations relatives à l'évaluation du FLS	p. 26
<b>Inscription, abandon et rétention (IAR) en immersion française</b>	<b>p. 27</b>
Recommandations relatives à l'IAR	p. 31
<b>Accès aux programmes de FLS et la qualité de ces programmes</b>	<b>p. 32</b>
Français intensif dans le programme d'anglais principal	p. 32
Immersion française	p. 33
Recrutement et rétention d'enseignants, leurs compétences et les programmes de formation qui leur sont accessibles	p. 35
Interactions positives entre les deux groupes de langues officielles	p. 37
Recommandations relatives à l'accès aux programmes de FLS et à l'équité :	p. 38
<b>Éducation post-secondaire et le milieu de travail</b>	<b>p. 39</b>
Transition au milieu de travail	p. 40
Recommandations relatives à l'éducation post-secondaire et au milieu de travail	p. 40
<b>Conclusion : Célébration et promotion du bilinguisme</b>	<b>p. 41</b>
<b>Références</b>	<b>p. 43</b>



CANADIAN  
PARENTS  
FOR FRENCH  
NEW BRUNSWICK



Le 1<sup>er</sup> octobre 2021

Madame la juge Yvette Finn et Monsieur John McLaughlin,

Au nom du conseil de direction du Canadian Parents for French, bureau du Nouveau-Brunswick, (CPFNB) je suis heureux de présenter le présent exposé de position au gouvernement du Nouveau-Brunswick dans le cadre de la révision qu'il effectue relativement à la Loi sur les langues officielles.

Nous tenons à remercier sincèrement la *Société de l'Acadie du Nouveau-Brunswick (SANB)* pour son aide, son expertise et ses perceptions relativement au présent rapport. CPFNB est content d'appuyer les recommandations de la SANB dans son domaine d'expertise, la *Loi sur les langues officielles*, et nous sommes fiers d'avoir pu compter sur sa collaboration et son appui dans la préparation du présent rapport sur l'apprentissage du français langue seconde. Le travail collaboratif de nos deux organismes illustre les possibilités de bénéfices mutuels dans la collaboration linguistique au Nouveau-Brunswick, et il témoigne de la volonté des deux communautés de créer une province qui est davantage unie et bilingue.

Plus que jamais, il est critique d'améliorer l'accès à l'apprentissage efficace du français langue seconde au Nouveau-Brunswick. Le bilinguisme constitue l'une des plus importantes richesses de la province à tout point de vue : économique, social, culturel, éducationnel, parmi d'autres. Des programmes efficaces d'apprentissage du français langue seconde, visant des adultes comme des écoliers, sont essentiels afin de créer une province plus bilingue, et ils constituent un pilier de notre identité provinciale.

En tant que fier finissant du programme d'immersion française du Nouveau-Brunswick, et ancien participant des programmes populaires d'apprentissage de CPFNB ici au Nouveau-

Brunswick, je suis en mesure de témoigner de la pertinence des programmes de FLS. Nous avons hâte de découvrir, dans le cadre de la révision de la LLO, ce que le gouvernement du Nouveau-Brunswick entend proposer pour améliorer les produits existants en FLS. Comme chef de file dans la prestation de programmes de formation expérientiels de FSL, CPFNB est disposé à prêter main-forte à la province du Nouveau-Brunswick dans ses efforts pour améliorer des occasions d'apprentissage de FLS.

Nous tenons également à remercier monsieur Joseph Dicks, professeur à la retraite de la faculté d'Éducation de l'Université du Nouveau-Brunswick et ancien directeur de l'Institut de recherche en langues secondes du Canada, qui a prêté son expertise à la rédaction de la présente soumission formelle. L'engagement continu du professeur Dicks à assurer que les programmes efficaces de FLS sont fondés sur la recherche, est louable.

En dernier lieu, nous tenons à remercier notre équipe de CPFNB, Hélène Pelletier et Allison Davis, pour leur travail acharné à assurer que les élèves du Nouveau-Brunswick ont accès à une large gamme de ressources et de programmation afin d'utiliser leur langue seconde à l'extérieur de la salle de classe.

Je vous prie d'agréer, madame la juge Finn et monsieur McLaughlin, l'expression de mes sentiments les plus respectueux.



Austin Henderson  
Vice-président CPFNB

#### Conseil de direction de Canadian Parents for French (2021)

- Président : Greg Keith
- Vice-président : Austin Henderson
- Secrétaire : Carole Noël
- Trésorier : Robert Bernier
- Directrice : Dorothy White
- Directrice : Tara Thorne
- Directrice : Debbie Melanson

## Sommaire

### Objectif et contenu de la présente révision du français langue seconde (FLS)

La présente révision a été menée dans le contexte d'une révision plus exhaustive de la Loi sur les langues officielles (LLO) et, quoiqu'elle se distingue de la révision plus large, elle est tout de même une considération d'importance dans le cadre général du bilinguisme au Nouveau-Brunswick.

Le présent document porte sur les dimensions suivantes de l'apprentissage du français langue seconde :

1. Améliorer l'accès à l'enseignement du français langue seconde (FLS) de la petite enfance jusqu'à l'âge adulte.
2. Améliorer la qualité de l'enseignement du français langue seconde de la petite enfance jusqu'à l'âge adulte.
3. Améliorer la transition de l'apprentissage du français langue seconde en salle de classe, jusqu'à son emploi en milieu de travail.
4. Améliorer l'évaluation de l'apprentissage du français langue seconde, et rechercher des pratiques d'évaluation en milieu scolaire et au travail.
5. Accroître les occasions pour le renforcement linguistique et culturel par l'entremise de communications avec des personnes ayant le français comme langue maternelle.

Les recommandations spécifiques, présentées aux commissaires chargés de la révision de la LLO, visent des situations d'enseignement diverses, avec un accent particulier sur l'apprentissage du français langue seconde dans les écoles publiques (de la maternelle jusqu'en 12<sup>e</sup> année).

## **Éducation de la petite enfance (EPE)**

Le curriculum éducatif et de services de garde pour la petite enfance du Nouveau-Brunswick présente une vision où les jeunes enfants sont « sûrs de leur identité linguistique et culturelle » (p. 1), et où le curriculum « rendra hommage à la diversité des enfants du Nouveau-Brunswick, leurs langues et leurs patrimoines ».

Il n’y a pas, toutefois, de lignes directrices ou d’orientation de programmes spécifiques en rapport avec l’apprentissage d’une langue seconde ou supplémentaire, en milieu d’éducation de la petite enfance.

### **Recommandation visant l’éducation de la petite enfance :**

1. Intégrer pleinement l’apprentissage du français langue seconde dans le Curriculum éducatif pour la petite enfance du Nouveau-Brunswick, afin d’assurer l’exposition à la langue et à la culture de langue française. Il importe de considérer l’adaptation des activités d’Expériences en français/FLORA actuellement utilisées de la maternelle à la 3<sup>e</sup> année dans l’enseignement de la petite enfance

### **Efficacité des modèles de programmes FLS**

Les programmes d’apprentissage de langue seconde qui connaissent du succès nécessitent de l’expérience pratique et des occasions pour utiliser et réutiliser la langue faisant l’objet d’apprentissage.

### **Maternelle à la troisième année dans le programme d’anglais principal**

Le Nouveau-Brunswick n’est pas doté d’un programme d’apprentissage du français langue seconde de la maternelle à la 3<sup>e</sup> année. Au lieu, les élèves peuvent être exposés au français par l’entremise des

Expériences d'apprentissage du français ou de FLORA (French Learning Opportunities for Rural Areas – *Occasions d'apprentissage du français en régions rurales*).

### **Français intensif**

Ce programme offre à tous les élèves qui ne sont pas inscrits en immersion en 5<sup>e</sup> année, une exposition intensive pendant 5 mois à un programme d'apprentissage du français langue seconde. L'intensité de l'enseignement et la fréquence d'exposition au français se réduisent de façon draconienne à partir de la 6<sup>e</sup> année.

### **Immersion française**

Il y a deux points d'entrée pour l'immersion française au Nouveau-Brunswick : en première année (Immersion française précoce/IFP) et en 6<sup>e</sup> année (Immersion française tardive/IFT). Une différence flagrante qui perdure entre le Nouveau-Brunswick et les autres provinces et territoires canadiens qui offrent l'immersion française, s'illustre par l'absence d'IF, au N-B, dès la maternelle.

### **Recommandations relatives aux modèles de programmes :**

1. Faire l'expérience d'augmenter l'intensité d'instruction en enseignement du français post-intensif pour déterminer si une exposition constante aura des effets positifs sur le rendement en français.
2. Mener une étude en profondeur du programme IF, en incorporant la rétrospection des enseignants, des élèves et les parents, en rapport avec l'efficacité du programme, l'engagement chez les élèves et la satisfaction des parents.
3. Maintenir les deux points d'entrée propres à l'immersion française : Immersion française précoce et l'immersion française tardive, en 6<sup>e</sup> année.
4. Encourager fortement les élèves inscrits en français intensif, et leurs parents, de choisir l'immersion française tardive, comme moyen viable pour devenir bilingue.
5. Mettre en vigueur, à la maternelle, un programme d'immersion française bilingue, anglais-français, partagé en temps égal.

## **Programmes de français langue seconde et compétences linguistiques**

Selon les résultats d'évaluation de la compétence linguistique à l'oral (ECLLO) du ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance (EDPE) (2019), la majorité des élèves évalués en 10<sup>e</sup> et 12<sup>e</sup> année n'atteignent pas la cible établie de leur programme. Ce n'est pas possible pour un bon nombre d'élèves qui ont complété les cours de FLS à l'école secondaire de se faire évaluer par l'ECLLO. Depuis plusieurs années, la question se pose à savoir si l'ECLLO constitue une mesure valide de compétence. Ce genre d'évaluation ne mesure pas les habiletés en rédaction et en lecture des élèves en immersion française et aucun rapport sur la question n'est préparé.

### **Recommandations relatives à l'évaluation du FLS :**

1. Adopter l'examen du « *Diplôme d'études de langue française* » (DELF) comme moyen à court terme, pour mesurer de façon compréhensive la compétence linguistique des élèves dans tous les programmes d'IF.
2. Collaborer avec le Conseil des ministres de l'Éducation pour développer, au Canada, un outil d'évaluation pour les élèves en immersion, qui s'inspire du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR), ou des Niveaux de compétence linguistique canadiens (NCLC), qui évaluent toutes les compétences linguistiques.
3. Travailler en collaboration avec des enseignants pour améliorer l'enseignement associé au développement des compétences linguistiques à l'oral, conformément aux suggestions de Michaud (2020).
4. Offrir la possibilité de se faire évaluer à tous les élèves du secondaire qui le désirent et qui ont suivi au moins un cours de FSL, à ce niveau scolaire.

### **Inscription, abandon et rétention en immersion française**

Selon le bureau national de Canadian Parents for French, le Nouveau-Brunswick s'établit comme chef de file avec l'inscription en FLS de 86,7% des élèves admissibles. Trente-six pour cent (36%) de ces élèves sont inscrits en immersion française.

### **Point d'entrée en première année**

Le taux d'abandon en immersion française précoce (IFP) en 2018-2019 se chiffrait à 28,7%. Le déclin le plus fort se manifeste en immersion française précoce à la fin des première et deuxième années (16,2%), suivi des 10<sup>e</sup> et 11<sup>e</sup> années (12,9%), et 10% en septième année (dont la plupart sont des élèves en immersion française tardive).

Parmi les raisons possibles pour expliquer ce phénomène, se comptent la préoccupation au sujet des compétences linguistiques dans sa langue première, le rendement scolaire à l'école intermédiaire, et les notes et bourses à l'école secondaire. Plusieurs de ces préoccupations ne sont pas fondées.

### **Recommandations relatives à l'inscription, l'abandon et la rétention :**

1. Développer des stratégies spécifiques, les adapter aux différents niveaux et déterminer les raisons pour expliquer l'abandon, en vue d'améliorer les taux de rétention. Il faudrait préparer soigneusement des sessions visant des intervenants particuliers (parents, enseignants, élèves, administrateurs) et les présenter au moment opportun afin de permettre une prise de décision éclairée.
2. Rendre disponible aux étudiants qui en ont besoin, de l'aide supplémentaire pour réussir en immersion française, en vue d'assurer l'équité et maintenir les inscriptions durant les années élémentaires et des années subséquentes.
3. Profiter des innovations technologiques, ainsi que de la compétence des enseignants en matière d'enseignement à distance, et offrir une gamme plus développée d'options de cours au niveau secondaire pour les élèves inscrits en immersion française.
4. Offrir aux enseignants de FLS la formation et les conditions d'enseignement qui s'imposent afin qu'ils puissent donner efficacement des cours à distance.

### **Accès aux programmes de FLS et la qualité de ces programmes**

Dans une société juste, un principe fondamental des systèmes d'éducation publics veut que tous les élèves aient des occasions similaires pour s'éduquer. Ce principe porte sur l'accès aux programmes, ainsi que sur la qualité de l'expérience d'apprentissage.

### **Français intensif dans le programme d'anglais principal**

La qualité générale des « expériences linguistiques » offertes de la maternelle jusqu'en 3<sup>e</sup> année dépend du curriculum et du matériel pédagogique, de la formation en FLS, de l'enthousiasme des enseignants, et de la planification du calendrier.

### **Immersion française**

L'un des obstacles majeurs à l'inscription en immersion française porte sur la densité de la population et le besoin d'avoir suffisamment d'espace de classe en milieu rural. Pendant que les élèves évoluent dans le programme d'immersion française, particulièrement au niveau secondaire, la prestation d'une gamme de cours d'intérêt en milieu rural présente également des défis.

Il y a la question connexe des « mythes » et de fausses informations sur l'immersion française qui sont trop fréquents dans l'ère de ces « informations » numérisées.

La question de l'accès, pour des élèves ayant des compétences variées, est d'une grande importance. Les élèves qui éprouvent de la difficulté au début des études sont capables de réussir lorsque l'aide nécessaire leur est fournie. Cette aide est essentielle pour le succès du programme d'immersion française, mais également pour satisfaire à la prémisse fondamentale d'égalité de chances.

### **Recrutement et rétention d'enseignants, leurs compétences et les programmes de formation qui leur sont accessibles**

De la maternelle jusqu'en cinquième année, des compétences supérieures en français, à l'oral et à l'écrit, selon le C1 ou C2, sont essentielles. À compter de la sixième année, ce ne serait pas déraisonnable de s'attendre à ce que les enseignants responsables d'enseigner une matière en particulier, en immersion, soient dotés d'un niveau de compétence marginalement plus bas que les enseignants chargés de donner des cours de français. Tous les enseignants doivent avoir une formation méthodologique dans l'enseignement du FLS.

## **Interaction positive entre les deux groupes de langues officielles**

L'interaction peut se réaliser de diverses façons et elle peut représenter des avantages pour les enseignants et les élèves, relativement aux modèles de langage et à la sensibilisation et à l'appréciation culturelles.

### **Recommandations relatives à l'accès aux programmes de FLS et à l'équité :**

1. Effectuer une révision exhaustive du FLS aux niveaux primaire/élémentaire, y compris une mesure de la satisfaction et des souhaits des parents afin d'assurer la prestation d'un programme de FLS robuste, de la maternelle jusqu'en quatrième année.
2. Se servir des différentes formes de média (radio, télé, médias sociaux) pour souligner les avantages d'une éducation dans les deux langues officielles et pour encourager les élèves à apprendre le français.
3. Se servir d'autobus et des centres d'immersion française en milieu rural, selon le besoin, pour offrir une option pour l'apprentissage du français.
4. Offrir une formation essentielle aux enseignants pour conceptualiser et gérer des classes multi-générationnelles et informer les parents des défis et des avantages de telles classes pour l'immersion française.
5. Songer à modifier les exigences de compétences linguistiques pour les enseignants, selon le niveau d'instruction et la matière à enseigner; le niveau formel de compétence exigé dans les classes de niveau inférieur et dans le cours d'arts du langage du programme d'immersion en français sera plus élevé que dans les cours intermédiaires, ou dans les classes où sont présentées des matières en option.
6. Se servir de renseignements de recherche recueillis par des organismes telles l'Association canadienne des professionnels de l'immersion (ACPI) et l'association canadienne des professeurs de langues secondes (ACPLS), en vue de l'identification des pratiques pouvant augmenter le recrutement et la rétention des enseignants.
7. S'assurer, par l'entremise de la certification des enseignants, qu'ils possèdent la capacité et les connaissances méthodologiques pour enseigner dans le domaine, ou qu'ils peuvent obtenir cette certification en suivant des sessions de formation professionnelle.
8. EECD devrait collaborer avec le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance (EDPE) pour établir un partenariat avec d'autres écoles et développer une plateforme

d'enseignement en tandem, pour faciliter l'interaction entre les élèves francophones et ceux en immersion française.

### **Éducation post-secondaire et le milieu de travail**

La province du Nouveau-Brunswick dispose de deux établissements post-secondaires majeurs, l'Université de Moncton et l'Université du Nouveau-Brunswick (UNB), qui sont tous les deux reconnus pour le travail dans le secteur de l'éducation bilingue. Durant la présente période de crise dans le recrutement d'enseignants de FLS, la collaboration entre les établissements en rapport à la formation de ces professionnels pourrait s'avérer bénéfique.

Effectuer la transition d'un programme de formation quelconque au milieu de travail présente des défis. Il faut reconnaître que plusieurs des programmes de langues en milieu scolaire n'offrent pas souvent aux étudiants les habiletés linguistiques nécessaires pour en emploi particulier.

#### **Recommandations relatives à l'éducation post-secondaire et au milieu de travail**

1. Les établissements francophones et anglophones post-secondaires devraient explorer des moyens de collaboration afin de se compléter, afin de faciliter la formation des enseignants pour les écoles francophones et celles qui offrent l'immersion française.
2. Il faut développer des programmes pour aider dans la transition de l'école au milieu de travail. Ces programmes pourraient inclure les éléments suivants.
  - Des programmes spécifiques de formation au niveau collégial, où l'enseignement du français fait partie du programme professionnel.
  - Des cours spécifiques de perfectionnement en milieu de travail qui ciblent en particulier l'emploi du finissant.
  - Une expérience d'immersion intensive pour les élèves ayant l'intention de faire la transition du programme de formation postsecondaire au milieu de travail, mais qui ne satisfait pas aux exigences linguistiques requises.

## **Conclusion : Célébration et promotion du bilinguisme**

Le bilinguisme constitue un énorme avantage pour le particulier et pour la société. L'une des ressources les plus importantes du Nouveau-Brunswick, c'est sa population bilingue. Pour accroître cette ressource, nous devons

1. augmenter le nombre d'élèves anglophones qui choisissent de poursuivre le chemin du bilinguisme.
2. Offrir aux élèves les outils nécessaires pour développer leurs compétences linguistiques et pour les adapter aux divers contextes au milieu de travail et ailleurs dans la société

## Objectif et contenu de la présente révision du français langue seconde

La présente révision a été menée dans le contexte d'une révision plus exhaustive de la Loi sur les langues officielles (LLO). Nous sommes conscients, toutefois, qu'une partie importante de l'éducation en français langue seconde au Nouveau-Brunswick a lieu dans des situations qui ne sont pas couvertes par la LLO. La commissaire aux langues officielles a présenté les propos suivants dans un exposé remis aux commissaires responsables de la présente révision, en juillet 2021.

*Fait à noter, les institutions d'enseignement distinctes, les institutions culturelles distinctes, le système scolaire de la province, dont les sections française et anglaise du ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance, y compris les écoles et leurs comités, les conseils et administrations, les centres communautaires, les universités et, le cas échéant, les collèges communautaires ne sont pas visés par la définition d'institution de la LLO. Conséquemment, la LLO ne s'applique pas à ces institutions dont le caractère linguistiquement homogène est protégé par les articles 16.1 et 23 de la Charte et par la Loi reconnaissant l'égalité des deux communautés linguistiques officielles au Nouveau-Brunswick.*

Dans une note explicative en bas de page, la commissaire a expliqué que « La LLO n'a pas primauté sur la Loi sur l'éducation et toute autre loi, disposition législative ou mesure visant à promouvoir l'égalité des deux communautés linguistiques ou visant l'établissement d'institutions d'enseignement distinctes ou d'institutions culturelles distinctes ».

*Également, l'énoncé suivant se trouve sur le site ([bilingualnb.ca](http://bilingualnb.ca)) du gouvernement du Nouveau-Brunswick (caractère gras ajouté).*

***En plus de la révision, les commissaires ont été invités à trouver des moyens d'améliorer l'accès et la qualité de la formation en langue seconde. C'est en offrant à tous les Néo-Brunswickois la possibilité d'apprendre leur deuxième langue officielle et de communiquer en toute aise en français et en anglais que nous deviendrons une société véritablement bilingue.***

Il est donc évident que le présent document sur l'apprentissage du français langue seconde sera considéré distinct et indépendant de la révision plus exhaustive de la LLO, mais qu'il s'agit tout de même d'une considération d'importance dans le cadre général du bilinguisme au Nouveau-Brunswick.

Nous partageons l'avis des commissaires chargés de la révision de la LLO, voulant que les programmes de français langue seconde aient comme objectif premier de, « permettre à autant d'élèves que possible de terminer leurs études avec la capacité de converser dans leur langue seconde. » Nous reconnaissons aussi que les bénéfices du bilinguisme sont nombreux. Il n'entre pas dans le cadre du présent document de revoir en détails toute la littérature de recherche au sujet des divers bénéfices de nature cognitive, sociale, culturelle et économique. L'article de la BBC intitulé, « The amazing benefits of being bilingual » (2016), et l'article de l'Université Harvard, intitulé, « Bilingualism : Start early, and earn all your benefits ! » (2019) résument bien ces bénéfices.

Compte tenu de ces bénéfices, et pour donner suite à la demande de soumissions sur les façons d'améliorer l'apprentissage d'une langue seconde, le présent mémoire concentre sur les aspects suivants de l'apprentissage du français langue seconde :

1. Améliorer l'accès à l'enseignement du français langue seconde de la petite enfance jusqu'à l'âge adulte.
2. Améliorer la qualité de l'enseignement du français langue seconde de la petite enfance jusqu'à l'âge adulte.
3. Améliorer la transition de l'apprentissage du français langue seconde en salle de classe, jusqu'à son emploi en milieu de travail.
4. Améliorer l'évaluation de l'apprentissage du français langue seconde et rechercher des pratiques d'évaluation en milieu scolaire et au travail.
5. Accroître les occasions pour le renforcement linguistique et culturel par l'entremise de communications avec des personnes ayant le français comme langue maternelle.

Des recommandations spécifiques aux commissaires chargés de la révision de la LLO en vue d'améliorer l'enseignement du français langue seconde se font selon des contextes éducationnels différents, et portent particulièrement sur l'apprentissage du français langue seconde dans les écoles publiques de la maternelle jusqu'en 12<sup>e</sup> année

En tant que province officiellement bilingue, le Nouveau-Brunswick occupe une position unique parmi les provinces et territoires canadiens. L'engagement du Nouveau-Brunswick par rapport au bilinguisme se reflète, en partie, par les programmes de français langue seconde offerts de la

maternelle jusqu'en 12<sup>e</sup> année, et par le nombre d'élèves inscrits en FLS dans le système scolaire public.

Les milieux préscolaire et post-secondaires constituent aussi des contextes d'apprentissage importants pour apprendre le français comme langue seconde. Ce mémoire fera l'examen de chacun de ces cadres éducatifs, en examinant d'abord l'Éducation de la petite enfance, suivi de l'éducation publique de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année et, en dernier lieu, l'éducation post-secondaire et la transition au milieu de travail. Une dernière section portera, en guise de conclusion, sur l'importance de célébrer le bilinguisme et d'en faire la promotion.

### **Éducation de la petite enfance**

Quant à l'éducation de la petite enfance (EPE), le New Brunswick Early Learning and Child Care Curriculum Framework (2008), étale une vision en matière d'apprentissage où les jeunes enfants sont, «sûrs de leur identité linguistique et culturelle » (page 1), et où le curriculum, « rendra hommage à la diversité des enfants du Nouveau-Brunswick, leurs langues et leurs patrimoines ». (p. 2). Dans la section qui porte sur la valorisation des cultures et des langues (Valuing Cultures and Languages), il est fait référence aux langues mi'kmaq, malécite (wolastaqey) et passamaquoddy et au statut du Nouveau-Brunswick comme province officiellement bilingue. Il est mention également des « approches innovatrices » (p. 10) comme le curriculum biculturel et des « nids de langues » en Nouvelle-Zélande; « expérimenter et développer des répertoires linguistiques divers » (p.42) ; et, « valoriser, rendre visible et parler les différentes langues parlées en famille ». (p.43).

Le document annexe portant sur les « communications et compétences », mentionne « l'exploration des pratiques familiales uniques tels la chasse, le jardinage et le tricot » (p.3) et l'incorporation des langues patrimoniales et celles parlées à domicile, tout en reconnaissant que, « des enfants polyglottes peuvent changer de langue et exprimer des idées de façon différente selon la langue utilisée ». (p.17)

Ces énoncés illustrent une base solide pour l'apprentissage d'une langue seconde/additionnelle pendant la petite enfance. Il n'y a pas, par contre, de lignes directrices spécifiques ou d'orientation de

programmes relativement à l'apprentissage d'une langue seconde ou additionnelle dans cette situation. Compte tenu l'importance du bilinguisme sur les plans national et provinciaux et de l'importance de la société diversifiée que constitue la province, cette situation devrait faire l'objet de réflexion. Par surcroît, la recherche en matière d'apprentissage de langues secondes démontre qu'il existe toute une gamme d'avantages pour les enfants à apprendre une langue en jeune âge (Byers-Heinlein & Lew-Williams, 2013). On ne saurait trop insister sur l'importance de la sensibilisation et de l'appréciation d'autres cultures chez les jeunes enfants. Selon la recherche, une telle exposition favorise la capacité cognitive, l'attention et la sensibilité métalinguistique, nécessaire pour l'alphabétisation. (Bialystok, McBride-Chang & Luk, 2005 ; Bourguoin, 2014).

En ce qui a trait au curriculum EPE et à l'apprentissage d'autres langues, plusieurs initiatives récentes sont particulièrement instructives. Le curriculum EPE du Nouveau-Brunswick en fait mention de plusieurs de celles-ci. Le Victoria State Government of Australia présente un programme préscolaire visant les enfants de quatre ans qui les expose à une autre langue jusqu'à concurrence de trois heures la semaine (Victoria State Government Education and Training). Ce modèle pourrait faire l'objet de discussion au Nouveau-Brunswick. Effectivement, le modèle existant des occasions d'apprentissage du français en régions rurales (FLORA, en anglais), utilisé actuellement dans les classes d'instruction primaire dans les écoles publiques du Nouveau-Brunswick, pourrait s'étendre au contexte préscolaire pour l'enseignement du français langue seconde. Ce modèle pourrait servir également à l'enseignement des langues autochtones du Nouveau-Brunswick. Une telle adaptation serait compatible avec le curriculum éducatif et de services de garde pour la petite enfance du Nouveau-Brunswick qui cherche à « rendre hommage à la diversité des enfants du Nouveau-Brunswick, leurs langues et leurs patrimoines » (p.2). Il s'agirait d'une approche particulièrement opportune, compte tenu de l'initiative récente fédérale-provinciale d'établir des centres d'éducation de la petite enfance et d'investir dans la formation et l'embauche de personnel EPE qualifié (budget du gouvernement du Nouveau-Brunswick 2012). Ce genre de modèle adapté assurerait une transition plus aisée vers l'immersion, dès la maternelle, au cas où cette option se présenterait au Nouveau-Brunswick comme partout ailleurs au Canada où est offerte l'immersion française.

## **Recommandations relatives à l'éducation de la petite enfance**

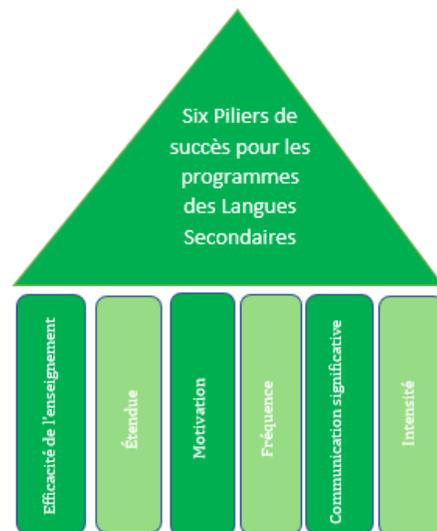
1. Intégrer pleinement l'apprentissage du français langue seconde dans le Curriculum éducatif pour la petite enfance du Nouveau-Brunswick, afin d'assurer l'exposition à la langue et à la culture de langue française.
2. Il importe de considérer l'adaptation des activités d'Expériences d'apprentissage du français/FLORA actuellement utilisées de la maternelle à la 3<sup>e</sup> année dans l'enseignement de la petite enfance.

## **Efficacité des modèles de programmes de FLS de la maternelle jusqu'en 12<sup>e</sup> année**

Avant d'examiner les divers modèles de programmes, selon les différents stades de l'apprentissage, il importe de considérer ce qui constitue, effectivement, l'enseignement et l'apprentissage d'une langue seconde. Les programmes fructueux d'apprentissage de langue seconde nécessitent l'exposition à la langue que l'on apprend, ainsi que l'occasion de s'en servir. Selon Dicks (2018), les programmes de langue seconde qui ont connu le plus de succès maximisent ces six piliers clés, illustrés dans le diagramme ci-dessous.

- 1) Fréquence : communication se tient régulièrement (quotidiennement, si possible).
- 2) Intensité : communication dure toute la journée, si possible.
- 3) Étendue : les classes s'étendent sur plusieurs semaines, mois, et années. Plus on commence tôt, plus l'exposition peut être étendue.
- 4) Communication significative : les apprenants s'affairent à regarder, écouter, lire, parler et écrire relativement aux choses intéressantes.
- 5) Motivation : chez les apprenants motivés, l'apprentissage de la langue seconde est considéré important et utile, et le bilinguisme/multilinguisme est considéré une réalisation personnelle positive.

- 6) Efficacité de l'enseignement : les enseignants qui connaissent du succès dans ce domaine s'expriment très bien dans la langue seconde, sont conscients de la culture des gens qui la parlent, et possèdent d'excellentes compétences d'enseignement en général, ainsi que des connaissances et compétences spécifiques pour l'enseignement dans leur milieu particulier de langue seconde.



Dans la mesure où il manque l'un ou l'autre de ces piliers, ou que l'un de ceux-ci ne se réalise pas pleinement, un programme de langue n'atteindra pas le niveau d'efficacité qu'il aurait pu.

Le Nouveau-Brunswick dispose actuellement de deux volets d'apprentissage pour les élèves qui apprennent le français langue seconde dans le système d'éducation publique.

Dans le volet anglais principal, l'instruction en français commence en quatrième année. De la maternelle jusqu'en 3<sup>e</sup> année, les élèves pourraient avoir accès aux Expériences d'apprentissage en français (EAF), ou au programme d'Occasions d'apprentissage du français en régions rurales (OAFRR) [en anglais, FLORA French Learning Opportunities for Rural Areas], un programme développé au Nouveau-Brunswick pour aider les élèves à acquérir du vocabulaire simple et à développer une attitude positive envers le français. Le programme d'Anglais principal se présente de la façon suivante.

1. Quatrième année : soit OAFRR, ou français pré intensif
2. Cinquième année : le français intensif
3. Sixième année à la 12<sup>e</sup> année : le français post-intensif (12% par semaine ou 120 heures par année) dans les années 6 à 8, un cours de français dans les années 9 et 10 (90 heures par année).

Dans le volet immersion française, les élèves ont le choix entre deux points d'entrée :

1. en première année (Immersion française précoce)
2. en sixième année (Immersion française tardive)

Au Nouveau-Brunswick, la Politique 309, mise en vigueur en 1994, «établit les normes relatives à l'offre des programmes de français langue seconde (FLS) dans les districts scolaires anglophones du Nouveau-Brunswick ». (p.1). La Politique 309 a été révisée en 2018 et prévoit que :

1. « Les expériences d'apprentissage du français sont obligatoires pour tous les élèves de la maternelle à la 3<sup>e</sup> année qui suivent le programme d'anglais principal. Ces expériences seront intégrées aux matières du programme d'études et seront offertes pendant au moins 30 minutes par semaine ». (p.3)
2. « L'enseignement du français langue seconde est obligatoire jusqu'à la fin de la 10<sup>e</sup> année ». (p.3)
3. « Le programme de français intensif offert aux élèves de 5<sup>e</sup> année inscrits au programme d'anglais principal consiste en un minimum de 345 heures d'enseignement en français, soit un minimum de 300 heures d'enseignement en français pendant le semestre de français intensif et 45 heures supplémentaires au cours du semestre précédant ou suivant ». (p.3)
4. « De la 6<sup>e</sup> à la 8<sup>e</sup> année, le temps d'enseignement en français post- intensif est d'environ 120 heures par année ». (p.4)
5. «Le temps d'enseignement en français post- intensif diminue à 90 heures par année en 9<sup>e</sup> et 10<sup>e</sup> année ». (p.4)

6. Dans le cas de l'immersion française précoce et tardive, « Les élèves de 11<sup>e</sup> et 12<sup>e</sup> année reçoivent au moins 25% de leur enseignement en français ». (p.4)

### **Maternelle à la 3<sup>e</sup> année dans le programme d'anglais principal**

Le Nouveau-Brunswick n'est pas doté d'un programme d'apprentissage du français langue seconde de la maternelle à la 3<sup>e</sup> année. Au lieu, les élèves peuvent être exposés au français par l'entremise des Expériences d'apprentissage du français ou de FLORA (French Learning Opportunities for Rural Areas – *Occasions d'apprentissage du français en régions rurales*). Or, comme l'affirment Arnott et Lapkin (2018), certaines recherches (par ex. Burstall, 1975 ; Munoz, 2006), démontrent qu'il n'y a pas vraiment d'avantage en acquisition de compétences linguistiques chez les élèves qui commencent, plus tôt que plus tard, des programmes qui manquent d'intensité (comme le programme de français de base en première année, par opposition à celui qui commence en quatrième année). Toutefois, il y a des raisons valables pour débiter un programme dans les années d'études primaires au Nouveau-Brunswick. Premièrement, comme le signale le Dr Fred Genesee, le moment où débiter les études de langue seconde dépend du contexte. Dans une province bilingue comme le Nouveau-Brunswick où le français jouit du statut de langue officielle et où les élèves peuvent être exposés au français et interagir avec des pairs francophones en diverses situations, il est important que les élèves soient exposés à la langue et à la culture des francophones, dès un très jeune âge. En outre, l'apprentissage du français axé sur le jeu, en employant des marionnettes, la lecture, la chanson et la danse, convient très bien aux jeunes élèves. Cette approche joue un rôle important dans le développement d'attitudes positives par rapport au français et la culture des francophones. Autrement dit, c'est tout simplement un moyen pour les élèves de « s'amuser » en apprenant le français et d'établir un lien entre l'apprentissage et des expériences positives. Les initiatives d'EAF/OAFRR tentent d'atteindre ce but, mais la portée de celles-ci est limitée et ne bénéficient pas de l'appui ou des compétences d'enseignants qualifiés pour les mettre en œuvre. La situation devrait changer. L'apprentissage du français langue seconde au Nouveau-Brunswick devrait débiter au stade de l'Éducation de la petite enfance, il devrait être bien établi de la maternelle jusqu'en 4<sup>e</sup> année et continuer avec un programme d'enseignement solide à compter de la 5<sup>e</sup> année.

## **Français intensif**

Le Nouveau-Brunswick a beaucoup investi dans programme de français intensif. Pour tous les élèves qui ne sont pas inscrits en immersion française, ce programme assure une exposition intensive au français langue seconde, pendant une période de 5 mois (soit de septembre jusqu'en janvier, ou de février jusqu'en juin), au cours de la cinquième année scolaire. Comme il a été noté plus haut, en guise de suivi à cette demi-année intensive d'apprentissage de français, les élèves passent environ 200 minutes par semaine au cours des années 6 à 8, dans 2 ou 3 blocs de temps, et ils suivent un cours de français d'une durée de 90 heures en 9<sup>e</sup> et 10<sup>e</sup> années. Un cours d'une durée de 90 heures est offert pendant chacune des 11<sup>e</sup> et 12<sup>e</sup> années, mais ce n'est pas obligatoire.

Le succès relatif du français intensif en cinquième année est attribuable, en partie, à l'inclusion d'au moins quatre des six piliers de succès discutés plus haut : contact quotidien, intensité du contact, étendue de l'enseignement, et enseignants qualifiés. Les deux autres piliers, motivation de l'élève et communication significative sont plus difficiles à évaluer et dépassent la portée du présent exposé de position. Toutefois, nous savons que plus les élèves sont en mesure d'apprendre et de s'exprimer relativement aux sujets qui les intéressent, plus ils souhaitent participer et, conséquemment, développer leur compétence linguistique. Sur le plan anecdotique, on a signalé l'enthousiasme chez les élèves et enseignants au sujet de la rapidité des gains de compétences qui se font remarquer en 5<sup>e</sup> année, mais également l'ennui senti par les élèves en raison de la nature répétitive de la langue ainsi que des exercices en classe, surtout à l'école intermédiaire.

La situation relative au français post-intensif semble poser des défis particuliers. L'intensité de l'instruction se réduit de façon draconienne (200 minutes par semaine en FPI, au lieu de 200 minutes par jour en IF). La fréquence de contacts est fortement réduite également – aussi peu que deux fois la semaine, au lieu d'un contact quotidien. Par conséquent, l'étendue de l'instruction connaît une baisse considérable. Dans un monde idéal, un niveau élevé d'intensité et de fréquence d'instruction serait préférable. Mais, dans les situations où le temps est limité, la recherche démontre que des périodes plus longues (et intensives) d'instruction sont supérieures aux périodes plus courtes et fréquentes (voir Arnott & Lapkin, 2019). Le curriculum FPI considère ce point et recommande deux classes hebdomadaires d'une durée de 90 minutes, ou trois classes d'une durée

de 60 minutes chacune. Il semblerait que deux périodes de 90 minutes constitueraient l'option à privilégier pour assurer davantage de riches occasions pour l'apprentissage. Ce serait également intéressant de faire l'essai des options variées de programmation (c'est-à-dire une période d'une durée de 150 minutes et une autre de 50 minutes) pour déterminer si un tel choix produirait des résultats plus encourageants chez les élèves en 10<sup>e</sup> année.

Aussi, les statistiques relatives aux inscriptions démontrent que le choix d'immersion française tardive n'a pas vraiment connu d'augmentation depuis l'ajout du français en cinquième année. La nature intense de l'apprentissage du français en 5<sup>e</sup> année, dans le programme de français intensif devrait préparer les élèves pour l'immersion française tardive. De fait, on devrait encourager les parents et élèves de considérer cette option en 6<sup>e</sup> année. Cette option sera discutée de nouveau dans la partie du texte portant sur l'inscription et la rétention des élèves.

### **Immersion française**

Comme il a été mentionné plus tôt, il y a deux points d'entrée en immersion française au Nouveau-Brunswick : immersion française précoce (IFP) en 1<sup>ère</sup> année et immersion française tardive (IFT) en 6<sup>e</sup> année. Toutefois, les gouvernements provinciaux au Nouveau-Brunswick ont tendance de modifier le point d'entrée pour l'IFP. Les ramifications négatives de ces changements ont fait l'objet d'un examen détaillé dans le dernier rapport du groupe de travail sur le FLS, au Nouveau-Brunswick (Lockyear & Robichaud, 2012). Les plus sérieuses de ces ramifications méritent d'être encore répétées.

- Perte d'enseignants en immersion française aux autres provinces, au programme anglais, ou au système scolaire francophone ;
- Confusion et frustration chez les parents ayant des enfants dans des programmes ayant des points d'entrée différents ;
- Manque de coordination avec les autres provinces canadiennes ;
- Tensions et stress chez les gens responsables de la conceptualisation et de la mise en œuvre des programmes, de l'embauche et de l'apprentissage professionnel pour les enseignants en immersion française ;
- Compétences réduites en raison d'une baisse dans le temps cumulatif général ;

- Potentiel de cloisonnement accru, dû au fait que le développement en compétences de la maternelle jusqu'en troisième année sert d'outil de sélection pour l'immersion française.

En somme, on peut éviter ces effets négatifs en adoptant deux points d'entrée stables et distincts. Les points d'entrée en 1<sup>ère</sup> et en 6<sup>e</sup> années permettent cette stabilité. Le programme de 6<sup>e</sup> année, bien qu'il ne résulte pas en un niveau de compétence en français aussi élevé que dans le programme d'IMP en 1<sup>ère</sup> année, joue tout de même un rôle important et, compte tenu des heures de contact et d'intensité, un niveau acceptable de français (consulter la section suivante pour des renseignements sur les niveaux de compétences en français, selon le niveau d'instruction). Le programme d'IFT permet aux parents qui ont des préoccupations légitimes par rapport à la langue maternelle de leurs enfants ou à leur développement cognitif à un jeune âge d'attendre et d'inscrire leurs enfants dans un programme à une date ultérieure. Il permet également aux élèves qui transfèrent d'autres endroits, où l'immersion française n'était pas possible (y compris à l'extérieur du pays), l'option de s'inscrire dans un programme d'immersion.

Il est généralement reconnu que le programme d'IFT présente plus de défis en raison de la nature complexe de la matière que les élèves doivent apprendre dans leur langue seconde (Wesche, 2002 ; Dicks, 2017). Voilà pourquoi les élèves qui éprouvent de la difficulté sur le plan scolaire sont moins enclins de s'inscrire dans le programme d'IFT, ou d'y réussir. Cependant, le programme d'immersion française intensive en 5<sup>e</sup> année, au Nouveau-Brunswick, devrait permettre aux élèves d'acquérir une base plus solide en français, les équipant ainsi à surmonter les défis que connaissent les élèves qui n'ont pas de programme d'apprentissage intensif avant leur inscription. Une discussion plus élaborée des compétences linguistiques, de l'inscription et de la rétention est exposée plus tard dans le présent document.

Une différence flagrante entre le Nouveau-Brunswick et les autres provinces et territoires canadiens qui offrent l'immersion française est l'absence de cette option dès la maternelle. Toutes les autres administrations en éducation au pays qui offrent l'IF, sont dotées d'au moins une autre option pour la maternelle. Le programme d'EPE australien mentionné plus tôt est doté d'un programme bilingue, offrant des classes en proportions égales, en anglais et en français, qui exposent les élèves d'âge

préscolaire à leur langue seconde pendant 7,5 heures par semaine. Pendant la moitié du temps, l'apprentissage se fait en anglais et l'autre moitié du temps est consacrée à l'apprentissage dans l'autre langue. Au Nouveau-Brunswick, une maternelle bilingue offrant à tous les élèves un apprentissage dans l'une et l'autre des langues officielles, en parts égales, servirait de base solide pour le programme d'immersion en première année.

Les compétences linguistiques des élèves en IFP et en IFT ont, généralement, été mesurées par l'entremise l'entrevue de compétences orales (ECO). La section qui suit porte sur les perceptions des compétences des élèves et les autres options d'évaluation.

### **Recommandations relatives aux modèles de programmes**

1. Faire l'expérience d'augmenter l'intensité d'instruction en enseignement du français post-intensif pour déterminer si une exposition constante aura des effets positifs sur le rendement en français, comme c'est le cas en immersion française.
2. Mener une étude en profondeur du programme IF, en incorporant la rétrospection des enseignants, des élèves et les parents, en rapport avec l'efficacité du programme, l'engagement chez les élèves et la satisfaction des parents.
3. Maintenir les deux points d'entrée spécifiques pour l'immersion française : Immersion française précoce et l'immersion française tardive, en 6<sup>e</sup> année.
4. Encourager fortement les élèves inscrits en français intensif, et leurs parents, de choisir l'immersion française tardive, comme moyen viable pour devenir bilingue.
5. Mettre en vigueur, à la maternelle, un programme d'immersion française bilingue, anglais-français, partagé en temps égal.

### **Programmes de français langue seconde et compétences linguistiques**

Selon le Plan d'éducation de 10 ans du gouvernement du Nouveau-Brunswick, *Everyone at their Best* (2016), le plan a comme objectif que, « 90% des élèves atteignent un niveau de rendement adéquat ou élevé dans l'évaluation provinciale des compétences de français langue seconde » (p. 15)

Les niveaux de compétence se définissent de la façon suivante :

- Pour le français intensif/français post-intensif = intermédiaire
- Pour les élèves en immersion tardive = intermédiaire plus
- Pour les élèves en immersion précoce = avancé

Le site internet du ministère de l'Éducation et de Développement de la petite enfance (EDPE) du Nouveau-Brunswick offre beaucoup moins de précision sur ce point, en établissant comme objectif que, « 90% des finissants pourront communiquer effectivement dans leur seconde langue officielle ».

Cette section présente les résultats pour la 10<sup>e</sup> année, la dernière année que le français était obligatoire. L'évaluation est menée tous les deux ans; la dernière remonte en 2017-18, la dernière année où se faisaient évaluer les élèves étant entrés dans le système en 3<sup>e</sup> année. On choisit un échantillon de la population étudiante en 10<sup>e</sup> année mais, à la différence de la situation en 12<sup>e</sup> année, où seuls les élèves qui prennent cinq cours ou plus en IFP et IFT, ou qui sont inscrits en français post-intensif en 12<sup>e</sup> année, l'échantillon est moins sélectif. Selon le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance (MEDPE), les résultats en 10<sup>e</sup> année se présentent de la façon suivante.

<b>Programme</b>	<b>Objectif</b>	<b>% au niveau ou au-dessus l'objectif</b>	<b>% au niveau de l'objectif ou à 50% du niveau en dessous</b>
Immersion française précoce (point d'entrée en 3 <sup>e</sup> année)	Avancé	9,9%	46,3% (Intermédiaire Plus)
Immersion française tardive	Intermédiaire Plus	16,5%	70,9% (Intermédiaire)
Français post-intensif	Intermédiaire	2,2%	8,9% (Niveau de base Plus)

Ce sont les élèves étant entrés en 3<sup>e</sup> année qui présentaient le niveau le plus élevé en compétence d'expression orale en français. Parmi ceux faisant partie de l'échantillon, presque 10% ont atteint ou dépassé l'objectif « avancé », et 46% ont atteint le niveau juste en dessous, « intermédiaire Plus ».

(Les élèves étant entrés en première année en 2015-2016 ont connu un rendement un peu meilleur, 12% en « avancé » et 51% en « intermédiaire plus ».)

Les élèves en immersion française tardive ont atteint le prochain niveau de compétence le plus élevé en 10<sup>e</sup> année, où 16,5% ont atteint ou dépassé le niveau « intermédiaire plus », et où presque 71% ont atteint le niveau « intermédiaire ».

Toutefois, parmi les élèves interviewés en 10<sup>e</sup> année, seulement 2% de ceux inscrits en français intensif ont atteint le niveau « intermédiaire », et seulement 9 % de ceux-ci ont atteint le niveau juste en dessous, (le niveau de base Plus).

D'après ces résultats, il est manifeste qu'aucun de ces programmes ne réussit l'objectif d'assurer que 90% des élèves réussissent le niveau de compétence voulu en 10<sup>e</sup> année. Toutefois, les programmes IFP et IFT s'approchent de ce niveau, si on considère encourageante l'atteinte d'un demi-niveau en dessous de l'objectif. De fait, l'enseignement qui vise spécifiquement le développement du langage oral, et qui tient compte des différentes formes de compétences en communication, pourrait produire des résultats beaucoup plus forts. Le potentiel d'atteindre des niveaux de rendement supérieurs est très clair, compte tenu des hauts pourcentages d'élèves qui réussissent à un seul demi-niveau en dessous de l'objectif. Michaud (2020) a effectué une analyse exhaustive des entrevues mesurant des compétences orales et les résultats en immersion française au Nouveau-Brunswick et les implications pour l'enseignement et l'apprentissage. Elle recommande que les enseignants doivent (p. 169) :

1. enrichir l'enseignement en classe y présentant des expériences culturelles ;
2. mettre en œuvre une approche holistique pour l'enseignement de l'expression orale en salle de classe ;
3. enseigner spécifiquement des stratégies langagières efficaces pour minimiser des ruptures en expression orale ;
4. se servir, en classe, d'un portefeuille de progrès linguistique, comme outil pour suivre le développement langagier à long terme ;
5. enseigner des niveaux de langue et présenter des occasions pour les élèves de se servir de leurs compétences en français dans des situations authentiques.

La situation par rapport au français post-intensif (FPI) est inquiétante, par contre. Presque 90% des élèves n'atteignent pas l'objectif du demi-niveau plus bas en 10<sup>e</sup> année et la situation doit faire l'objet d'un examen plus attentif. Il faut se pencher sur plusieurs possibilités explicatives :

1. L'intensité d'instruction en FPI, est-elle trop faible pour maintenir les niveaux atteints en 5<sup>e</sup> année ?
2. Le curriculum et la méthodologie, sont-ils appropriés pour l'âge des élèves ?
3. Les sujets et les occasions de communication, engagent-ils les élèves de ces groupes et âges ?
4. L'entrevue portant sur la compétence orale, constitue-t-elle une mesure appropriée des compétences ? Est-ce que d'autres mesures confirment ces résultats ou suggèrent-elles d'autres niveaux de compétence ?

Au fil des années, certains se sont demandé si l'ECL constitue une mesure fiable de compétences. Selon l'expert en évaluation James Popham (2020), ces tests ne sont pas valides en soi ; ils sont valides selon l'objectif, le moment, l'endroit et l'auditoire. Il ne s'agit pas, alors, de déterminer si l'ECL est un instrument scientifiquement solide ou éprouvé – c'est clair qu'elle l'est. Plutôt, il s'agirait plutôt de se demander, «cet instrument, est-il le moyen le plus approprié pour les élèves qui apprennent le français en immersion? » Pour répondre à cette question, il faut tenir compte de l'âge et du degré de maturité de l'élève, du degré de familiarité des élèves avec le contexte de l'évaluation (entrevue en personne), de la différence entre la communication quotidienne et celle qui se tient en classe (communication sociale par opposition à celle en milieu scolaire), du niveau de stress que crée une épreuve ponctuelle de très grande importance, parmi d'autres. Il faut s'attarder sur ces facteurs en songeant à la validité d'une ECL en milieu secondaire. En outre, l'entrevue sur les compétences orales est, par définition une mesure de compétences orales uniquement. Ce genre d'évaluation des capacités des élèves en français langue seconde ne mesure pas leurs compétences en lecture et en rédaction.

Il existe, quand même, d'autres options. Le MEDPE a consacré beaucoup d'efforts à réviser les programmes de FLS en vue d'incorporer les niveaux de compétences établis par le Cadre européen

commun de référence pour les langues (CECR, pas de date). Ce cadre établit les niveaux de compétences relativement à toutes les compétences linguistiques : expression orale, interaction orale, compréhension auditive, compréhension écrite et expression écrite. Un processus d'évaluation formel qui tient compte de toutes les compétences langagières et qui est plus adapté aux élèves et à l'environnement scolaire pourrait présenter un meilleur portrait de leurs compétences en FLS.

Une telle épreuve est le *Diplôme d'études de langue française* (DELFF), conçue en France et employée dans de nombreux pays où les élèves apprennent le français langue seconde, présente certains avantages.

1. C'est un moyen d'évaluation compréhensive (toutes les compétences langagières sont évaluées) ;
2. L'évaluation est normalisée et évaluée par du personnel qualifié ;
3. L'épreuve est disponible.

Certains inconvénients de l'épreuve sont :

1. Coût élevé ;
2. Contrôlé par la France et la planification peut-être difficile ;
3. Certains éléments reflètent des préjugés culturels qui sont étrangers aux élèves vivant à l'extérieur de l'Europe, diminuant ainsi la validité de l'épreuve.

Une option à considérer serait de concevoir un test modelé d'après les descripteurs du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) ou ceux des Niveaux de compétence linguistique canadiens (NCLC). Les NCLC sont un autre cadre compréhensif d'évaluation linguistique développé au Canada (CLB-NCLC). Bien qu'il s'agisse d'un projet de longue haleine, un test d'évaluation de FLS, « fait au Canada » et inspiré des NCLC, vaudrait vraiment la peine. (Bournot-Trites, 2021) Le ministère de l'EDPE pourrait considérer l'utilisation d'un outil d'évaluation, du genre DELF, qui incorpore des niveaux/tests adaptés aux divers niveaux-clés d'études en immersion française (tels la fin de la 1<sup>ère</sup> année, de la 3<sup>e</sup> année, de la 6<sup>e</sup> année, de la 10<sup>e</sup> année, et celle de la 12<sup>e</sup> année, ainsi que les stades-clé pour les programmes IFT et IF).

Une question connexe porte sur les pratiques et les règlements employés actuellement en 12<sup>e</sup> année. Selon la Politique 309,

L'entrevue de compétence orale en français, réalisée en 12<sup>e</sup> année, est obligatoire pour tous les élèves de 12<sup>e</sup> année en français post-intensif inscrits à au moins un cours enseigné en français, ainsi que pour tous les élèves de 12<sup>e</sup> année en immersion en français inscrits à au moins cinq cours en 11<sup>e</sup> et 12<sup>e</sup> année. Bien qu'il soit obligatoire seulement pour ces élèves, les élèves anglophones de 12<sup>e</sup> année inscrits à un cours de français langue seconde ou les élèves ayant suivi un cours de français langue seconde de 12<sup>e</sup> année peuvent participer à l'entrevue de compétence orale pour obtenir leur certificat de compétence orale en français.

L'un des désavantages de cette politique est qu'elle exclut certains élèves inscrits en immersion française depuis 11 ans, d'une évaluation formelle à la fin des études secondaires. Ce n'est pas clair pourquoi des élèves du niveau d'instruction secondaire, qui se sont inscrits en FLS, ne sont pas admissibles à l'ELS. Peut-être s'agit-il d'une décision économique ou logistique. Il semblerait, toutefois, que les élèves voulant subir une évaluation après la 10<sup>e</sup> année, au moment où le FLS n'est plus obligatoire, devraient avoir la possibilité de la faire.

### **Recommandations relatives à l'évaluation du FLS**

1. Adopter l'examen du « *Diplôme d'études de langue française* » (DELF) comme moyen à court terme, pour mesurer de façon compréhensive la compétence linguistique des élèves dans tous les programmes d'IF.
2. Collaborer avec le Conseil des ministres de l'Éducation pour développer, au Canada, un outil d'évaluation pour les élèves en immersion, qui s'inspire du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR), ou des Niveaux de compétence linguistique canadiens (NCLC), qui évaluent toutes les compétences linguistiques.
3. Travailler en collaboration avec des enseignants pour améliorer l'enseignement associé au développement des compétences linguistiques à l'oral, conformément aux suggestions de Michaud (2020).

4. Offrir la possibilité de se faire évaluer à tous les élèves du secondaire qui le désirent et qui ont suivi au moins un cours de FSL, à ce niveau scolaire.

### **Inscription, abandon et rétention (IAR) en immersion française**

Selon le bureau national de Canadian Parents for French, le Nouveau-Brunswick mène la voie au Canada avec un taux d'inscription dans les différents programmes de FLS de l'ordre de 86,7% des élèves admissibles. (Canadian Parents for French, 2020, p. 2) Cela se compare à la moyenne nationale de 46% des élèves admissibles inscrits en FLS, et 11,6% en immersion française. Parmi les 68,756 élèves admissibles en 2018-2019. 34,946 sont inscrits en français intensif/post-intensif et 25,315 sont inscrits en immersion française ; la grande majorité de ces élèves sont inscrits dans le programme d'immersion française avec le point d'entrée en 1<sup>ère</sup> année.

Une partie critique des statistiques portant sur l'inscription, porte sur les taux d'abandon et de rétention. L'histoire récente au Nouveau-Brunswick est malheureuse en raison de sa tendance à hésiter sur l'adoption ferme d'un point d'entrée pour l'immersion française. En 2008, le gouvernement a éliminé le point d'entrée de 1<sup>ère</sup> année pour l'immersion française. Un point d'entrée moyen en 3<sup>e</sup> année l'a remplacé en 2010-2011. Ensuite, en 2017-2018, la province a rétabli le point d'entrée en 1<sup>ère</sup> année. Ces changements ont créé beaucoup de problèmes et d'incertitude chez les élèves, parents, enseignants et personnel du MEDPE. Plusieurs de ces questions sont exposées dans le rapport du groupe de travail sur l'immersion française (2012) et elles comprennent : le besoin de changement et de développement important du curriculum, des défis en matière de mobilité entre provinces, la réaffectation et la préparation des enseignants, et la confusion au sujet du développement de la littératie et l'incidence de l'immersion française sur l'apprentissage de la langue première.

Il est important pour la santé de tout le monde et pour la santé du système que le Nouveau-Brunswick ait un système d'éducation stable et prévisible, y compris les options pour immersion française. Cela ne veut pas dire que le changement ne doit jamais se produire (y compris des changements aux points d'entrée) ; toutefois, de tels changements doivent être appuyés par des preuves scientifiques irréfutables qui tiennent compte de tous les aspects du changement et les

ramifications qui en découlent. Comme le démontrent les statistiques d'évaluation du MEDPE, le programme d'immersion française est le seul qui, de façon constante, a permis aux élèves d'atteindre le niveau de compétence avancé, ce qui confirme le point de vue voulant que le plus tôt le début de l'instruction, le plus haut des niveaux de compétence de longue durée (Dicks, 2008 ; Wesche, 2002 ; Harvard Educational Review, 2019).

En 2007-2008, le nombre d'élèves en première année inscrits en immersion française précoce se chiffrait à 1 595. En 2018-2019, 1 649 élèves étaient inscrits en immersion française en 12<sup>e</sup> année. De ce même groupe, le nombre d'élèves inscrits en 6<sup>e</sup> année en 2012-2013, se chiffrait à 2 314. Ces statistiques reflètent une baisse de 665 dans le nombre d'élèves et un taux d'abandon de l'ordre de 28,7%.

IMMERSION <sup>1</sup>												
007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017		2017 - 2018	2018-2019
1,595											1,943	2,125
1,491	1,428											1,860
1,334	1,354	1,336	1,562	1,738	1,804	1,938	1,972	2,120	2,227		2,281	2,272
1,332	1,274	1,287	1,296	1,464	1,617	1,683	1,836	1,867	1,985		2,109	2,148
1,344	1,292	1,256	1,274	1,267	1,407	1,550	1,617	1,765	1,804		1,918	2,022
2,377	2,271	2,438	2,325	2,272	2,314	2,304	2,404	2,371	2,424		2,583	2,688
2,245	2,229	2,137	2,272	2,202	2,167	2,202	2,197	2,286	2,270		2,367	2,466
2,209	2,127	2,143	2,074	2,174	2,125	2,093	2,148	2,131	2,226		2,193	2,271
2,125	2,041	1,944	1,984	1,937	2,020	2,005	1,982	2,040	2,030		2,114	2,077
1,884	1,918	1,811	1,769	1,763	1,764	1,832	1,835	1,850	1,918		1,896	1,973
1,529	1,481	1,634	1,626	1,602	1,576	1,553	1,724	1,679	1,642		1,792	1,764
1,254	1,243	1,246	1,272	1,261	1,317	1,338	1,349	1,601	1,493		1,553	1,649
20,719	18,658	17,232	17,454	17,680	18,111	18,498	19,064	19,710	20,019		22,749	25,315
110,288	108,407	106,394	104,421	102,579	101,079	99,921	98,906	97,912	97,842		97,755	97,895
18.8	17.2	16.2	16.7	17.2	17.9	18.5	19.3	20.1	20.5		23.3	25.9
78,563	77,288	75,974	74,579	73,124	71,955	70,935	69,972	69,049	68,922		68,797	68,756
26.4	24.1	22.7	23.4	24.2	25.2	26.1	27.2	28.5	29.0		33.1	36.8

Source : CPF, bureau national

Un examen plus minutieux des statistiques relatives à l'inscription expose les tendances suivantes.

1. La baisse la plus importante d'inscriptions en immersion française précoce se produit entre les 1<sup>ère</sup> et 2<sup>e</sup> années, et entre les 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> années. En 2<sup>e</sup> année, il y a 167 élèves de moins dans le programme qu'en 1<sup>ère</sup> année ; et 92 moins d'élèves en 3<sup>e</sup> année qu'en 2<sup>e</sup> : cela représente une baisse totale de 259 dans le nombre d'élèves de la 1<sup>ère</sup> et la 3<sup>e</sup> année, une réduction de 16,2%.

2. À compter de la 3<sup>e</sup> année, la baisse est beaucoup plus petite, représentant 40 élèves de moins en 4<sup>e</sup> année, et 29 élèves de moins en 5<sup>e</sup> année.
3. Les statistiques d'inscription pour la 6<sup>e</sup> année révèlent une augmentation de 1 047 élèves, attribuable à l'immersion française tardive.
4. Le déclin le plus important dans les inscriptions à l'école intermédiaire (de la 6<sup>e</sup> à la 8<sup>e</sup> année) se fait sentir dans le passage de la 6<sup>e</sup> année en 7<sup>e</sup> année, où il y a 112 moins d'élèves en 7<sup>e</sup> année qu'en 6<sup>e</sup> année. Il y a seulement 54 élèves de moins dans le groupe passant de la 7<sup>e</sup> à la 8<sup>e</sup> année : un total 168 élèves de moins qu'entre les 6<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> années. Les informations ne révèlent pas s'il s'agit d'élèves en immersion française tardive ; toutefois, compte tenu de la stabilité dans la réduction des inscriptions entre les 3<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années, il est raisonnable de tenir pour acquis que le déclin le plus important se produit en immersion française tardive (IFT).
5. Au début des études secondaires, une autre réduction d'importance se fait remarquer : 108 moins d'élèves s'inscrivent en 9<sup>e</sup> année qu'en 8<sup>e</sup> année, et 122 moins d'élèves s'inscrivent en 10<sup>e</sup> année, qu'en 9<sup>e</sup> année. La différence d'inscriptions entre les 8<sup>e</sup> et 10<sup>e</sup> années se chiffre à 230.
6. De toutes les baisses notées, la plus importante se fait sentir à l'école secondaire où le français n'est plus obligatoire : 126 élèves de moins à la 11<sup>e</sup> année et 122 élèves de moins à la 12<sup>e</sup> année – un total de 248 élèves de moins entre les années 10 et 12.

De loin la diminution la plus importante en immersion française précoce se produit à la fin des 1<sup>ère</sup> et 2<sup>e</sup> années. Les points d'abandon les plus importants se résument de la façon suivante.

Fin de la 2 <sup>e</sup> année	-259 (1,2%)
Fin de la 7 <sup>e</sup> année	-112 (environ 10%) <sup>1</sup>
Fin de la 9 <sup>e</sup> année	-230 (10,7%)
Années 10 et 11	-248 (12,9%)

<sup>1</sup> En tenant pour acquis que la vaste majorité de ces élèves abandonnent l'IFT

Selon les recherches menées en immersion française (y compris Halsall, 1991 ; Obadia & Thériault, 1997 ; Ellsworth, 1997) certaines raisons potentielles peuvent expliquer ce phénomène d'abandon.

1. En 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> années, il subsiste des préoccupations relativement au développement de la littératie et au comportement, au chapitre de l'attention, de l'attitude et du bien-être.
2. Dès la 7<sup>e</sup> année, certains des élèves inscrits en IFT en 6<sup>e</sup> année trouvent que le contexte pose trop de défis ou ils ne veulent plus se retrouver dans le programme pour des raisons sociales et scolaires.
3. En 9<sup>e</sup> et 10<sup>e</sup> années, certains parents et élèves estiment qu'il y a davantage de bénéfices d'étudier en anglais à l'école secondaire.
4. En 11<sup>e</sup> et 12<sup>e</sup> années, il surgit des préoccupations au sujet des cours universitaires – des bourses d'études, et la question de savoir si la décision de suivre des cours en français peut constituer une entrave aux chances de recevoir des bourses ou à sa capacité de réussir à l'université. La programmation et l'offre de cours sont aussi des facteurs couverts par la recherche.

À la lumière des inscriptions à compter de la 3<sup>e</sup> année, le taux d'abandon en 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> années est nettement inférieur à celui pour les années 2 et 3 (155, c. 259, ou 10%). Cette différence pourrait s'expliquer par la baisse dans la préoccupation relativement aux compétences en langue première (l'anglais), comparativement à celles de parents à la fin des années 1 et 2. C'est facile à comprendre ; par contre, nous savons que beaucoup des préoccupations en 1<sup>ère</sup> et 2<sup>e</sup> années ne sont pas fondées et qu'elles se basent sur des renseignements erronés ou partiellement incorrects (Bourgoin, 2011 ; Dicks, 2017).

Le taux d'abandon en 7<sup>e</sup> année, cependant, est similaire chez les élèves qui débute en 3<sup>e</sup> année (-107) et chez ceux qui entament le programme en IFP en 1<sup>ère</sup> année (-112), ce qui laisse suggérer que ce sont les élèves inscrits en IFT en 7<sup>e</sup> année. L'abandon pour le reste de l'année scolaire ressemble à celui chez les élèves qui commencent en IFP en 1<sup>ère</sup> année ; le taux d'abandon en 10<sup>e</sup> année (à la fin de la 9<sup>e</sup> année) se réduit à 1896, de (11%).

Au niveau secondaire, il faut davantage d'options de programmes pour les élèves. Outre les effets potentiels sur l'abandon que pourraient avoir ce manque d'options, les résultats récents d'évaluation de compétences en FLS chez les élèves de 12<sup>e</sup> année illustrent clairement les avantages pour les élèves en immersion française précoce, qui suivent 5 cours ou plus, comparé à ceux qui en suivent moins : 46,7 % des élèves qui ont pris 5 cours ou plus ont atteint le niveau de compétence avancé, comparé à seulement 22% de ceux qui prennent 4 cours ou moins.

Avec les avancements en technologie et l'augmentation de compétences et de confiance chez les enseignants dans la prestation des cours par l'entremise des plateformes comme Zoom, ou Teams, une plus grande gamme de cours en immersion française devrait se développer et s'offrir. Le succès de cette initiative ne saurait se réaliser que si les enseignants se sentent confiants et à l'aise dans la prestation de cours en se servant de cette méthode.

Afin d'améliorer le taux de rétention en immersion française, il faut passer à un examen plus étoffé de chacun de ces « points chauds ». Il faudrait, afin de dissiper certains mythes, offrir aux parents, enseignants, administrateurs et élèves, une formation au sujet de l'immersion française.

### **Recommandations relatives à l'inscription, l'abandon et la rétention**

1. Développer des stratégies spécifiques, les adapter aux différents niveaux et identifier les raisons pour expliquer l'abandon, en vue d'améliorer les taux de rétention. Il faudrait préparer soigneusement des sessions visant des intervenants particuliers (parents, enseignants, élèves, administrateurs) et les présenter au moment opportun afin de permettre une prise de décision éclairée.
2. Rendre disponible aux étudiants qui en ont besoin, de l'aide supplémentaire pour réussir en immersion française, en vue d'assurer l'équité et maintenir les inscriptions durant les années élémentaires et des années subséquentes.
3. Profiter des innovations technologiques, ainsi que de la compétence des enseignants en matière d'enseignement à distance, et offrir une gamme plus développée d'options de cours au niveau secondaire pour les élèves inscrits en immersion française.

4. Offrir aux enseignants de FLS la formation et les conditions d'enseignement qui s'imposent afin qu'ils puissent donner efficacement des cours à distance.

### **Accès aux programmes de français langue seconde et la qualité de ces programmes**

Un principe fondamental d'un système d'écoles publiques dans une société juste veut que tous les élèves aient des chances égales en matière d'éducation. Cela comprend l'accès aux programmes, ainsi que la qualité des expériences.

#### **Français intensif dans le programme d'anglais principal**

Les programmes d'expériences d'apprentissage en français et de français intensif sont censés être accessibles, de façon universelle, dans les écoles anglophones du Nouveau-Brunswick. Certaines préoccupations ont été exprimées, toutefois, en ce qui a trait aux « expériences langagières » de la maternelle jusqu'en troisième année. Le groupe de travail de 2012 sur le français langue seconde signalait que,

Un nombre significatif de parents et d'enseignants admettent que les élèves des 1<sup>ère</sup> et 2<sup>e</sup> années entendent peu, ou pas, de français dans la journée, même si 30 minutes d'activité en français sont prévues. Et cela, malgré un sondage du Ministère qui en conclut autrement.

Compte tenu de la place unique et spéciale qu'occupent la langue française et la culture francophone au Nouveau-Brunswick, c'est essentiel que tous les élèves du système public aient accès à un programme de qualité de français langue seconde. La qualité générale des « expériences langagières » de la maternelle jusqu'en 3<sup>e</sup> année dépend du curriculum et du matériel, de la formation et de l'enthousiasme des enseignants qui offrent ces expériences, et de la programmation. Même si le matériel de FLORA/Expériences d'apprentissage en français (EAF) est bien conçu et motivant, il est censé offrir des « expériences » et non pas de constituer un programme de FLS. Il pourrait très bien servir, toutefois, s'il est adapté à un environnement d'apprentissage pour la petite enfance (préscolaire). Tous les éléments associés à la prestation des cours de FLS aux niveaux primaire/élémentaire au Nouveau-Brunswick devraient faire l'objet d'une révision pour assurer l'accès au FLS et une instruction de qualité, de la maternelle jusqu'en 3<sup>e</sup> année.

## **Immersion française**

L'accès à l'immersion française au Nouveau-Brunswick est régi par la politique 309. À l'heure actuelle, la politique 309 affirme que,

La direction générale met en place un programme d'immersion dans une collectivité lorsqu'il y a suffisamment d'intérêt et qu'il est jugé être viable au fil du temps.

6.4.2 Afin d'évaluer la viabilité de l'implantation de l'immersion en français et le désir qui existe à cet égard, la direction générale :

- a) tiendra compte du nombre d'élèves dans la collectivité qui seront inscrits au niveau où le programme sera mis en place (en fonction des tendances relatives à la population d'élèves pour l'année en cours et les années à venir);
- b) la disponibilité de personnel scolaire qualifié;
- c) tiendra compte des frais de transport, lorsqu'ils risquent d'augmenter en raison du transport d'élèves d'une localité du district à une autre. (P. 4)

Il est manifeste, alors, que la direction générale a beaucoup de responsabilités par rapport à la mise en œuvre et à la reconduction des programmes d'immersion française. Les inscriptions actuelles, les projections, et le transport sont des questions critiques relativement à l'accès à l'immersion française. En milieu rural, la densité de la population et la création de classes suffisamment grandes constituent l'un des obstacles majeurs.

Cette question est en rapport direct avec celle du transport. Une solution au faible taux d'inscription consiste à créer des centres d'immersion, où les élèves sont transportés de diverses communautés vers un site commun d'immersion en français. Lorsque les distances et les temps de transport ne sont pas excessifs, cette option doit être explorée dans la mesure du possible et le transport devrait être fourni sans frais pour les parents.

Une autre option à considérer serait de combiner des classes. L'inclusion de l'immersion française à la maternelle permettrait la création, dans certains endroits, de classes maternelle/première année, et de classes combinées, pour les élèves en deuxième et troisième années aussi. Malgré l'hésitation

de certaines personnes, la recherche démontre qu'avec une formation appropriée des enseignants, les classes combinées peuvent très bien fonctionner et que le regroupement en classe peut être bénéfique pour les élèves de différents niveaux, peu importe leur classe actuelle (Song, Spradlin & Plucker, 2009). Au fur et à mesure où les élèves avancent dans le programme d'immersion française, surtout au niveau secondaire, c'est également difficile en milieu rural d'offrir un ensemble de cours susceptibles d'intéresser tous les élèves. L'apprentissage à distance et l'utilisation de plateformes comme Teams peuvent, dans ce contexte, offrir beaucoup de bénéfices. Si on devait attribuer à la situation du COVID-19 un résultat positif, ce serait possiblement par rapport à l'apprentissage numérique. Il a fallu que des établissements scolaires de tout niveau s'adaptent rapidement à cette nouvelle réalité et, en ce faisant, qu'ils augmentent la capacité du personnel d'offrir une formation de qualité au moyen des divers genres de formation à distance.

En plus des problèmes et solutions associés à l'inscription, il y a aussi la question connexe des communications au sujet des programmes d'IF. Cette question est liée, en partie, à celle des « mythes » et à la circulation d'informations erronées, un phénomène bien trop répandu dans cette période d'« informations » numériques. Selon la politique 309,

Les parents ont l'occasion chaque année de faire part de leurs préférences relativement aux programmes de français langue seconde dans leur communauté. À cette fin, de l'information sera distribuée à tous les parents d'enfants en maternelle ou en 5<sup>e</sup> année. L'information comprendra à tout le moins une brève description des programmes de français langue seconde et des facteurs dont il faut tenir compte en faisant un choix, et elle fournira aux parents un moyen d'indiquer leurs préférences. (p. 4)

Le rapport de 2012 du groupe de travail a aussi examiné cette question et a dévoilé que,

tous les parents ont déclaré désirer plus d'information. Les brochures et le site web leur donnent des renseignements précis comme le temps consacré à l'enseignement, les matières à l'étude, etc. Or, les parents aimeraient aussi savoir quelles sont les chances de réussite de leur enfant (la plupart réussissent), quelle incidence aura l'apprentissage d'une langue seconde sur la langue première (aucune, ou positive), s'ils devaient continuer à faire la lecture

à leur enfant en anglais (oui), quand ses compétences en anglais s'amélioreront (selon le point d'entrée), si les études sur l'immersion existent (oui), etc. Nous recommandons vivement de revoir les documents imprimés et en ligne, destinés aux parents et de consulter tous les parents dont l'enfant a fait l'expérience de l'immersion et les autres. Mais surtout, un guide pour les animateurs contenant des renseignements explicites et à jour devrait être remis aux animateurs des séances d'information à l'intention des parents. (p. 21)

Il est vrai que le MEDPE offre des informations au sujet des programmes – le temps d'instruction, les résultats escomptés, et ainsi de suite. Il a aussi fourni sur son site web un lien au document préparé par le Dr Joseph Dicks, intitulé, « French Immersion : Myths and Realities ». Par surcroît, des sessions d'information sont offertes chaque année au niveau des districts. Ces actions constituent des améliorations importantes qui doivent continuer et être optimisées. La question d'accessibilité par rapport aux élèves ayant des niveaux de capacité variés est d'une importance capitale. La recherche nous révèle que chez les élèves qui éprouvent de la difficulté en immersion française précoce, peuvent réussir dans le programme si on leur fournit l'aide appropriée. (Arnett, 2013 ; Bournot-Trites, 2008 ; Genesee & Jared, 2008 ; Bruck, 1985 ; Wise, 2017 ; Bourgoin, 2011). Cette aide est essentielle pour le succès de l'immersion française, mais également pour le principe de base, selon lequel une éducation de qualité doit être accessible à tous qui le veulent, où qu'ils se situent.

### **Recrutement et rétention d'enseignants, leurs qualifications et les programmes de formation qui leur sont accessibles**

La politique 309 mentionne également, « la disponibilité de personnel scolaire qualifié » (p.4), comme facteur dans la décision de mettre en œuvre des programmes d'IF, ou de les discontinuer. De fait, on estime que le recrutement et la rétention des enseignants constituent une situation de crise sur le plan national, et la situation au Nouveau-Brunswick est aussi très sérieuse, particulièrement en milieu rural. Il existe, actuellement, au moins trois études sur ces questions, parrainées par l'Association canadienne des professionnels de l'immersion (ACPI), l'université McGill, et l'Association canadienne des professeurs de langue seconde (ACPLS). Les résultats de ces diverses études devraient fournir des renseignements relativement aux défis actuels et aux directions à emprunter à l'avenir. Le MEDPE du Nouveau-Brunswick peut, et devrait, se servir de ces

informations et recommandations dans la formulation de ses plans en matière de recrutement et de rétention.

La question de la compétence des enseignants pour enseigner en immersion française est liée aux questions de recrutement et de rétention. Quatre champs de compétences connexes revêtent de l'importance, dont,

1. La capacité d'expression en français
2. La compétence, selon la matière à enseigner
3. La pédagogie de la matière
4. La pédagogie de l'enseignement dans un contexte d'immersion.

Pour ceux qui enseignent le français comme sujet (langue et littérature française), les deux premiers éléments sont étroitement liés, et il faut assurer que ces compétences sont d'un niveau supérieur. Pour ceux qui enseignent d'autres sujets (mathématiques, science, sciences sociales, etc.), ils doivent aussi avoir une maîtrise de la langue française et de la matière à enseigner. Tous les enseignants doivent avoir des habiletés en pédagogie reliées à leur domaine d'enseignement et à l'immersion française. À l'heure actuelle, la politique 309 affirme que tous les enseignants d'immersion française doivent posséder un niveau de compétence « supérieur » dans l'évaluation provinciale des compétences orales. La politique 309 n'établit pas de besoin relativement aux compétences nécessaires pour la matière à enseigner ou aux compétences pédagogiques pour enseigner l'immersion.

Il s'agit d'une question complexe liée à la certification des enseignants au Nouveau-Brunswick. Selon le site web du gouvernement, le brevet d'enseignement est délivré si le candidat détient au moins « 30 crédits en pédagogie », et « une majeure (30 crédits) dans une matière enseignée, ou une combinaison majeure (24 crédits) – mineure (18 crédits) dans deux matières à enseigner ». (Au Nouveau-Brunswick, on ne décerne pas de certificats selon le niveau de classe, ou selon des sujets spécifiques à enseigner). Pour de plus amples renseignements, voir, <https://www.pwx1.snb.ca/snb7001/f/1000/CSS-FOL-19-001f.pdf>.

Cela diffère des provinces comme l'Ontario qui se sert de certificats spécifiques pour les niveaux de primaire, élémentaire (junior), intermédiaire et secondaire de deuxième cycle. Les enseignants doivent également être qualifiés dans une matière pour les trois premiers niveaux, et pour dans deux matières pour l'école secondaire. En Colombie-Britannique, des exigences distinctes s'appliquent aux personnes qui souhaitent devenir enseignants au niveau élémentaire ou secondaire. La Colombie-Britannique dispose aussi de normes sanctionnées par le Conseil des enseignants de la C-B. (BC Teachers' Council). Les normes pour l'enseignement en immersion française au Nouveau-Brunswick devraient refléter plus attentivement les exigences portant sur le niveau et la matière pour les enseignants voulant enseigner à ce niveau.

De la maternelle jusqu'en 5<sup>e</sup> année, le niveau de compétence supérieur en matière de français parlé et écrit est essentiel. Au cours de ces années d'instruction, surtout pendant les années initiales d'immersion française, on ne saurait trop insister sur l'importance d'un modèle langagier solide. La compétence pédagogique nécessaire pour enseigner aux élèves des niveaux primaire/élémentaire et pour enseigner en immersion doit également être un facteur essentiel. À compter de la 6<sup>e</sup> année, la compétence linguistique est aussi importante, mais des niveaux différents peuvent être considérés pour les enseignants des arts du langage (français) et d'autres matières. Tous les enseignants doivent pouvoir s'exprimer clairement en français et se servir de cette langue pour expliquer des concepts complexes de différentes façons. Toutefois, les enseignants des arts du langage doivent maîtriser les complexités de la grammaire française, surtout en ce qui a trait à la rédaction, pour pouvoir interagir avec les élèves à un niveau de langue qui échapperait aux enseignants d'autres matières. Ce serait raisonnable de s'attendre à ce que les enseignants de matière en immersion française aient un niveau de compétence marginalement plus bas que celui des enseignants des arts de la langue française. Cependant, ces enseignants devraient également posséder de solides techniques d'enseignement dans la matière qu'ils enseignent, ainsi que dans l'enseignement en immersion française.

### **Interaction positive entre les deux groupes de langues officielles**

La question de l'interaction positive entre anglophones et francophones est liée à la question de la compétence linguistique des enseignants et les élèves. Dans un contexte scolaire, l'interaction peut revêtir plusieurs formes, qui sauraient avantager les enseignants et les élèves en ce qui concerne les

modèles de langue, la sensibilisation culturelle, et l'appréciation linguistique. L'une des initiatives qui pourraient servir dans l'infrastructure existante est celle de l'apprentissage en tandem. Susan Parks et Susan Priego de l'Université Laval font des expériences avec une plateforme d'apprentissage linguistique en tandem qui encourage l'interaction entre les élèves qui apprennent le français et ceux qui apprennent l'anglais. La plateforme se trouve à l'adresse électronique <https://tandem.ulaval.ca>. Ce modèle pourrait fonctionner au Nouveau-Brunswick entre les élèves en immersion française les élèves acadiens qui apprennent l'anglais langue seconde. D'autres initiatives pourraient également inclure des présentations en français par des élèves acadiens, dans les écoles d'immersion, ainsi que des présentations par les élèves en immersion française dans les écoles acadiennes ou de langue française.

### **Recommandations relatives à l'accès aux programmes de FLS et à l'équité :**

1. Effectuer une révision exhaustive du FLS aux niveaux primaire/élémentaire, y compris une mesure de la satisfaction et des souhaits des parents afin d'assurer la prestation d'un programme de FLS solide, de la maternelle jusqu'en quatrième année.
2. Se servir des différentes formes de média (radio, télé, médias sociaux) pour souligner les bénéfices d'une éducation dans les deux langues officielles et pour encourager les élèves à apprendre le français.
3. Se servir des autobus et des centres d'immersion française en milieu rural, selon le besoin, pour offrir une option pour l'apprentissage du français.
4. Offrir une formation essentielle aux enseignants pour conceptualiser et gérer des classes multigénérationnelles et informer les parents des défis et des avantages de telles classes pour l'immersion française.
5. Songer à modifier les exigences de compétences linguistiques pour les enseignants, selon le niveau d'instruction et la matière à enseigner; le niveau formel de compétence exigé dans les classes de niveau inférieur et dans le cours d'arts du langage du programme d'immersion en français sera plus élevé que dans les cours intermédiaires où dans ceux qui présentent de la matière secondaire
6. Se servir de renseignements de recherche recueillis par des organismes telles l'Association canadienne des professionnels de l'immersion (ACPI) et l'Association canadienne des

professeurs de langues secondes (ACPLS), en vue de l'identification des pratiques pouvant augmenter le recrutement et la rétention des enseignants.

7. S'assurer, par l'entremise de la certification des enseignants, qu'ils possèdent la capacité et les connaissances méthodologiques pour enseigner dans le domaine, ou qu'ils peuvent obtenir cette certification en suivant des sessions de formation professionnelle.
8. EECD devrait collaborer avec le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance (EDPE) pour établir un partenariat avec d'autres écoles et développer une plateforme d'enseignement en tandem, pour faciliter l'interaction entre les élèves francophones et ceux en immersion française.

### **Éducation postsecondaire et le milieu de travail**

La province du Nouveau-Brunswick dispose de deux établissements post-secondaires majeurs, l'Université de Moncton et l'Université du Nouveau-Brunswick (UNB), qui sont tous les deux reconnus pour leur travail dans le secteur de l'éducation en français et en anglais : La faculté de l'Éducation de l'Université de Moncton est reconnue principalement pour son travail de faire la promotion du français en contexte minoritaire ; et, l'Institut de recherche sur les langues secondes du Canada (Second Language Resesarch Institute of Canada (L2RIC)), à l'Université du Nouveau-Brunswick. Il convient également de noter l'Université du Nouveau-Brunswick collabore avec les étudiants qui ont l'intention d'enseigner dans le système d'écoles acadiennes, et avec les étudiants de l'Université de Moncton qui visent l'enseignement en FLS. Ces étudiants pourraient suivre des cours de méthodologie particuliers en FLS à l'Université du Nouveau-Brunswick. De façon réciproque, les étudiants inscrits dans le programme de B.Ed. à l'Université du Nouveau-Brunswick qui ont l'intention d'enseigner l'immersion française, mais qui n'ont pas le niveau de compétence nécessaire, pourraient suivre des cours déterminés de méthodologie à l'Université de Moncton. Ceci met en évidence encore une fois à quel point la technologie et l'enseignement à distance pourraient faciliter la logistique d'une telle initiative. Les doyens des deux facultés de l'éducation et le corps professoral responsables de l'enseignement du français comme langue première et langue seconde pourraient se rencontrer pour déterminer les possibilités de collaboration.

À présent, l'Institut de recherche sur les langues secondes du Canada (anglais : L2RIC) et la faculté de l'Éducation à l'Université St. Thomas offrent des séances avancées de perfectionnement du français destinées aux étudiants qui veulent enseigner l'IF, mais qui n'ont pas le niveau de compétence requis. Ces initiatives sont importantes et doivent être maintenues et améliorées.

### **Transition au milieu de travail**

La transition d'un programme de formation quelconque au milieu de travail présente des défis. Le mentorat représente l'élément critique de la transition entre l'école et le milieu de travail, et comprend : l'apprentissage en milieu de travail par l'entremise de jumelage, les équipes de travail collaboratives, les midi-causeries et d'autres méthodes établies. Lorsqu'un individu s'engage dans un emploi qui nécessite des compétences dans sa langue seconde, le défi est encore plus grand. Il importe de reconnaître que beaucoup de programmes de langue en milieu scolaire n'offrent pas aux étudiants des compétences linguistiques adaptées à un poste quelconque. Les exigences linguistiques pour un poste de travailleur médical, à titre d'exemple, diffèrent de celles nécessaires pour un poste de proposé à un guichet d'information touristique. Les employeurs doivent reconnaître que même si les candidats à un poste sont bilingues, en ce sens qu'ils maîtrisent le français, il faut que ces derniers comblent les lacunes de vocabulaire, d'accent, de débit de conversation et de particularités régionales.

### **Recommandations relatives à l'éducation post-secondaire et au milieu de travail**

1. Les établissements francophones et anglophones post-secondaires devraient explorer des moyens de collaboration afin de se compléter, afin de faciliter la formation des enseignants pour les écoles francophones et celles qui offrent l'immersion française.
2. Il faut développer des programmes pour aider dans la transition de l'école au milieu de travail. Ces programmes pourraient inclure les éléments suivants.
  - L'élaboration de programmes particuliers de formation, où l'enseignement du français fait partie du programme professionnel. La collaboration entre le collège Oulton's et l'Université de Moncton, dans le programme de travailleurs paramédicaux, où les étudiants non francophones peuvent apprendre le français des enseignants de l'Université de Moncton dans le contexte de leur formation professionnelle, constitue un bel exemple. Dans la mesure où ces cours peuvent

viser une formation dans une « langue à des fins spécifiques », et être axés sur un emploi particulier pour lequel l'étudiant se forme, ils seront d'autant plus avantageux pour le milieu de travail.

- L'élaboration de cours particuliers de perfectionnement linguistique pour des emplois spécifiques. Le MEDPE et certains districts scolaires ont élaboré des séances linguistiques pour les enseignants actuellement en poste, axées sur l'emploi du français en salle de classe, et le français qui est nécessaire aux interactions professionnelles, dans un contexte éducatif. Les gouvernements fédéral et provinciaux sont également dotés de programmes de formation linguistique pour leurs employés. Il faudrait aussi présenter des incitatifs aux employeurs du secteur privé, pour qu'ils offrent aux employés bilingues des occasions semblables de perfectionnement linguistique, y compris l'appui pour la conception et la prestation de programmes.
- Une expérience d'immersion intensive pour les élèves ayant l'intention de faire la transition du programme de formation post-secondaire au milieu de travail, mais qui ne satisfont pas aux exigences linguistiques requises. Le Centre international d'apprentissage du français (CIAF), à Shippagan, associé à l'Université de Moncton, constitue un bel exemple. Le gouvernement du Nouveau-Brunswick pourrait envisager la création d'autres partenariats pour des programmes du genre et élargir la portée de ces cours pour inclure des secteurs d'activités spécialisés.

### **Conclusion : Célébration et promotion du bilinguisme**

Le bilinguisme constitue un énorme avantage pour le particulier et pour la société. Outre l'importance du bilinguisme (anglais et français) au Nouveau-Brunswick et au Canada, les individus bilingues sont bien positionnés pour devenir polyglottes et d'adopter des rôles d'importance dans notre société mondiale qui évolue et se développe rapidement. Nous sommes d'avis que le gouvernement du Nouveau-Brunswick devrait entamer seul, ou en association avec d'autres organismes, une campagne de promotion du bilinguisme et de l'apprentissage du français langue

seconde. Le Nouveau-Brunswick occupe une place unique parmi les provinces canadiennes. L'une des ressources les plus importantes de la province est sa population bilingue. Afin d'accroître cette ressource, il nous faut 1) augmenter le nombre d'élèves anglophones qui choisissent de poursuivre le chemin du bilinguisme et, 2) offrir aux élèves les outils nécessaires pour développer leurs compétences linguistiques et pour les adapter aux divers contextes au milieu de travail et ailleurs dans la société

## **Références**

- Arnett, K. (2013). *Languages for All: How to Support and Challenge Students in a Second Language Classroom*. Toronto. Pearson Canada.
- Arnott S & Lapkin, S. (2019). Focus on Core French. **State of FSL Education in Canada Report. Canadian Parents for French. Pp.8,9.**
- BBC (2016). **The amazing benefits of being bilingual** (2016). Retrieved from:  
<https://www.bbc.com/future/article/20160811-the-amazing-benefits-of-being-bilingual>
- Bourgoin, R. (2014). Inclusionary practices in French immersion: A need to link research to practice. *Canadian Journal for New Scholars in Education*, 5(1), 1-11.  
[Google Scholar](#)
- Bournot-Trites, M. (2021) K-12 Language Framework for Canada: Why Not a Canadian One. Retrieved from: <https://www.youtube.com/watch?v=UBbjsu97n2w>
- Bruck, M. (1985). Consequences of transfer out of Early French Immersion programs. **Applied Psycholinguistics**, 6(2), 101-120. <https://doi.org/10.1017/S0142716400006068>
- Budget 2012: A Canada-wide Early Learning and Child Care Plan. Department of Finance Canada.** Retrieved from: <https://www.canada.ca/en/department-finance/news/2021/04/budget-2021-a-canada-wide-early-learning-and-child-care-plan.html>
- Burstall, C. (1975). Factors Affecting Foreign-Language Learning: A Consideration of Some Relevant Research Findings. *Language Teaching and Linguistic Abstracts*, 8, 105-125.
- Bialystok, E., McBride-Chang, C., & Luk, G. (2005). Bilingualism, language proficiency, and learning to read in two writing systems. **Journal of Educational Psychology**, 97, 580-590.

Bourgoin, R. Immersion and At-Risk Learners: What does the research say? (2011) *Journal de l'immersion*. 33 (3): 27-30.

Bourgoin, R. (2014) The Predictive Effects of L1 and L2 Early Literacy Indicators on Reading in French immersion *Canadian Modern Language Review/ La Revue canadienne des langues vivantes* 70(3):355-380 DOI:[10.3138/cmlr.2346](https://doi.org/10.3138/cmlr.2346)

Bournot-Trites, M. (2008). **Fostering Reading Acquisition in French immersion.**  
Canadian Language and Literacy Research Network.

Byers-Heinlein, K & Lew-Williams, C. (2013) Bilingualism in the Early Years: What the Science Says. *Learn Landsc.* 7 (1): 95-112

CCLB : Centre des niveaux de compétence linguistique canadiens (2011). **Niveaux de compétence linguistique canadiens: Français langue seconde pour les adultes.** Ottawa : Centre des niveaux de compétence linguistique canadiens.

**Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). Council of Europe.**  
[https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/level-descriptions?source=post\\_page-----](https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/level-descriptions?source=post_page-----)

**Diplôme d'études de langue française (DEL F).** <http://www.delfdalf.fr/index-en.html>

**Dicks, J. (2017).** French immersion Research: Myth or Reality? Second Language Research Institute of Canada. Retrieved from  
[https://www2.gnb.ca/content/gnb/en/departments/education/k12/content/anglophone\\_sector/fsle.html](https://www2.gnb.ca/content/gnb/en/departments/education/k12/content/anglophone_sector/fsle.html)

Dicks, J (2018). *Six Pillars of Successful Second Language Programs.* **Second Language Research Institute of Canada.**

**Early childhood language program.** (nd). Victoria State Government Education and Training.  
<https://www.education.vic.gov.au/about/programs/Pages/eclanguageprograms.aspx?Redirect=1>

Ellsworth, C. (1997). **A study of factors affecting attrition in Late French Immersion.** Masters thesis. MUN. <https://research.library.mun.ca/5038/>

Genessee, F. (2008). **An Overview of Research on French immersion: What Does the Research Say?"** Fredericton. May 2008.

Genessee, F & Jared D. (2008). Literacy Development in Early French Immersion programs. *Canadian Psychology*. 49 (2) 140-147.

Halsall, D. (1991). **Attrition/retention of students in French immersion with particular emphasis on secondary schools.** CPF.

Harvard University (2019). **Bilingualism: Start early, and earn all your benefits!**  
Retrieved from: <https://sitn.hms.harvard.edu/flash/2019/bilingualism-start-early-and-earn-all-your-benefits/>

Michaud, L. (2020). A Qualitative Analysis of Early French Immersion Students' Communicative Competence on The New Brunswick Oral Proficiency Interview—Where Pedagogy Meets Assessment . Unpublished M.Ed Thesis. UNB.

Munoz, C. (2006). Age and rate of foreign language learning. Toronto, ON : Multilingual Matters.

**NB Early Learning and Child Care Curriculum** (2008). Government of New Brunswick. <https://www2.gnb.ca/content/gnb/en/departments/education/elcc/content/curriculum.Html>

Obadia, A & Theriault, C. (1997). Attrition in French immersion Programs: Possible Solutions. *Canadian Modern Language Review* 53 (3): 506-529 .

<https://doi.org/10.3138/cmlr.53.3.506>

Parks, S & Priego, S (2017). A Tandem Approach to Language Learning: Re-Envisioning the Teaching and Learning of ESL-FSL. **Réflexions**. CASLT

Policy 309 (2018). Government of New Brunswick

<https://www2.gnb.ca/content/gnb/en/departments/education/k12/content/policies.html>

Popham, J. (2020). Classroom Assessment: What Teachers Need to Know, 9th Edition. Pearson.

Song, R, Spradlin, T, Plucker, J. (2009). The Advantages and Disadvantages of Multiage Classrooms in the Era of NCLB Accountability. 7 (1)

Wesche, M.B. (2002). Early French Immersion: How has the original Canadian model stood the test of time? Burmeister, Petra; Piske, Thorsten; Rohde, Andreas (Eds.): *An Integrated View of Language Development. Papers in Honor of Henning Wode*, Wissenschaftlicher Verlag Trier.

Wise, N. (2017). Parent Advocacy: When Students Struggle in French immersion.

[https://www.linkedin.com/pulse/parent-advocacy-when-students-struggle-french-nancy-wise-ph-d-?trk=public\\_profile\\_article\\_view](https://www.linkedin.com/pulse/parent-advocacy-when-students-struggle-french-nancy-wise-ph-d-?trk=public_profile_article_view)