



Patrimoine
canadien

Canadian
Heritage

Canada



DOCUMENT DE TRAVAIL

**ATELIER PRÉ-SYMPIOSIUM
SUR L'APPRENTISSAGE DE LA LANGUE SECONDE**

31 AOÛT 2011



ATELIER PRÉ-SYMPIOSIUM SUR L'APPRENTISSAGE DE LA LANGUE SECONDE

Contexte

Le présent document de travail vise à alimenter les discussions dans le cadre d'un atelier sectoriel pré-symposium sur l'apprentissage de la langue seconde qui se tiendra le 31 août 2011 en marge du *Symposium de la recherche sur les langues officielles au Canada* du 1^{er} septembre 2011.

Le document est divisé en deux sections :

- Un survol des enjeux en matière d'apprentissage de la langue seconde structurés selon les six domaines de résultats adoptés par les provinces et territoires au dernier Protocole d'entente conclu entre le gouvernement du Canada et le Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) : participation des élèves; offre de programmes; rendement des élèves; milieux scolaires enrichis; accès à l'enseignement postsecondaire; et appui au personnel éducatif et recherche. Ce survol brosse un portrait général de la situation selon certaines études ou recherche et ne prétend en aucune façon être exhaustif.
- Un extrait du compte rendu de la Table ronde de recherche sur l'apprentissage de la langue seconde tenue le 7 mai 2010, présentant les perspectives des gouvernements, des chercheurs et des intervenants sur l'état de la recherche dans ce domaine.

SURVOL DES ENJEUX EN MATIÈRE D'APPRENTISSAGE DE LA LANGUE SECONDE

PARTICIPATION DES ÉLÈVES

Défis

- Rétention des élèves jusqu'à la fin du secondaire (abandon au secondaire)
- Motivation des élèves
- Inclusion de la clientèle allophone
- Inclusion d'une clientèle à besoins spéciaux

Ce que la recherche soulève

À l'échelle du pays, on note une certaine croissance dans la participation des élèves aux programmes de langue seconde de 2003-2004 à 2007-2008, soit 54 % de la population scolaire totale des écoles de la majorité par rapport à 51% il y a à peine quelques années. Cette croissance est attribuable à des gains de 10 % enregistrés dans les programmes d'immersion au cours des cinq dernières années. Pour les programmes de langue seconde de base, on constate un taux de croissance plutôt stable par rapport à l'année de référence. La bonne nouvelle, c'est que les effectifs de ces programmes ont connus une légère augmentation par rapport à la population scolaire totale des écoles de la majorité qui, elle, est en décroissance. Des données sur les effectifs scolaires et leurs indices de croissance sont présentés à l'Annexe A du présent document.¹

Environ 85 à 90% des effectifs scolaires qui apprennent la seconde langue officielle le font dans le cadre des programmes de langue seconde de base. À l'heure actuelle, ces programmes ne sont pas nécessairement obligatoires dans certaines instances ou deviennent facultatifs au milieu du secondaire. La rétention des élèves dans les programmes de langue seconde jusqu'à la fin du secondaire présente un défi lorsque les cours deviennent optionnels, souvent pour des raisons de conflits d'horaire et aussi en raison du manque de progrès perçus par les élèves mêmes. Des sondages auprès des élèves ont souligné l'importance de rendre les programmes plus intéressants et davantage orientés sur l'objectif d'apprendre à parler la langue afin d'accroître la motivation des élèves. Une approche visant à moderniser les méthodes d'enseignement et à valoriser l'apprentissage de la langue seconde aux yeux des élèves pourrait avoir un impact sur la rétention des élèves.²

¹ Équipe de recherche, Programmes d'appui aux langues officielles, PCH (2010), *Annexe A - Effectifs scolaires et indices de croissance*, Effectifs des programmes de langue seconde, Canada, provinces et territoires, 2003-2004 à 2007-2008 – Tableau fondé sur les données de Statistique Canada

² Rehorick, Sally et al. (2004), *Plan Deux Mille Treize*, Stratégies pour une approche nationale

Pour accroître davantage la participation des élèves ou favoriser l'accès aux programmes de langue seconde, il pourrait être indiqué d'inclure plus systématiquement la clientèle allophone dans ces programmes. Selon certains travaux de recherche, il serait tout à fait approprié de le faire même si cette dernière a déjà le défi d'apprendre la langue d'enseignement. Les allophones tiennent beaucoup à apprendre les deux langues officielles car ils estiment que c'est un atout important pour accéder au marché du travail.³ Leur présence dans les classes pourrait également avoir un effet positif sur la motivation des autres élèves.⁴ De plus, les élèves allophones auraient plus de succès dans l'apprentissage du français que dans d'autres matières et une exposition intensive au français aurait pour effet de favoriser l'amélioration de leurs connaissances en anglais.⁵ Les enseignants sont d'avis que la clientèle allophone devrait être incluse dans les programmes de langue seconde, mais aimeraient bénéficier d'un certain perfectionnement professionnel pour mieux répondre aux besoins de cette clientèle.⁶ Une enquête récente sur les attitudes de parents et d'élèves allophones envers la dualité linguistique, commandée par Canadian Parents for French, abonde dans la même direction.⁷

D'autres travaux de recherche ont également été effectués pour savoir si les programmes d'immersion conviennent à des élèves présentant des difficultés d'apprentissage. Ces travaux ont montré que les élèves anglophones dont le niveau d'aptitude intellectuelle se situe sous la moyenne ne sont pas plus à risque de difficultés scolaires en immersion française que les élèves de même niveau inscrits à un programme anglais. Ces élèves obtiendraient même de meilleurs résultats aux tests linguistiques en français que les élèves inscrits à un programme de français de base.⁸ Il en est de même pour le français intensif.⁹

de l'enseignement d'une langue seconde, PCH, http://www.pch.gc.ca/pgm/lo-ol/pubs/plan_2013-fra.pdf

³ Mady, Callie (2010), présentation à la Table ronde de recherche sur l'apprentissage de la langue seconde

⁴ Rehorick, Sally et al. (2004), *Plan Deux Mille Treize*, Stratégies pour une approche nationale

de l'enseignement d'une langue seconde, PCH, http://www.pch.gc.ca/pgm/lo-ol/pubs/plan_2013-fra.pdf

⁵ Mady, Callie (2008), « *L'apprentissage des langues officielles, c'est aussi pour les allophones* », L'État de l'enseignement du français langue seconde au Canada de l'An 2008, Canadian Parents for French, http://www.cpf.ca/fra/pdf/ressources/rapports/fls/2008/04_Allophone_F.pdf

⁶ Mady, Callie (2010), présentation à la Table ronde de recherche sur l'apprentissage de la langue seconde

⁷ Mady, Callie (2010), « *Les voix des Néo-Canadiens : perspectives et expériences en ce qui concerne le français seconde langue officielle au Canada* », L'État de l'enseignement du français langue seconde au Canada de l'An 2010, Canadian Parents for French,

[http://www.cpf.ca/fra/pdf/FINAL%20FSL%20REPORT%20\(FRENCH\).pdf](http://www.cpf.ca/fra/pdf/FINAL%20FSL%20REPORT%20(FRENCH).pdf)

⁸ Genesee, Fred (2008), « *L'immersion convient-elle aux élèves en difficultés* », L'État de l'enseignement du français langue seconde au Canada de l'An 2008, Canadian Parents for French,

<http://www.cpf.ca/eng/pdf/resources/reports/fsl/2008/FSL2008.pdf>

⁹ Netten, J. et Germain, C. (2010), *Intensive French/Français intensif*, présentation à Patrimoine canadien, octobre 2010

OFFRE DE PROGRAMMES

Défis

- Enrichissement des programmes de base pour 85 % de la clientèle :
 - Intensité et temps d'enseignement
 - Besoin en matière de nouvelles méthodes pédagogiques (français intensif)
- Enrichissement des programmes d'immersion :
 - Précision dans l'expression orale
 - Abandon au secondaire
 - Accès en régions isolées
 - Manque de ressources pédagogiques en immersion
- Manque de ressources culturelles

Ce que la recherche soulève

Comme mentionné précédemment, environ 85 à 90% des effectifs scolaires qui apprennent la seconde langue officielle le font dans le cadre des programmes de langue seconde de base. Les écrits indiquent que le temps d'enseignement consacré au français de base est insuffisant et que cela affecte négativement l'enseignement du programme, en particulier les occasions pour les élèves d'acquérir de bonnes aptitudes en communication orale. Des sondages auprès des élèves confirment que ces derniers se sentent incompetents face à leurs habiletés linguistiques. Pour que les programmes de langue seconde de base soit une option valable pour l'apprentissage réel d'une langue seconde, il faut envisager divers moyens de les améliorer.¹⁰

Il existe quatre variables interdépendantes qui influencent la maîtrise de la langue seconde : l'âge d'entrée dans le programme, l'intensité de l'enseignement, le nombre d'heures cumulatives et la méthode pédagogique.¹¹

Pour les programmes de langue seconde de base, les chercheurs recommandent d'agir sur le temps d'enseignement et sur l'intensité de cet enseignement. Ils préconisent

¹⁰ Mady, Callie (2008), *L'efficacité relative de divers modèles d'enseignement du français de base – Évaluation de la recherche*, CASLT, http://www.caslt.org/pdf/EffectiveDeliveryModelsCoreFrench_French.pdf

¹¹ Dicks, Joseph et Kristmanson, Paula Lee (2008), « L'immersion française : quand et comment », L'État de l'enseignement du français langue seconde au Canada de l'An 2008, Canadian Parents for French, <http://www.cpf.ca/eng/pdf/resources/reports/fsl/2008/FSL2008.pdf>

d'augmenter le temps minimum jusqu'à 185 minutes par semaine et selon des blocs de temps plus intenses, de plus de 40 minutes à la fois.¹²

Pour ce qui est de l'intensité, plusieurs approches ont été mises à l'essai. Le programme de français intensif, qui a vu le jour à Terre-Neuve-et-Labrador en 1998, offre de trois à cinq fois plus d'heures d'apprentissage de la langue seconde que le programme régulier sur une période concentrée de cinq mois en 5^e ou en 6^e année en maintenant le programme de base non intensif les cinq autres mois de l'année et en comprimant le curriculum des autres matières. Ce régime intensif est également un programme enrichi qui fait appel à toutes les habiletés langagières (écouter, parler, lire et écrire) de façon intégrée dans des tâches « authentiques ».¹³ Des classes utilisant le programme intensif existent maintenant dans neuf provinces et les trois territoires. En 2009-2010, on comptait 369 classes de français intensif totalisant environ 8 000 élèves. En douze ans, plus de 30 000 élèves ont suivi ce programme. Quant à l'efficacité de cette approche, des évaluations auprès d'une trentaine de classes de français de base et de français intensif en 5^e année ont révélé qu'en compétence orale, 72% des élèves du programme de français intensif peuvent communiquer avec une certaine spontanéité comparativement à 2% pour les élèves du français de base qui réussissent tout juste à communiquer et ce, après 4 années d'apprentissage correspondant aux mêmes nombres d'heures que 5 mois d'apprentissage en français intensif.¹⁴ En production écrite, ils performant comme des élèves francophones du Québec de 4^e année pour l'aisance et de 3^e année pour la précision. La compression du curriculum d'anglais langue première ne semble pas avoir d'effet négatif sur l'apprentissage de cette langue.¹⁵ De plus, la participation à ce programme améliore l'attitude des élèves face à l'apprentissage du français et a donc un impact positif sur les cours de français au secondaire.¹⁶ La participation à ce programme a même un effet positif sur le développement cognitif des élèves dans les autres matières telles que les mathématiques et ce, même chez ceux qui éprouvent des difficultés d'apprentissage.¹⁷ Même si les élèves du programme de français intensif acquièrent un degré plus élevé de compétence orale et écrite, il est essentiel de leur offrir un type quelconque de suivi

¹² Mady, Callie (2008), *L'efficacité relative de divers modèles d'enseignement du français de base – Évaluation de la recherche*, CASLT, http://www.caslt.org/pdf/EffectiveDeliveryModelsCoreFrench_French.pdf

¹³ Bureau du dirigeant principal de la vérification et de l'évaluation, Direction des services d'évaluation, PCH (2009), *Évaluation sommative des Programmes d'appui aux langues officielles*, <http://www2.pch.gc.ca/pgm/em-cr/evaltn/2009/2009-02/OLSP-fra.pdf>

¹⁴ Netten, J. et Germain, C. (2010), *Intensive French/Français intensif*, présentation à Patrimoine canadien, octobre 2010

¹⁵ MacFarlane, Alina (2005), *Examen du programme de français intensif : une stratégie pédagogique pour améliorer les résultats du français langue seconde au Canada*, CASLT, <http://www.caslt.org/pdf/IF-Report-F-web.pdf>

¹⁶ Rehorick, Sally et al. (2004), *Plan Deux Mille Treize*, Stratégies pour une approche nationale de l'enseignement d'une langue seconde, PCH, http://www.pch.gc.ca/pgm/lo-ol/pubs/plan_2013-fra.pdf

¹⁷ Netten, J. et Germain, C. (2010), *Intensive French/Français intensif*, présentation à Patrimoine canadien, octobre 2010

spécialisé pour leur permettre de renforcer les connaissances acquises, par exemple un programme enrichi ou approfondi (post-intensif) ou une immersion tardive.¹⁸

Le français intensif est inspiré du modèle d'enseignement de l'anglais intensif implanté au Québec à la fin des années 70. Le modèle de l'anglais intensif s'est avéré un des meilleurs moyens pour améliorer le niveau de compétence des élèves dans la langue seconde. Les études formelles et informelles réalisées au Québec depuis 30 ans sur la performance des élèves ont démontré que les élèves inscrits aux cours d'anglais intensif s'expriment mieux oralement que les élèves des cours réguliers; sont plus à l'aise pour s'exprimer oralement; possèdent un vocabulaire plus varié; maîtrisent mieux les structures grammaticales; lisent plus efficacement; sont plus confiants et hésitent moins à prendre des risques; sont plus confiants en leur capacité à s'exprimer en anglais avec facilité; recherchent des occasions d'utiliser la langue seconde en dehors du contexte scolaire; démontrent une attitude plus favorable à l'égard de l'anglais; sont plus disciplinés et plus autonomes; ont un plus haut degré de motivation que les élèves qui ne sont pas inscrits dans les cours intensifs.¹⁹

D'autres approches de concentration du temps d'enseignement ont également été explorées lorsqu'il n'est pas possible d'augmenter le temps global accordé au programme de base. Il s'agit du modèle compact où, au lieu des 40 minutes d'instruction par jour habituelles, l'enseignement est concentré sur 150 minutes par jour pendant 10 semaines ou encore des blocs de 80 minutes par jour pendant cinq mois. Des études démontrent que les participants aux modèles compacts obtiennent souvent un meilleur rendement que les participants au modèle traditionnel. De plus, ces modèles compacts permettent aux élèves, en plus de mieux maîtriser la langue, de participer à d'autres activités visant à développer de véritables aptitudes à la communication.

Pour améliorer les programmes français de base, les chercheurs recommandent également d'opter pour une approche pédagogique mettant surtout l'accent sur la maîtrise de l'expression orale. Plusieurs suggèrent de concevoir des cours de langue seconde qui mettent l'accent sur une utilisation pratique de la langue parlée dans la vie de tous les jours (travail d'été, voyage, théâtre, culture populaire, conversation sociale) L'enseignement de la langue doit être axé sur la communication, utilisant des activités

¹⁸ MacFarlane, Alina (2005), *Examen du programme de français intensif : une stratégie pédagogique pour améliorer les résultats du français langue seconde au Canada*, CASLT, <http://www.caslt.org/pdf/IF-Report-F-web.pdf>

¹⁹ MEQ, RCCPALS, SPEAQ (2003), *L'anglais intensif pour l'apprentissage de la langue seconde – Guide d'implantation des modèles d'anglais intensif, langue seconde, dans les écoles primaires du Québec*, http://www.speaq.qc.ca/pdf/intensive_francais11juin03.pdf

comme des jeux, des sketches, le théâtre et la conversation et créant des possibilités d'interagir avec des francophones.²⁰

L'immersion, qui attire environ 10 à 15% des effectifs scolaires de langue seconde, est et restera le programme le plus efficace pour apprendre le français langue seconde. Les élèves atteignent des niveaux élevés de compétences en français et le font de façon additive, c'est-à-dire sans affecter leur langue maternelle ou leurs connaissances des autres matières. Il est donc souhaitable de maintenir et d'élargir l'accès à ces programmes car la demande est croissante dans bien des régions. Toutefois, l'immersion fait aussi face à certains défis.²¹ Sur le plan de la langue, bien que les élèves d'immersion réussissent à développer une grande aisance à communiquer, ils manquent de précisions dans leur production orale car leurs erreurs de langue ne sont pas corrigées dans la très grande majorité des cas (par opposition à leurs erreurs dans les matières enseignées).²² Sur un autre plan, dans certains cas, les élèves délaissent l'immersion au milieu du secondaire pour se préparer à leurs études universitaires dans leur langue, invoquant le manque de cours dans certains domaines, les conflits d'horaire ou juste une certaine lassitude.²³ Il existe aussi des défis par rapport à l'accès aux programmes d'immersion dans régions rurales ou isolées, l'un des principaux obstacles étant le manque de transport pour desservir ces régions.²⁴

Il existe différents points d'entrée en immersion : l'immersion précoce, l'immersion moyenne et l'immersion tardive. Reconnaissant qu'il est difficile d'offrir toute la gamme de programmes possibles pour 10 à 15% de la clientèle, si un choix doit s'exercer, les chercheurs recommandent en priorité l'immersion précoce car c'est ce type qui présente le plus d'avantages pour l'expression orale et spontanée et donne de très bons résultats en lecture et en écriture dans les deux langues.²⁵

Selon certaines enquêtes menées auprès des enseignants de langue seconde, il y aurait un manque de ressources pédagogiques adaptées aux programmes d'immersion et un choix limité de documents mettant en valeur la culture francophone. Il y aurait

²⁰ Mady, Callie (2008), *L'efficacité relative de divers modèles d'enseignement du français de base – Évaluation de la recherche*, CASLT, http://www.caslt.org/pdf/EffectiveDeliveryModelsCoreFrench_French.pdf

²¹ Rehorick, Sally et al. (2004), *Plan Deux Mille Treize*, Stratégies pour une approche nationale de l'enseignement d'une langue seconde, PCH, http://www.pch.gc.ca/pgm/lo-ol/pubs/plan_2013-fra.pdf

²² Germain, C. et Netten, J. (2006), *La diversité des régimes pédagogiques du français langue seconde au Canada*, Dialogues et Cultures, <http://www.caslt.org/pdf/Atlanta-CGermain-JNetten-Oct-04.pdf>

²³ Rehorick, Sally et al. (2004), *Plan Deux Mille Treize*, Stratégies pour une approche nationale de l'enseignement d'une langue seconde, PCH, http://www.pch.gc.ca/pgm/lo-ol/pubs/plan_2013-fra.pdf

²⁴ « *Le transport vers les programmes de français langue seconde en Ontario* », L'État de l'enseignement du français langue seconde au Canada de l'An 2008, Canadian Parents for French, <http://www.cpf.ca/eng/pdf/resources/reports/fsl/2008/FSL2008.pdf>

²⁵ Dicks, Joseph et Kristmanson, Paula Lee (2008), « *L'immersion française : quand et comment* », L'État de l'enseignement du français langue seconde au Canada de l'An 2008, Canadian Parents for French, <http://www.cpf.ca/eng/pdf/resources/reports/fsl/2008/FSL2008.pdf>

également un besoin pour améliorer les ressources de bibliothèques, les logiciels et les possibilités d'activités en français dans la collectivité pour l'ensemble des programmes de langue seconde.²⁶ Ce manque de ressources serait également un facteur qui amènerait certains enseignants à abandonner la profession dès leurs premières années de travail.²⁷

²⁶ Hart, Lapkin, MacFarlane, Vandergrift (2006), L'enseignement du français langue seconde au Canada : Points de vue du personnel enseignant – Rapport de recherche, CASLT, ACPI, FCE, <http://www.caslt.org/pdf/FSL-Report-Fr.pdf>

²⁷ Karsenti, Thierry et Collin, Simon (2008), Pourquoi les nouveaux enseignants d'immersion ou de français langue seconde quittent-ils la profession? – Résultats d'une enquête pancanadienne, ACPI, <http://www.acpi-cait.ca/documents/synthese.pdf>

RENDEMENT DES ÉLÈVES

Défis

- Évaluation des compétences linguistiques
- Existence de cadres d'évaluation différents

Ce que la recherche soulève

Au Canada, il n'existe pas d'échelle commune qui permettent à différents groupes de la société, que ce soit les systèmes d'enseignement et les employeurs des secteurs public et privé, de parler le même langage lorsqu'on tente de définir ce qu'on entend par niveau de bilinguisme. Chaque instance gouvernementale dispose d'outils qui lui sont propres pour mesurer les progrès dans l'acquisition des compétences linguistiques des élèves dans les programmes de langue seconde. Les seules données disponibles à l'échelle pancanadienne sont celles du recensement, qui fournissent en fait une auto-évaluation des répondants sur leur capacité ou celle de leurs enfants à soutenir une conversation.²⁸

À l'heure actuelle, la Fonction publique devrait en principe recruter en moyenne 5 000 employés bilingues par an pour combler les départs à la retraite de son effectif. En l'absence d'outils communs permettant de définir ce qu'est le bilinguisme, un jeune inscrit à un programme d'immersion pourrait très bien s'imaginer être bilingue, alors qu'il lui serait impossible de se qualifier pour un poste désigné bilingue à la fonction publique.²⁹ Inversement, un autre jeune pourrait aussi bien sous-estimer ses compétences linguistiques et croire qu'il ne peut se qualifier pour un poste bilingue. À l'heure actuelle, les jeunes n'affichent pas une grande confiance dans leurs compétences linguistiques.

En 2006, le ministère du Patrimoine canadien a fait faire une recherche sur les divers modèles existants de cadres d'évaluation des compétences linguistiques. Celle-ci a permis de mettre en évidence les avantages d'adopter au Canada le Cadre de référence commun pour les langues du Conseil de l'Europe ainsi que le concept de portfolio qui va de paire avec ce cadre. Le cadre européen permet aux divers pays de l'Europe d'avoir des repères communs lorsqu'ils traitent de compétences linguistiques (des descripteurs pour six niveaux de compétences) tout en conservant leurs propres outils

²⁸ Vandergrift, Laurens (2006), Proposition d'un cadre commun de référence pour les langues pour le Canada, Patrimoine canadien, http://www.caslt.org/pdf/Proposition_cadre%20commun_reference_langues_pour_le_Canada_PDF_Internet_f.pdf

²⁹ Rapport du Comité permanent des langues officielles (2009), *5 000 postes bilingues à combler chaque année : le rôle des institutions postsecondaires dans la promotion de la dualité linguistique canadienne*, Chambre des Communes, http://dsp-psd.pwgsc.gc.ca/collection_2009/parl/XC60-402-1-1-01F.pdf

d'enseignement (le portfolio) ou d'évaluations (tests de langue) calibrés en fonction du cadre. L'adoption d'un cadre commun pour le Canada pourrait procurer aux provinces et aux territoires un système transparent et cohérent pour décrire et évaluer la compétence linguistique des élèves des programmes de langue seconde et ainsi limiter la subjectivité de l'interprétation des résultats de l'apprentissage. Au moyen du cadre, tous les intervenants pourraient s'entendre sur ce qui constitue un niveau de compétence « fonctionnelle ». ³⁰ Pour les jeunes, l'avantage de connaître leur niveau de bilinguisme en fonction d'une échelle reconnue internationalement leur permettrait de mesurer leur apprentissage dans un monde réel, d'accroître leur intérêt pour l'apprentissage de leur seconde langue, de développer une confiance en leurs habiletés et de mieux se promouvoir auprès d'employeurs potentiels au Canada et sur la scène internationale.

En février 2010, le CMEC a produit un guide d'exploitation du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) dans le contexte canadien à l'intention des responsables de l'élaboration des politiques et des concepteurs de programmes d'études dans les provinces et territoires. Ce guide préconise l'utilisation du cadre européen commun et d'autres outils développés en Europe, par exemple le Diplôme d'étude de langue Française (DELF) comme outils de référence dans des initiatives locales et régionales. Il indique que les niveaux communs représentent une valeur ajoutée dont l'apprentissage des langues dans le contexte canadien pourrait profiter. Il indique également qu'une validation des niveaux, sous-niveaux et descripteurs du cadre en contexte scolaire seraient nécessaires pour doter le Canada d'un cadre commun inspiré de l'expérience européenne.³¹

³⁰ Vandergrift, Laurens (2006), Proposition d'un cadre commun de référence pour les langues pour le Canada, Patrimoine canadien, http://www.caslt.org/pdf/Proposition_cadre%20commun_reference_langues_pour_le_Canada_PDF_Internet_f.pdf

³¹ Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) (2010), *L'exploitation du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) dans le contexte canadien : Guide à l'intention des responsables de l'élaboration des politiques et des concepteurs de programmes d'études*, <http://www.cmec.ca/Programs/assessment/Documents/CECR-contexte-canadien.pdf>

MILIEUX SCOLAIRES ENRICHIS

Défis

- Manque d'occasions de pratiquer sa langue seconde
- Manque d'exposition à la culture de l'autre langue officielle

Ce que la recherche soulève

Comme identifié dans la section *Participation des élèves*, des sondages auprès des élèves ont souligné l'importance de rendre les programmes plus intéressants et davantage orientés sur l'objectif d'apprendre à parler la langue afin d'accroître leur motivation. Les élèves qui abandonnent en 9^e année ont indiqué que leurs cours étaient ennuyants, sans rapport et répétitifs. Il est clair qu'il faut rendre l'apprentissage de la langue seconde plus vivant et plus pertinent dans la vie quotidienne des jeunes. Il faut donc enrichir et valoriser les apprentissages en milieu scolaire et parascolaire. Plusieurs suggèrent de concevoir des cours de langue seconde qui mettent l'accent sur une utilisation pratique de la langue parlée dans la vie de tous les jours (travail d'été, voyage, théâtre, culture populaire, conversation sociale) et d'offrir des occasions pratiques d'utiliser la langue apprise par le biais d'échanges d'élèves, d'excursions scolaires et de rencontres et d'interactions plus nombreuses avec l'autre groupe linguistique. Pour enrichir le milieu scolaire sur le plan de l'apprentissage de la langue seconde, il faut offrir plus d'occasions de pratiquer la langue seconde et une plus grande exposition à la culture de l'autre groupe linguistique.³²

Une étude visant à cerner les effets d'un échange de courte durée (7 à 10 jours) sur la motivation, l'attitude et la compétence en langue seconde de 243 jeunes Canadiens de 13 ou 14 ans, issus de cinq provinces et de tous les types de programmes scolaires pointe sur une augmentation statistique des aptitudes en langue seconde des élèves ayant pris part à un échange. La vaste majorité des participants prévoient continuer d'améliorer leur maîtrise de la langue seconde et se donnent des objectifs à cette fin. Il semble que la participation à des échanges de courte durée produise des répercussions à long terme : gains linguistiques, confiance en ses moyens, poursuite de l'utilisation de la langue seconde, choix de loisirs pour maintenir les acquis, recherche d'occasions d'utiliser la langue seconde (voyage, expériences culturelles) et recherche d'emplois bilingues.

³² Rehorick, Sally et al. (2004), *Plan Deux Mille Treize*, Stratégies pour une approche nationale de l'enseignement d'une langue seconde, PCH, http://www.pch.gc.ca/pgm/lo-ol/pubs/plan_2013-fra.pdf

L'étude souligne les avantages à offrir des occasions d'utiliser une langue seconde en contexte réel, au sein d'une communauté locutrice de cette langue, et milite en faveur d'offrir la possibilité d'un échange bilingue à tous les élèves de langue seconde, en particulier à ceux inscrits aux programmes de base.³³

³³ Mady, Callie (2009), *Impact des échanges scolaires entre groupes francophones et anglophones au Canada et Impact à long terme des échanges scolaires entre groupes francophones et anglophones au Canada*, Société éducative de visites et d'échanges au Canada (SEVEC), http://www.sevec.ca/fr/Rapports_de_recherches_82.html

ACCÈS À L'ENSEIGNEMENT POSTSECONDAIRE

Défis

- Perte vs. maintien des compétences linguistiques au-delà du secondaire
- Manque de cours ou de programmes orientés sur le contenu dans la langue seconde
- Besoin de la Fonction publique en matière de personnel bilingue
- Manque de valorisation de l'importance d'acquérir des compétences linguistiques

Ce que la recherche soulève

Selon un sondage auprès des étudiants réalisé en 2005 par Canadian Parents for French sur la poursuite de l'apprentissage du français langue seconde à l'université, 44% des élèves de l'immersion et 18 % des élèves des programmes de français de base décident de poursuivre des cours de français à l'université après le secondaire. Le grand défi semble être au niveau des compétences en français écrit. L'ensemble des élèves qui poursuivent des cours de français à l'université se sentent plus à l'aise à l'oral qu'à l'écrit. Les raisons évoquées pour poursuivre sont : le plaisir tiré de leurs programmes de français au secondaire; les perspectives d'emploi; l'utilité du français en voyage; et la confiance qu'ils obtiendront les mêmes bons résultats. Les raisons pour ne pas poursuivre sont les conflits d'horaire, le manque de compétences en français et l'absence de cours appropriés dans les universités accessibles.³⁴

En 2009, le Commissaire aux langues officielles a rendu public une étude intitulée *Deux langues, tout un monde de possibilités*, portant sur l'apprentissage en langue seconde dans les universités canadiennes. L'étude indique que bon nombre d'universités au Canada offrent une certaine gamme de programmes et de cours d'apprentissage de la langue seconde et d'apprentissage en langue seconde, mais que les possibilités demeurent limitées en matière d'apprentissage intensif (programmes d'immersion, cours dans son domaine dans sa langue seconde ou cours de langue seconde adaptés à diverses disciplines universitaires). Elle souligne également une faible collaboration ou peu de partenariat entre universités de langue française et de langue anglaise au Canada (inexistence d'échanges formels d'étudiants entre universités canadiennes par opposition aux échanges sur le plan international) et une absence de politiques en langue seconde ou d'exigences en matière de compétences linguistiques. L'étude pointe vers certaines pistes d'avenir, par exemple favoriser un apprentissage fondée sur le contenu, offrir des occasions de pratiquer la langue dans un contexte social et

³⁴ L'État de l'enseignement du français langue seconde au Canada (2005), Canadian Parents for French, <http://www.cpf.ca/fra/pdf/ressources/rapports/fls/2005/French%2005%20Report.pdf>

maximiser l'utilisation des ressources (professeurs, petites classes, aide à l'apprentissage, tuteurs et nouvelles technologies).³⁵

De plus, le Comité permanent des langues officielles a également souligné le rôle que devraient jouer les universités canadiennes dans la formation de jeunes bilingues pour aider la Fonction publique à recruter quelque 5000 employés bilingues par an au cours des prochaines années pour s'assurer de maintenir son bassin de personnel bilingue qui représente environ 30% de l'effectif total.³⁶

³⁵ Commissariat aux langues officielles (2009), *Deux langues, tout un monde de possibilités - L'apprentissage en langue seconde dans les universités canadiennes*, http://www.ocolclo.gc.ca/docs/f/uni_f.pdf

³⁶ Rapport du Comité permanent des langues officielles (2009), *5 000 postes bilingues à combler chaque année : le rôle des institutions postsecondaires dans la promotion de la dualité linguistique canadienne*, Chambre des Communes, http://dsp-psd.pwgsc.gc.ca/collection_2009/parl/XC60-402-1-1-01F.pdf

APPUI AU PERSONNEL ÉDUCATIF ET RECHERCHE

Défis

- Pénurie d'enseignants
- Valorisation de la profession d'enseignant en langue seconde
- Qualifications des enseignants (formation initiale)
- Importance de la formation continue en didactique de la langue seconde, en expression orale et en contexte culturel
- Recherche appliquée
- Diffusion des résultats de recherches scientifiques

Ce que la recherche soulève

Selon une analyse de Canadian Parents for French effectuée en 2005, le déclin massif d'inscriptions des spécialistes en français langue seconde mine considérablement le bassin des candidats qualifiés pour les programmes de formation des enseignants en français langue seconde. Les facultés d'éducation disposent de plus de places pour les élèves-maîtres en français langue seconde qu'il n'existe de candidats qualifiés pour les combler. En raison de ce déclin, les universités anglophones ont réduit le nombre de professeurs enseignant le français, ont réduit la taille de leurs départements de français ou l'ont amalgamé avec d'autres départements de langues. En 2006, Canadian Parents for French a réalisé un sondage qui a confirmé la continuité d'une pénurie d'enseignants de français langue seconde dans la plupart des provinces et territoires.³⁷

Selon une étude sur les enseignants du français langue seconde effectuée en 2006, 40 % du personnel enseignant ont songé à quitter l'enseignement du français langue seconde. De plus, 31,6% des enseignants ont dit posséder un certificat de spécialiste en enseignement du français langue seconde, ce qui laisse entendre que la plupart des enseignants de langue seconde n'ont qu'une formation pédagogique générale. Selon diverses recherches, la facilité d'expression de l'enseignant dans la langue cible est également considérée comme une des clés du succès des programmes de langue seconde. Or, il semble que beaucoup d'enseignants n'enseignent pas dans la langue cible. L'étude souligne également l'importance de fixer des exigences de qualification de base pour assurer un enseignement des langues secondes de réelle qualité pour que les facultés d'éducation puissent ensuite tenir compte de ces exigences en élaborant leurs programmes de formation spécialisés en enseignement des langues secondes.

³⁷ L'État de l'enseignement du français langue seconde au Canada (2005 et 2006), Canadian Parents for French, <http://www.cpf.ca/fra/pdf/ressources/rapports/fls/2005/French%2005%20Report.pdf> et <http://www.cpf.ca/fra/pdf/ressources/rapports/fls/2006/CPFSummaryF.pdf>

En résumé, les enjeux liés à la formation des enseignants sont : les compétences linguistiques du personnel enseignant; la connaissance des méthodes d'enseignement des langues vivantes (ex. méthodes axées sur expression orale, thèmes plus pertinents, exposition à la langue en dehors des cours); des connaissances spécialisées dans les diverses matières enseignées pour le français enrichi ou approfondi et l'immersion; le perfectionnement professionnel; et le statut de la profession (marginalisation des enseignants de langue par rapport aux enseignants des autres matières). Pour répondre aux enjeux exprimés dans ces études, il importe de promouvoir la profession d'enseignant de langue seconde et de mettre en place des programmes répondant aux besoins de la profession.³⁸

En 2008, l'Association canadienne des professeurs d'immersion (ACPI) a mené une enquête pancanadienne afin de mieux comprendre pourquoi les nouveaux enseignants d'immersion et de français langue seconde quittent la profession au cours des premières années de travail. L'enquête dégage cinq principaux facteurs liés au décrochage des nouveaux enseignants : (1) une charge de travail trop lourde, (2) un manque de ressources pédagogiques adaptées aux programmes, (3) leur inexpérience de la gestion de classe et des relations avec une clientèle parfois difficile, (4) l'absence de soutien de la part de l'administration scolaire ou d'aide concrète d'autres collègues enseignants et (5) une mauvaise préparation des enseignants lors de leur formation initiale (la plupart des enseignants de langue seconde n'ont qu'une formation pédagogique générale, comme déjà indiqué).³⁹

En 2010, une étude sur les enseignants de l'anglais langue seconde au Canada a également été réalisée par l'Association canadienne des professeurs de langues secondes, en collaboration avec la Société pour la promotion de l'enseignement de l'anglais (langue seconde) au Québec et TESL Nouveau-Brunswick. Les résultats préliminaires semblent corroborer les résultats obtenus dans les autres enquêtes.

Pour faire écho aux divers rapports de recherche traitant des enseignants de langue seconde, l'Association canadienne des professeurs de langues secondes (ACPLS) a publié en 2009 un rapport présentant un profil des compétences pédagogiques, linguistiques et culturelles que les enseignants de langue seconde devrait avoir pour exercer leur profession de façon efficace. Ces compétences se divisent en quatre catégories : la méthodologie générale de l'enseignement, la didactique de la langue seconde, la maîtrise de la langue cible et les connaissances culturelles associées à la langue cible. Ces compétences devraient s'acquérir d'abord au moment de la formation initiale et être maintenues grâce à la formation continue et au perfectionnement. En général,

³⁸ Hart, Lapkin, MacFarlane, Vandergrift (2006), L'enseignement du français langue seconde au Canada : Points de vue du personnel enseignant – Rapport de recherche, CASLT, ACPI, FCE, <http://www.caslt.org/pdf/FSL-Report-Fr.pdf>

³⁹ Karsenti, Thierry et Collin, Simon (2008), Pourquoi les nouveaux enseignants d'immersion ou de français langue seconde quittent-ils la profession? – Résultats d'une enquête pancanadienne, ACPI, <http://www.acpi-cait.ca/documents/synthese.pdf>

l'habileté pédagogique, les connaissances culturelles et la maîtrise de la langue font partie intégrante des programmes de formation initiale des enseignants au Canada. Cependant, il y a un écart considérable au sein de ces programmes quant à la mesure dans laquelle chacun de ces aspects est accentué dans le programme. Cet écart peut être attribué à plusieurs facteurs, par exemple la durée des programmes et l'orientation du programme de formation (français de base, enrichi, intensif, immersion). Les programmes mettent rarement l'accent sur la méthodologie de l'enseignement de matières autre que la langue, ce qui prépare mal les enseignants des programmes d'immersion au secondaire. Les pratiques d'évaluation de la maîtrise de la langue varient beaucoup d'une institution à l'autre et il est également difficile d'évaluer quel emphase est mise sur le développement des connaissances culturelles. Quant à la formation continue, il existe de nombreuses occasions de perfectionnement pour la didactique de la langue seconde et la maîtrise de la langue, mais très peu d'exemples ont été recueillis quant au développement des connaissances culturelles. Le rapport de l'ACPLS formule des recommandations qui pourraient servir à alimenter les pistes d'avenir pour améliorer les pratiques de préparation liées à la formation initiale et continue des enseignants de langue seconde.⁴⁰

Quant à la recherche, une table ronde de recherche sur l'apprentissage de la langue seconde tenue en mai 2010 a confirmé qu'il est nécessaire de réaliser des recherches appliquées sur les diverses méthodes d'enseignement, notamment pour les programmes de base et les programmes intensifs. Les résultats de la recherche doivent être diffusés de façon à pouvoir être mieux intégrés en salle de classe ou dans le développement de politiques publiques.

⁴⁰ Salvatori, Michael et MacFarlane, Alina (2009), *Profil et cheminement – Appuis pour le développement des compétences pédagogiques, linguistiques et culturelles des enseignants du FLS*, CASLT, <http://www.caslt.org/pdf/fr/what-we-do/caslt-panorama-profilepathways-f.pdf>

EXTRAIT DU COMPTE RENDU DE LA TABLE RONDE DE RECHERCHE SUR L'APPRENTISSAGE DE LA LANGUE SECONDE TENUE LE 7 MAI 2010

ÉTAT DE LA RECHERCHE SUR LA LANGUE SECONDE

Les participants ont été séparés en trois groupes, selon le secteur qu'ils représentaient (gouvernement, chercheurs, intervenants). Il leur a été demandé, eu égard aux renseignements mis au jour pendant la table ronde, de répondre à des questions concernant la recherche en matière d'apprentissage de la langue seconde. Les résultats de ces discussions ont ensuite été présentés en séance plénière et sont résumés ci-dessous.

Perspective des gouvernements

Les représentants fédéraux et provinciaux/territoriaux ont été invités à répondre aux questions suivantes.

Les jeux de données des gouvernements pourraient-ils être exploités pour acquérir de nouvelles connaissances? Veuillez donner des détails.

- Les jeux de données des gouvernements provinciaux et territoriaux comprennent des données d'identification des élèves qui permettent de suivre le rendement des élèves tout au long de leur apprentissage du français. Ces données offrent des occasions de recherche.
- Les données des recensements ne sont pas assez exploitées. Par exemple, des liens pourraient être établis entre les variables socioéconomiques et le bilinguisme ou l'usage d'autres langues; des comparaisons pourraient aussi être faites sur le fondement du sexe, du lieu de résidence, de l'âge et de la maîtrise des deux langues officielles au fil du temps. Le ministère du Patrimoine canadien a entrepris des analyses de ce type.
- Statistique Canada a un accès restreint aux données provinciales et territoriales.
- L'utilisation des données provinciales et territoriales comporte certaines difficultés, puisque ces données ne sont pas harmonisées ni uniformes. Les points d'entrée, les notes et les diplômes ne sont pas partout définis de la même façon. Il serait profitable de mieux comprendre la signification de chaque jeu de données.

Existe-t-il des lacunes majeures à corriger en matière de données?

- Une liste des écoles et des programmes d'immersion (en ALS, FLS, etc.) et des données sur leur évolution dans le temps. Ces renseignements pourraient servir à mieux comprendre les écarts entre les résultats obtenus dans différentes localités, c'est-à-dire ce qui rend l'apprentissage d'une langue seconde plus facile dans une région plutôt qu'une autre.

- Des définitions communes des notions de maîtrise de la langue et de bilinguisme, étant donné que leurs diverses définitions sont légèrement différentes. Par exemple, les données de recensement sont subjectives, puisqu'elles dépendent de l'idée que se fait chaque répondant d'une personne bilingue, ce qui rend l'interprétation des données plus difficile.
- Des données démontrant la valeur du français de base. L'efficacité des programmes de français de base est généralement reconnue, mais n'est pas attestée par la recherche scientifique. Davantage de sources de données sont nécessaires à cette évaluation.

Autres commentaires

- Il faut davantage d'uniformité (et non d'harmonisation) à l'échelle du pays.
- La recherche fondamentale diffère de la recherche appliquée. Il faut effectuer plus de recherche dont les résultats sont utilisables en classe.
- Il est nécessaire de réaliser des études qui répondent aux objectifs politiques, et d'autres qui répondent à ceux des professionnels du milieu, c'est-à-dire des enseignants
- Les résultats de recherche doivent être diffusés de façon à pouvoir être intégrés en classe.

Perspective des chercheurs

Les chercheurs ont été invités à répondre aux questions suivantes.

Qu'est-ce qui, dans ce que vous avez entendu au cours de cette table ronde, pourrait avoir une influence sur vos projets de recherche?

- Il est nécessaire d'effectuer des recherches de plus grande envergure sur les programmes d'immersion (pour mieux comprendre les réalités locales et la réalité nationale).
- Il est nécessaire d'effectuer de nouvelles recherches sur les programmes d'immersion en FLS et ALS (au Québec) pour mieux comprendre, entre autres, quel type d'élève s'inscrit à ces programmes.
- Une évaluation à long terme des programmes de langue seconde s'impose pour connaître l'incidence de la transition du primaire au secondaire et du secondaire aux études collégiales ou universitaires.
- La réalisation d'études multidisciplinaires et un accroissement de la collaboration entre les provinces profiteraient à la recherche (p. ex. recherche sur plusieurs langues ou sur plusieurs programmes).
- Il vaudrait la peine d'examiner les raisons qui motivent les élèves à devenir bilingues.
- Il faut savoir quels types d'emplois bilingues sont offerts sur le marché et connaître les compétences qui sont généralement recherchées dans le cas des emplois bilingues.
- Il faut réaliser plus d'études et publier plus d'information concernant le CECR.

Qu'est-ce qui pourrait accroître l'efficacité de la diffusion des résultats de recherche ou de leur transmission aux différents intervenants, gouvernementaux ou autres?

- Les chercheurs ont besoin de plus de soutien du gouvernement pour diffuser leurs résultats.
- L'information peut être diffusée et rendue plus accessible de différentes façons, en ayant recours à des outils comme la baladodiffusion, par exemple.
- Les organismes subventionnaires devraient reconnaître la valeur de la diffusion de leurs résultats par les chercheurs et leur accorder un financement adéquat à cet effet.
- Des mécanismes doivent être établis pour mettre les pratiques exemplaires en commun.
- Les chercheurs universitaires et les enseignants ont besoin de passer plus de temps ensemble pour dégager des éléments utiles des résultats de la recherche.
- Un financement accru du CRSH aiderait les chercheurs à diffuser les résultats de leur travail.
- Il pourrait être avantageux d'établir des partenariats entre les chercheurs et les conseils scolaires.

Perspective des intervenants

Les intervenants ont été invités à répondre aux questions suivantes.

Quels importants sujets ne font pas actuellement l'objet de recherches?

- L'efficacité de l'enseignement en ligne et les façons dont les enseignants peuvent tirer avantage des technologies (médias sociaux).
- Les raisons qui amènent les enseignants à décrocher, et ce qui peut être fait pour remédier à la situation.
- Souvent, les approches novatrices sont lancées, puis étudiées pour en corroborer l'efficacité. Cette pratique devrait continuer pour confirmer la valeur des innovations des professionnels du milieu.
- L'élaboration de stratégies d'intervention appropriées.
- Les raisons qui amènent les élèves à abandonner l'étude du français et ce qui les motive.
- Les raisons du succès obtenu dans certaines régions.
- Les liens entre les résultats ou les observations faites et les sciences du cerveau (qui étudient la façon dont le cerveau fonctionne et dont les nouvelles langues sont apprises).
- La compréhension des diverses stratégies adoptées par une personne pour apprendre de nouvelles langues.
- L'établissement de méthodes d'évaluation efficaces.
- La transmission des compétences de l'élève à ses parents.
- Les différences entre les régions urbaines et rurales.
- L'intégration du profil linguistique au monde des mathématiques et des sciences.
- La question de savoir si les francophiles deviennent des francophones.

- La question de savoir si les programmes d’immersion en français permettent aux élèves de s’intégrer à la communauté francophone.
- Les couples exogames et la question de savoir si le nombre de partenaires bilingues a augmenté.

Comment les connaissances pourraient-elles être mieux diffusées?

- Au moyen de bases de données de recherche combinées à un moteur de recherche similaire à Google.
- En créant de la documentation de recherche accessible aux enseignants, aux parents et au grand public qui répond aux besoins des professionnels du milieu (des sommaires, par exemple).
- En ayant recours à des outils de réseautage social, y compris des fichiers de baladodiffusion, des cyberlettres et des sites Web.
- Par des conférences.
- Par leur diffusion dans les facultés des sciences de l’éducation (auprès de la relève enseignante).
- En suggérant des sujets de recherche à diffuser.

Acteurs	Rôles	Avantages associés à la collaboration	Risques associés à la collaboration
Gouvernements	<ul style="list-style-type: none"> • Recueillir des données • Financer la recherche • Mener des travaux de recherche • Utiliser les résultats pour élaborer des politiques et des programmes 	Un travail ciblé effectué par des chercheurs crédibles permet de mieux comprendre les difficultés, les méthodes et les pratiques exemplaires dans les domaines des politiques et des programmes.	Si les processus de recherche ne sont pas gérés adéquatement, nous pourrions produire des « résultats découlant de politiques » plutôt qu’adopter des « politiques fondées sur les résultats », plus salutaires.
Chercheurs	<ul style="list-style-type: none"> • Mener des travaux de recherche indépendants avec la rigueur scientifique voulue • Communiquer les résultats de recherche aux autres chercheurs et au grand public 	L’interaction avec les gouvernements et les intervenants permet de préciser les thèmes de recherche et d’accroître la probabilité que les résultats soient appliqués.	La perte de « distance critique » peut engendrer une perte de crédibilité et nuire à la réputation professionnelle.
Intervenants	<ul style="list-style-type: none"> • Cerner les besoins et les enjeux en matière de recherche • Gérer les initiatives de recherche • Tirer parti de la recherche pour mettre au point des stratégies efficaces 	L’interaction avec les chercheurs et les gouvernements fournit l’occasion d’exercer une influence sur les programmes de recherche.	La recherche financée par les intervenants est parfois perçue comme étant assujettie à leurs objectifs. De plus, maintenir un programme de recherche à long terme est difficile et peut épuiser les ressources d’une organisation.

Annexe A - Effectifs scolaires et indices de croissance

Effectifs des programmes de langue seconde, Canada, provinces et territoires, 2003-2004 à 2007-2008

Région	Année	Effectifs scolaires						Indice de croissance (2003-2004 est l'année de référence)									
		L2 régulier			Immersion			Population scolaire totale			L2 régulier			Immersion			
		total	prim.	sec.	total	prim.	sec.	total	prim.	sec.	total	prim.	sec.	total	prim.	sec.	
CA	2003-2004	2 156 564	1 150 123	1 006 009	282 838	173 499	109 338	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
	2004-2005	2 127 525	1 115 428	1 012 097	288 970	178 257	110 713	0,99	0,98	1,01	0,99	0,97	1,01	1,02	1,03	1,01	
	2005-2006	2 111 036	1 095 487	1 015 549	295 197	183 615	111 582	0,98	0,96	1,02	0,98	0,95	1,01	1,04	1,06	1,02	
	2006-2007	2 196 143	1 191 585	1 004 558	300 464	188 140	112 324	0,97	0,94	1,02	1,02	1,04	1,00	1,06	1,08	1,03	
	2007-2008	2 165 496	1 162 724	1 002 772	311 050	194 377	116 673	0,96	0,93	1,01	1,00	1,01	1,00	1,10	1,12	1,07	
NL	2003-2004	43 352	21 995	21 357	6 068	2 721	3 347	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	
	2004-2005	41 917	20 863	21 054	6 477	2 971	3 506	0,97	0,97	1,00	0,97	0,95	0,99	1,07	1,09	1,05	
	2005-2006	40 451	19 626	20 825	6 823	3 109	3 714	0,94	0,95	0,96	0,93	0,89	0,98	1,12	1,14	1,11	
	2006-2007	37 417	17 911	19 506	7 222	3 403	3 819	0,91	0,92	0,93	0,86	0,81	0,91	1,19	1,25	1,14	
	2007-2008	36 367	18 040	18 327	7 501	3 563	3 938	0,88	0,91	0,89	0,84	0,82	0,86	1,24	1,31	1,18	
PE	2003-2004	10 020	4 848	5 172	4 223	1 513	2 710	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	
	2004-2005	9 943	4 683	5 260	3 923	1 500	2 423	1,01	1,00	1,02	0,99	0,97	1,02	0,93	0,99	0,89	
	2005-2006	9 460	4 310	5 150	4 164	1 583	2 581	0,99	0,95	1,02	0,94	0,89	1,00	0,99	1,05	0,95	
	2006-2007	8 867	4 121	4 746	4 108	1 604	2 504	0,96	0,92	0,99	0,88	0,85	0,92	0,97	1,06	0,92	
	2007-2008	8 445	3 843	4 602	4 246	1 641	2 605	0,92	0,87	0,97	0,84	0,79	0,89	1,01	1,08	0,96	
NS	2003-2004	67 269	32 321	34 948	13 753	5 034	8 719	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	
	2004-2005	63 997	30 197	33 800	14 181	5 495	8 686	0,98	0,97	0,99	0,95	0,93	0,97	1,03	1,09	1,00	
	2005-2006	60 999	28 690	32 309	14 341	5 857	8 484	0,93	0,92	0,96	0,91	0,89	0,92	1,04	1,16	0,97	
	2006-2007	58 248	27 178	31 070	14 625	6 044	8 581	0,93	0,92	0,96	0,87	0,84	0,89	1,06	1,20	0,98	
	2007-2008	55 862	26 078	29 784	14 683	6 218	8 465	0,91	0,89	0,94	0,83	0,81	0,85	1,07	1,24	0,97	
NB	2003-2004	46 672	26 738	19 934	22 145	10 468	11 677	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	
	2004-2005	45 021	25 681	19 340	21 868	10 277	11 591	0,99	0,97	1,00	0,96	0,96	0,97	0,99	0,98	0,99	
	2005-2006	44 686	25 434	19 252	21 526	9 971	11 555	0,97	0,95	0,99	0,96	0,95	0,97	0,97	0,95	0,99	
	2006-2007	43 437	24 931	18 506	21 285	9 667	11 618	0,94	0,92	0,97	0,93	0,93	0,93	0,96	0,92	0,99	
	2007-2008	39 481	21 395	18 086	20 719	9 473	11 246	0,93	0,90	0,96	0,85	0,80	0,91	0,94	0,90	0,96	
QC	2003-2004	650 170	314 147	336 023	n.d.	n.d.	n.d.	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	n.d.	n.d.	n.d.	
	2004-2005	647 778	303 857	343 921	n.d.	n.d.	n.d.	0,99	0,96	1,03	1,00	0,97	1,02	n.d.	n.d.	n.d.	
	2005-2006	641 950	292 782	349 168	n.d.	n.d.	n.d.	0,97	0,93	1,04	0,99	0,93	1,04	n.d.	n.d.	n.d.	
	2006-2007	759 257	409 085	350 172	n.d.	n.d.	n.d.	0,96	0,90	1,05	1,17	1,30	1,04	n.d.	n.d.	n.d.	
	2007-2008	739 231	397 200	342 031	n.d.	n.d.	n.d.	0,93	0,88	1,02	1,14	1,26	1,02	n.d.	n.d.	n.d.	
ON	2003-2004	861 251	505 738	355 490	148 512	97 888	50 623	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	
	2004-2005	852 703	496 233	356 470	150 477	99 372	51 105	1,00	0,98	1,01	0,99	0,98	1,00	1,01	1,02	1,01	
	2005-2006	840 999	485 925	355 074	152 723	101 855	50 868	0,99	0,97	1,03	0,98	0,96	1,00	1,03	1,04	1,00	
	2006-2007	821 051	466 111	354 940	154 577	104 454	50 123	0,99	0,96	1,03	0,95	0,92	1,00	1,04	1,07	0,99	
	2007-2008	817 886	452 738	365 148	162 321	108 584	53 737	0,98	0,94	1,04	0,95	0,90	1,03	1,09	1,11	1,06	
MB	2003-2004	70 852	44 002	26 770	17 249	11 037	6 212	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	
	2004-2005	69 592	43 450	26 142	17 429	11 257	6 172	0,98	0,96	0,99	0,98	0,99	0,98	1,01	1,02	0,99	
	2005-2006	69 639	42 994	26 645	17 604	11 373	6 231	0,97	0,95	1,00	0,98	0,98	1,00	1,02	1,03	1,00	
	2006-2007	67 565	41 564	26 001	17 871	11 533	6 338	0,96	0,92	1,00	0,95	0,94	0,97	1,04	1,04	1,02	
	2007-2008	65 511	39 650	25 861	18 214	11 785	6 429	0,95	0,91	1,01	0,92	0,90	0,97	1,06	1,07	1,03	

Annexe A - Effectifs scolaires et indices de croissance

Effectifs des programmes de langue seconde, Canada, provinces et territoires, 2003-2004 à 2007-2008

Région	Année	Effectifs scolaires						Indice de croissance (2003-2004 est l'année de référence)									
		L2 régulier			Immersion			Population scolaire totale			L2 régulier			Immersion			
		total	prim.	sec.	total	prim.	sec.	total	prim.	sec.	total	prim.	sec.	total	prim.	sec.	
SK	2003-2004	66 545	39 175	27 370	8 288	5 216	3 072	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
	2004-2005	59 814	35 197	24 617	8 650	5 537	3 113	0,98	0,97	0,99	0,90	0,90	0,90	1,04	1,06	1,01	
	2005-2006	66 516	39 054	27 462	8 472	5 642	2 830	0,97	0,96	1,00	1,00	1,00	1,00	1,02	1,08	0,92	
	2006-2007	56 158	34 482	21 676	8 858	5 834	3 024	0,92	0,90	0,96	0,84	0,88	0,79	1,07	1,12	0,98	
	2007-2008	55 745	34 388	21 357	9 114	6 205	2 909	0,94	0,94	0,95	0,84	0,88	0,78	1,10	1,19	0,95	
AB	2003-2004	110 459	62 704	47 755	28 197	17 760	10 437	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
	2004-2005	111 496	62 554	48 942	29 414	18 465	10 949	1,00	1,00	1,01	1,01	1,00	1,02	1,04	1,04	1,05	
	2005-2006	118 646	67 844	50 802	30 452	19 162	11 290	1,00	1,00	1,01	1,07	1,08	1,06	1,08	1,08	1,08	
	2006-2007	131 542	78 769	52 773	31 317	19 918	11 399	1,02	1,02	1,02	1,19	1,26	1,11	1,11	1,12	1,09	
	2007-2008	137 696	85 057	52 639	32 060	20 268	11 792	1,02	1,01	1,02	1,25	1,36	1,10	1,14	1,14	1,13	
BC	2003-2004	224 780	95 458	128 993	33 406	21 246	12 160	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
	2004-2005	222 861	91 271	131 590	35 519	22 752	12 767	0,99	0,98	1,00	0,99	0,96	1,02	1,06	1,07	1,05	
	2005-2006	215 722	87 639	128 083	38 002	24 381	13 621	0,98	0,96	1,01	0,96	0,92	0,99	1,14	1,15	1,12	
	2006-2007	210 342	86 007	124 335	39 509	25 003	14 506	0,96	0,94	0,99	0,94	0,90	0,96	1,18	1,18	1,19	
	2007-2008	207 126	82 979	124 147	40 995	25 910	15 085	0,95	0,93	0,99	0,92	0,87	0,96	1,23	1,22	1,24	
YT	2003-2004	2 774	1 494	1 280	385	258	127	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
	2004-2005	n.d.	n.d.	n.d.	410	277	133	0,99	0,98	0,99	n.d.	n.d.	n.d.	1,06	1,07	1,05	
	2005-2006	n.d.	n.d.	n.d.	444	301	143	0,97	0,94	0,99	n.d.	n.d.	n.d.	1,15	1,17	1,13	
	2006-2007	n.d.	n.d.	n.d.	462	315	147	0,95	0,92	0,98	n.d.	n.d.	n.d.	1,20	1,22	1,16	
	2007-2008	n.d.	n.d.	n.d.	536	344	192	0,95	0,92	0,97	n.d.	n.d.	n.d.	1,39	1,33	1,51	
NT	2003-2004	2 420	1 503	917	612	358	254	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
	2004-2005	2 403	1 442	961	622	354	268	0,99	0,96	1,02	0,99	0,96	1,05	1,02	0,99	1,06	
	2005-2006	1 968	1 189	779	646	381	265	0,98	0,92	1,06	0,81	0,79	0,85	1,06	1,06	1,04	
	2006-2007	2 259	1 426	833	630	365	265	0,96	0,88	1,06	0,93	0,95	0,91	1,03	1,02	1,04	
	2007-2008	2 146	1 356	790	661	386	275	0,93	0,83	1,05	0,89	0,90	0,86	1,08	1,08	1,08	
NU	2003-2004	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	1,00	1,00	1,00	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
	2004-2005	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	1,00	0,99	1,01	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
	2005-2006	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	0,97	0,96	0,97	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
	2006-2007	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	0,97	0,96	0,97	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
	2007-2008	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	0,96	0,94	0,99	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
CA moins QC	2003-2004	1 506 394	835 976	669 986	282 838	173 499	109 338	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
	2004-2005	1 479 747	811 571	668 176	288 970	178 257	110 713	0,99	0,98	1,01	0,98	0,97	1,00	1,02	1,03	1,01	
	2005-2006	1 469 086	802 705	666 381	295 197	183 615	111 582	0,99	0,97	1,02	0,98	0,96	0,99	1,04	1,06	1,02	
	2006-2007	1 436 886	782 500	654 386	300 464	188 140	112 324	0,98	0,95	1,01	0,95	0,94	0,98	1,06	1,08	1,03	
	2007-2008	1 426 265	765 524	660 741	311 050	194 377	116 673	0,97	0,94	1,01	0,95	0,92	0,99	1,10	1,12	1,07	

Source : Équipe de recherche, Programmes d'appui aux langues officielles, Patrimoine canadien, tableau fondé sur les données de Statistique Canada, 2010