**L’inclusion des ayants droit francophones en immersion française**
**dans le contexte scolaire albertain**

Par

[Gwendolyn Shone](https://twitter.com/shonegwendolyn)

Projet synthèse présenté à la réalisation des exigences pour l’obtention du diplôme de Maitrise en sciences de l’éducation – Études en langue et culture

Campus Saint-Jean, Université de l’Alberta, Edmonton, Alberta, Canada

MEDU 900 : Activité synthèse

Dr Laurent Cammarata

Session d’automne 2022

# **Résumé**: Ce projet d’étude porte sur les élèves ayant droit à une éducation francophone en milieu minoritaire, mais qui s’inscrivent dans les programmes canadiens alternatifs d’immersion française conçus pour l’apprenant de langue additionnelle. Cette thématique est importante parce qu’il y a un manque de recherches sur les défis de leur inclusion en immersion française ainsi que sur les adaptations de la part du système scolaire pour répondre à leurs besoins spécifiques. Les études proposent une recension des écrits pour mieux comprendre les enjeux systématiques, du ministère de l’Éducation jusqu’aux enseignants d’immersion française dans la salle de classe, qui influencent le choix de ce contexte éducatif immersif et l’expérience scolaire possible de l’élève ayant droit. L’objectif est de soutenir une compréhension de la complexité rattachée au profil d’élève ayant droit francophone pour que le système éducatif puisse mieux répondre à ses besoins s’il choisit l’immersion française.

**Abstract:** This research project focuses on rights holder students entitled to Francophone education in a minority setting, but who enroll in alternative Canadian French immersion programs designed for the additional language learner. This theme is important because there is a lack of research on the challenges of their inclusion in French immersion as well as the adaptations on the part of the school system to meet their specific needs. The study offers a literature review to better understand the existing systematic issues from the Ministry of Education to the classroom French immersion teachers that influence the choice of the immersion educational context and the possible school experience of the student. The objective is to support an understanding of the complexity attached to the profile of a Francophone rights holder student so that the education system can better meet their needs if they choose French immersion.

# **Dédicace**

Ce projet synthèse est dédié à mes trois filles, Bronwyn, Brenna et Belle, et à tous les autres élèves ayants droit, en reconnaissance des défis qu’ils et qu’elles doivent surmonter, luttant pour une identité en milieu minoritaire canadien. Je suis de tout cœur avec vous.

# **Remerciements**

J’aimerais en premier remercier ma famille : ma mère, qui m’a instauré l’amour de l’apprentissage et la valeur d’une éducation supérieure; mon père, pour m’avoir inculqué l’esprit de questionnement et de créativité; et mes sœurs, sans lesquelles je ne pourrais jamais me frayer un chemin dans le monde, outillée de la puissance qui est nécessaire pour atteindre les grands objectifs.

J’aimerais aussi remercier mes professeurs en études supérieures au Campus Saint-Jean, à l’université de l’Alberta : Dre Elissa Corsi, qui a reconnu et nourri mon potentiel en leadeurship, m’a inspirée comme femme et m’a encouragée à publier pour la première fois; et mon superviseur de maitrise, Dr Laurent Cammarata, si connaissant des enjeux scolaires en immersion, en revitalisation de la langue et en milieu minoritaire, qui m’a patiemment guidée dans mes études parsemées de longues discussions profondes et bien appréciées.

# **Tableau de référence aux termes**

|  |  |
| --- | --- |
| **Termes et leur abréviation** | **Définition des termes** |
| **Adaptation (A)** | Programme d’études adapté de la version anglaise par les mises en contexte dans les pages liminaires, des résultats d’apprentissage ou des contenus  |
| **Alberta (AB)** | Province canadienne de l’Ouest enclavée |
| **Anglais langue seconde (ALS)** | Apprenant de l’anglais ou intervention pédagogique pour le soutenir |
| **Colombie-Britannique (C.-B.)** | Province canadienne bordant l’océan Pacifique |
| **Élaboration originale (ÉO)** | Programme d’études conçu pour ou par un contexte éducatif particulier  |
| **Francophone en milieu minoritaire (FMM)** | Système éducatif francophone hors Québec conçu pour l’ayant droit selon l’article 23 de la *Charte canadienne des droits et libertés* |
| **Freedom of Information and Protection of Privacy Act (FOIP)** | Loi albertaine qui gère le partage de l’information personnelle entre les institutions ou les organisations |
| **Immersion française (IF)** | Programme d’apprentissage du français comme langue seconde ou additionnelle |
| **Immersion française moyenne (IFM)** | Programme qui commence en 3e ou en 4e année |
| **Immersion française précoce (IFP)** | Programme qui commence en maternelle ou en 1re année |
| **Immersion française tardive (IFT)** | Programme qui commence en 6e ou en 7e année |
| **Langue additionnelle (LA)** | Apprentissage d’une troisième (ou plus) langue  |
| **Langue maternelle ou première (L1)** | Langue utilisée et apprise au foyer dès la naissance |
| **Langue seconde (L2)** | Langue apprise après la langue maternelle, souvent en contexte scolaire |
| **Manitoba (Man.)** | Province canadienne centrale |
| **Provincial Approach to Student Information (PASI)** | Système numérique de la province de l’Alberta pour le repérage des données scolaires des élèves |
| **Saskatchewan (Sask.)** | Province canadienne de l’Ouest  |
| **Territoires du Nord-Ouest (TN-O)** | Territoire canadien nordique |
| **Traduction (T)** | Programme d’études traduit directement de la version anglaise |

**TABLE DES MATIÈRES**

[**Résumé/Abstract** i](#_Toc121653825)

[**Dédicace** ii](#_Toc121653826)

[**Remerciements** ii](#_Toc121653827)

[**Tableau de référence aux termes** iii](#_Toc121653828)

[**Chapitre 1 : Introduction** 1](#_Toc121653829)

[**1.1**. Historique du programme d’IF et du système FMM au Canada 3](#_Toc121653830)

[**1.2.** Historique de l’éducation en français en Alberta 5](#_Toc121653831)

[**Chapitre 2 : Problématique** 8](#_Toc121653832)

[**2.1.** Distinction des clientèles et de leurs besoins 8](#_Toc121653833)

[**2.2.** Expérience personnelle 9](#_Toc121653834)

[**Chapitre 3 : Recherches abordées durant mon programme de maitrise** 10](#_Toc121653835)

[**3.1.** Étude sur le développement des programmes d’études FMM
et en IF canadiens 11](#_Toc121653836)

[**3.1.1.** Situation préalable 12](#_Toc121653837)

[**3.1.2.** Questions de recherche 13](#_Toc121653838)

[**3.1.3.** Méthodologie 14](#_Toc121653839)

[**3.1.4.** Résultats de l’analyse : synthèse des découvertes et trouvailles 14](#_Toc121653840)

[**3.2.** Étude sur le repérage des ayants droit en IF en Alberta 20](#_Toc121653841)

[**3.2.1.** Situation préalable 20](#_Toc121653842)

[**3.2.2.** Questions de recherche 20](#_Toc121653843)

[**3.2.3.** Méthodologie 21](#_Toc121653844)

[**3.2.4.** Résultats de l’analyse : synthèse des découvertes et trouvailles 21](#_Toc121653845)

[**3.3.** Étude sur les défis et les approches pédagogiques canadiennes 28](#_Toc121653846)

[**3.3.1.** Situation préalable 29](#_Toc121653847)

[**3.3.2.** Questions de recherche 29](#_Toc121653848)

[**3.3.3.** Méthodologie 29](#_Toc121653849)

[**3.3.4.** Résultats de l’analyse : synthèse des découvertes et trouvailles 30](#_Toc121653850)

[**Chapitre 4 : Recension des écrits sur l’inclusion en immersion française** 33](#_Toc121653851)

[**4.1.** Quels sont les composantes et les objectifs de l’IF? 33](#_Toc121653852)

[**4.2.** Ce qui est connu sur le défi de l’inclusion de la diversité de la clientèle en IF 36](#_Toc121653853)

[**4.2.1.** Profil de l’élève anglophone 37](#_Toc121653854)

[**4.2.2.** Inclusion de l’élève ayant des besoins d’apprentissage spécifiques 38](#_Toc121653855)

[**4.2.3.** Inclusion de l’élève allophone ou issu de l’immigration 39](#_Toc121653856)

[**4.3.** Ayants droit francophones 40](#_Toc121653857)

[**4.3.1.** Ce qui est connu sur les ayants droit qui se présentent
aux programmes d’IF 41](#_Toc121653858)

[**4.3.2.** Besoins des ayants droit francophones 43](#_Toc121653859)

[**4.3.3.** Répondre aux besoins des ayants droit francophones
dans les programmes d’IF 4](#_Toc121653860)5

[**4.3.4.** Autres particularités des ayants droit en IF 49](#_Toc121653861)

[**Chapitre 5 : Recommandations à partir des études** 5](#_Toc121653862)1

[**5.1.** Recommandations pour le développement des programmes d’études en Alberta 51](#_Toc121653863)

[**5.2.** Recommandations pour un processus de repérage uniforme en Alberta 53](#_Toc121653864)

[**5.3.** Recommandations pour l’intégration de diverses approches pédagogiques 55](#_Toc121653865)

[**Chapitre 6 : Conclusion : Recommandation prospective d’un projet pilote** 57](#_Toc121653866)

[**Références** 59](#_Toc121653867)

[**Annexe** 7](#_Toc121653868)5

# **Chapitre 1 : Introduction**

 Au Canada aujourd’hui, pour promouvoir le statut des langues officielles et le bilinguisme anglais-français, deux voies d’éducation en français sont notables : les écoles avec des programmes d’immersion française (IF) et les écoles francophones en milieu minoritaire (FMM). Les deux contextes ont un but similaire : le développement de citoyens canadiens qui s’expriment bien en français. Cependant, chaque contexte a aussi des objectifs spécifiques distincts, car leurs besoins ne sont pas tous les mêmes. L’inclusion des élèves dans ces deux voies est liée à des facteurs particuliers à chaque contexte.

Chaque contexte éducatif cible une population d’élèves différente. L’éducation francophone en milieu minoritaire est surtout reconnue comme étant pour les élèves d’origine franco-canadienne ou francophone qui ont la langue française comme langue maternelle, autrement appelée langue première (L1). Le programme d’immersion française est surtout reconnu pour ajouter la langue française comme langue seconde (L2) aux élèves d’origine unilingue et majoritairement anglophone dans le contexte de l'Ouest canadien ou comme langue additionnelle (LA) à un élève possédant plusieurs langues. FMM protège le droit à une éducation dans une des langues officielles du Canada et l’IF favorise l’apprentissage de la langue officielle moins répandue au Canada. FMM veut contrer l’assimilation et assurer la vitalité et la pérennité de la communauté francophone dans un contexte qui est majoritairement anglophone. Les élèves qui ont le droit à l’éducation dans les écoles FMM sont nommés des francophones, mais le nom plus précis, relevé du contexte légal de la *Charte canadienne des droits et libertés* (1982), est celui de l’ayant droit. L’IF offre l’occasion à l’élève de s’impliquer pleinement comme citoyen canadien, les deux langues officielles faisant partie de son répertoire et ouvrant son esprit vers les cultures et les communautés francophones.

Dans le passé récent, il y a eu des changements en termes de clientèle dans les deux contextes éducatifs, obligeant la mise en place d’approches d’inclusion pour répondre aux besoins nés de la diversité de la population d’élèves. L’IF, en particulier, est un programme public alternatif qui vise l’inclusion de n’importe quelle population, y compris celle des élèves francophones ou ayants droit. Les parents ou tuteurs ont le droit de décider du contexte éducatif de leur choix pour leur enfant, ce qui signifie que les familles franco-canadiennes ou francophones peuvent faire le choix de l’IF si elles le désirent, même si les programmes d’IF ne sont pas d’abord conçus pour ces élèves ayants droit. En fait, on retrouve des francophones dans les programmes d’IF depuis leurs origines. Il y a des défis d’inclusion quand une population d’élèves se trouve dans un contexte éducatif qui n’est pas forcément adapté pour répondre à ses besoins particuliers. Il est donc important et nécessaire d’examiner comment le système éducatif, dans son sens large, s’est développé et fournit de l’information sur sa façon de répondre aux besoins des élèves ayants droit, y compris : les programmes d’études des ministères de l’Éducation pour le contexte scolaire, le repérage des élèves ayants droit dans le système scolaire régional et les approches pédagogiques incontournables de chaque contexte éducatif. Avant de discuter des défis courants d’inclusion des ayants droit, il est important de situer l'IF et FMM dans leurs contextes historiques afin de pouvoir comprendre les défis actuels auxquels ils font face.

## **1.1**. Historique du programme d’IF et du système FMM au Canada

Quelles sont les origines du développement de chaque contexte scolaire? Au milieu des années 1960, dans la banlieue de Saint-Lambert à Montréal, au Québec, un groupe de parents anglophones voulaient que leurs enfants atteignent un niveau de compétence langagière en français plus élevé que celui qui résultait du cours de français de base. Pour surmonter ce défi, ce groupe met sur pied un projet pilote immersif précoce en consultation avec des experts de l’université McGill, espérant que leurs enfants deviendront assez bilingues pour bien réussir dans la société future québécoise et fédérale (Alberta Education, 2008, p. 1; Gouvernement de l’Alberta, 2014, p. 9; Roy, 2008, p. 398). Le programme d’IF est né pour accommoder le bilinguisme de la dualité linguistique des langues officielles du Canada. Le programme est considéré comme un succès sur plusieurs plans. Par exemple, sur le plan social, douze des treize régions canadiennes offrent le programme et le pourcentage d’élèves y inscrits varie de deux pour cent à trente-deux pour cent de la population scolaire; au plan académique, ces élèves ont un rendement en lecture supérieur à celui des élèves qui ne sont pas en contexte d’immersion (Statistique Canada, 2008).

L’épanouissement de l’immersion française à l’ouest du pays dans les années 1970 (Statistique Canada, 2008) a surtout été rendu possible grâce au *Programme de langues officielles en éducation* (PLOÉ), un programme de fonds fédéral pour appuyer l’objectif national de l’apprentissage et de l’éducation bilingue, fondé en 1970 (Gouvernement de l’Alberta, 2014, p. 9–10). Un financement ancre l’IF canadienne. PLOÉ transfère l’argent du gouvernement fédéral aux provinces et territoires pour subventionner l’apprentissage du français comme langue minoritaire première (L1) et comme langue seconde (L2).

Tout au début, dans les régions hors du Québec, l’immersion française est décrite et valorisée comme un véhicule vers le bilinguisme pour les élèves anglophones, ayant accès à l’apprentissage des langues officielles du pays. Le programme développe une réputation d’élitisme puisque surtout populaire auprès des parents assez éduqués voulant un programme spécial pour leurs enfants (Hayday, 2019). La clientèle accueillie dans ce programme est surtout celle d’élèves anglophones assez hétérogènes, mais inclut aussi les francophones qui n’avaient que peu de droits linguistiques dans la plupart des autres provinces à l’époque.

L’épanouissement du contexte de l’éducation francophone en milieu minoritaire au Canada est dû surtout à la modification de la *Charte canadienne des droits et libertés* de la *Loi constitutionnelle de 1982*, qui comprend le statut officiel, les droits et les privilèges de l’anglais et du français à travers le pays. Pour les francophones hors Québec, l’article 23 de la charte contient trois paragraphes qui expliquent les droits à l’instruction dans la langue de la minorité aux niveaux primaires et secondaires. Avant 1982, l’éducation francophone varie d’une région à une autre, certaines régions ayant des lois strictes sur son usage, comme on le verra en Alberta.

Une éducation francophone en milieu minoritaire est un droit fédéral accordé dans la gouvernance des provinces et territoires individuels. Pour inscrire son enfant dans le système FMM, il faut être un citoyen canadien et faire partie d’une des trois catégories soulignées : être de langue première minoritaire dans la région, avoir reçu une éducation canadienne dans la langue minoritaire, ou avoir déjà un enfant qui a reçu une instruction en langue minoritaire, donnant le droit aux autres enfants de la famille, pour la continuité d’emploi de la langue d’instruction (Gouvernement du Canada, 1982). Ces familles bénéficient du statut d’ayants droit. Il faut noter que la parenté ou l’éducation d’un frère ou d’une sœur est directement liée au statut d’ayant droit et non la compétence linguistique de l’enfant. La définition des ayants droit de l’article 23 continue d’être définie par des jugements de la Cour suprême du Canada, des appels progressifs des communautés francophones et acadiennes contre leur gouvernement provincial ou territorial respectif (Conseil des ministres de l’Éducation du Canada, 2002, p. 1–2). Pour contrer l’assimilation, il y a des ayants droit francodominants et non francodominants qui ont le droit à une éducation en langue officielle minoritaire grâce à l’article 23. FMM est aussi fondamental pour assurer le bilinguisme canadien.

## **1.2.** Historique de l’éducation en français en Alberta

Comment la langue française a-t-elle été traitée au fil du temps dans l’Ouest canadien, incluant la région de l’Alberta? Le français est la première langue européenne parlée à l’ouest du pays et règne même lors de la construction du Fort Edmonton, en 1795 par la Compagnie de la Baie d’Hudson (Gouvernement de l’Alberta, 2021d) et la première école de langue française, à la mission de Lac Sainte-Anne, est établie en 1842 pour les francophones (Alberta Learning, 2000, p. 6). Cependant, l’éducation en français est contrôlée et réduite par des politiques anglodominantes dès la création du Canada en 1867 et ceci jusqu’à 1970 en Alberta (Gouvernement de l’Alberta, 2014, p. 10). Par exemple, entre les années 1920 et 1960, la loi sur l’école permet l’apprentissage du français primaire par les francophones à temps plein en 1re et en 2e année seulement et une heure d’instruction quotidienne aux niveaux plus élevés. Dès 1976, le français comme langue d’instruction est permis jusqu’à 80 % de la journée, de la 3e à la 12e année. Durant ces années, le Language Services Branch d’Alberta Education est établi pour le français, l’ukrainien et les langues secondes et une section albertaine de Canadian Parents for French est établie. L’IF atteint une population d’environ 7 600 élèves en quelques années (Accent, 2017; Gouvernement de l’Alberta, 2014, p. 11) grâce en partie aux fonds du PLOÉ.

L’augmentation du temps en français est pour tous les élèves de L1 et de L2. Il y a des parents de l’Alberta qui veulent le capital linguistique du français pour leurs enfants. À cette époque, étant facilement accessible, le programme de l’IF semble répondre aux besoins bilingues, même pour les parents franco-albertains. Toutefois, étant dans un contexte anglodominant géré par des autorités scolaires anglophones, « ces parents se sont vite rendu compte que ce programme était bel et bien conçu pour les enfants qui voulaient apprendre le français comme langue seconde et non pour les enfants qui avaient le français comme langue première » (Gouvernement de l’Alberta, 2014, p. 10, traduction libre par Shone).

Dans les années 1980, l’Alberta refuse de subventionner par des fonds publics l’éducation francophone indépendamment des autorités scolaires anglophones déjà en place. En 1984, les autorités scolaires séparées catholiques d’Edmonton et de Calgary, en plus des sites d’IF, ouvrent chacune une école dédiée à l’éducation FMM, les écoles Maurice-Lavallée et Saint-Antoine, financées par des fonds publics (Cour suprême du Canada, 1990; Gouvernement de l’Alberta, 2014, p. 10; Gouvernement de l’Alberta, 2017). Les autorités scolaires anglophones font l’accueil du personnel et de la clientèle francophone parmi leurs programmes d’IF et leurs écoles francophones, et gardent la gouvernance éducative et décisionnelle hors du contrôle de la population francophone minoritaire. Une grande partie de la communauté francophone n’est pas satisfaite du fait qu’elle n’a pas la gouvernance des écoles francophones pour répondre aux besoins spécifiques des élèves en milieu minoritaire. En 1990, la population d’élèves francophones dans les écoles publiques et séparées est assez significative, à environ 2,6 %, donc la famille Mahé amène la province à la Cour suprême pour démontrer la nécessité d’une gouvernance francophone de la population scolaire et des écoles francophones (Cour suprême du Canada, 1990). Le jugement stipule que « les représentants de la minorité linguistique doivent avoir le pouvoir exclusif de prendre des décisions concernant l’instruction dans sa langue et les établissements où elle est dispensée s’y rapportant » (Cour suprême du Canada, 1990, Conclusion 3c). En 1994, les premières autorités scolaires francophones sont finalement établies en Alberta et l’année suivante, Language Services Branch devient la Direction de l’Éducation française, responsable de l’éducation FMM (L1), du programme d’IF (L2) et du cours français de base (L2) au sein du ministère de l’Éducation (Alberta Learning, 2000, p. 36; Gouvernement de l’Alberta, 2014, p. 10). L’éducation en français est clairement divisée en voies de L1 et L2 au niveau du gouvernement provincial. Aujourd’hui, il y a 42 écoles dans quatre autorités scolaires francophones en Alberta et environ 72 pour cent des autorités scolaires anglophones en Alberta offrent le programme d’IF dans plus de 215 écoles (Accent 2017; Gouvernement de l’Alberta, 2018).

# **Chapitre 2 : Problématique**

Même avec la fondation d’un système scolaire francophone en milieu minoritaire, beaucoup de familles francophones font toujours le choix de l’immersion pour leurs enfants, ce qui signifie que les programmes d’immersion doivent toujours accueillir et intégrer une partie importante de cette population étudiante. En plus d’avoir des ayants droit francophones en IF, il y a des ayants droit non francophones ou anglodominants FMM. L’identification des ayants droit est compliquée non seulement parce que le statut est lié à un parent, mais l’immigration ajoute toute une population diverse d’ayants droit qui ne sont plus les Franco-Canadiens de souche reconnus par le passé. Les ayants droit ne sont pas identifiables sans une compréhension de la complexité légale et sociale ni sans des conversations dirigées avec la famille. Quoique le système FMM soit organisé pour faire face aux enjeux qui entourent les familles et les élèves, le système éducatif majoritaire ayant des programmes d’immersion française a aussi des responsabilités d’inclusion des ayants droit qui se présentent.

## **2.1.** Distinction des clientèles et de leurs besoins

Le programme d’immersion française vise le développement linguistique du français en tant que langue additionnelle chez les apprenants de la communauté majoritaire, alors que le système d’éducation francophone en milieu minoritaire est principalement axé sur le développement linguistique, identitaire, culturel et communautaire chez les apprenants dont les familles sont d’origine francophone. Les deux contextes éducatifs sont inclusifs, ayant des populations d’élèves diverses qui se présentent. Seules les écoles FMM ont le droit de limiter leur clientèle générale par rapport aux critères de l’article 23. L’IF a le droit de limiter sa clientèle uniquement par le niveau scolaire d’entrée dans le programme, qui est la maternelle ou la 1re année pour le programme le plus populaire d’immersion précoce (IFP), la 3e ou la 4e année pour le programme le plus rare de l’immersion moyenne (IFM) et la 6e ou la 7e année pour l’immersion tardive (IFT). Toutefois, il existe des recherches qui démontrent que l’inclusion en IF n’est pas toujours respectée pour certains profils d’élèves tels que les ayants droit, par exemple, qui peuvent s’inscrire sans respecter l’année de rentrée. Quand l’inclusion n’est pas respectée, il y a des lacunes dans les ressources et les processus du système éducatif et dans les perceptions du personnel scolaire qui en découlent par rapport aux besoins de différents profils d’élèves.

## **2.2.** Expérience personnelle

Dans le contexte spécifique de l’Alberta que je connais bien pour y avoir travaillé pendant quinze ans dans les programmes d’immersion française et pendant huit ans dans les rôles d’enseignante et de conseillère liés aux deux contextes éducatifs (immersion française et francophone en milieu minoritaire), j’ai remarqué que beaucoup d’élèves ayants droit s’inscrivent dans les écoles d’IF où je travaille. Mes expériences professionnelles ont démontré que la plupart des administrations anglophones ne remarquent pas la signification du profil de l’ayant droit, même quand ceux-ci sont issus de familles francodominantes. Lors de mes observations, ce n’était jamais l’administration qui m’informait du statut de l’élève, mais toujours moi qui le déclarais à l’administration scolaire. C’était à moi, comme enseignante, d’identifier les ayants droit et de trouver des moyens de les accommoder dans le programme d’IF. Mon expérience en tant que parent n’a fait que corroborer ce que j’avais observé, car mes filles ont toutes trois quitté le système francophone, accompagnées d’amis FMM, pour étudier au moins une année au niveau secondaire dans le programme d’immersion française sans que jamais leur statut d’ayants droit ne soit identifié de manière qui met en évidence des accommodations pour ce profil scolaire. Je suppose que cette absence de reconnaissance et d’adaptation est la raison pour laquelle ces élèves ayants droit, mes filles et leurs amis, m’ont raconté des expériences variées, négatives et positives, comme ayants droit en IF. Ils sont tous passés par une phase de choc culturel et linguistique, et plusieurs sont retournés au FMM; le fait de passer d’un système à l’autre crée une situation d’instabilité pour l’élève ayant droit. Mes expériences professionnelles et personnelles ont stimulé mon intérêt et m’ont poussée à vouloir approfondir mes connaissances durant mon programme de maitrise. Les projets multiples complétés durant mon programme se sont focalisés sur la thématique de la relation entre les contextes éducatifs FMM et d’IF et m’ont permis de constater que très peu de recherches sur l’inclusion des ayants droit en IF ont été réalisées à ce jour.

# **Chapitre 3 : Recherches abordées durant mon programme de maitrise**

 Durant mon programme de maitrise, la thématique de la relation entre les contextes éducatifs de francophone en milieu minoritaire (FMM) et d’immersion française (IF) m’a permis de mieux comprendre la situation des ayants droit francophones qui se retrouvent inscrits dans un programme d’IF au Canada. Pour mieux comprendre les expériences scolaires possibles de l’élève ayant droit, il faut examiner le contexte éducatif FMM et faire des comparaisons avec celui de l’IF. Les responsables de l’expérience scolaire de l’ayant droit, tels le ministère de l’Éducation, les autorités scolaires et le personnel scolaire, jouent chacun des rôles importants en répondant aux besoins de l’ayant droit qui sont à étudier. Le ministère de l’Éducation mène les attentes et les documents légaux qui gèrent chaque contexte; les autorités scolaires communiquent des données sur leurs élèves au ministère de l’Éducation et dirigent leur personnel scolaire; et le personnel scolaire est responsable de l’enseignement et de l’apprentissage quotidien des élèves.

J’ai mené trois études durant mon programme abordant les thématiques suivantes : 1) le développement des programmes d’études FMM et en IF gérés par le ministère de l’Éducation de l’Alberta comparé à d’autres régions canadiennes; 2) le repérage des ayants droit FMM et en IF géré par le ministère de l’Éducation de l’Alberta et les autorités scolaires albertaines dans les écoles; et 3) les défis et les approches pédagogiques en FMM et en IF gérés par le personnel scolaire dans les écoles canadiennes. Pour chaque étude, je vais présenter une synthèse de la situation préalable, les questions de recherche qui en sont inspirées, les méthodologies utilisées pour répondre aux questions et les grandes lignes découvertes. La section suivante propose une synthèse de ce que j’ai appris durant mes recherches ces dernières années, laquelle se focalise principalement sur les liens aux ayants droit en IF et ne couvre donc pas tous les détails obtenus lors des recherches.

## **3.1.** Étude sur le développement des programmes d’études FMM et en IF canadiens

La première étude présentée dans cette synthèse est importante pour répondre aux questions portant sur les défis de l’inclusion des élèves ayants droit en contexte d’IF au cœur de ce rapport de thèse, car elle porte sur le développement des programmes d’études par le ministère de l’Éducation en Alberta pour les ayants droit dans le système francophone en milieu minoritaire (Shone, 2021b) et sa relation au développement des programmes d’études en immersion française.

### **3.1.1.** *Situation préalable*

À l’époque où cette recherche a été conduite, l’Alberta était en train de développer de nouveaux programmes d’études dans toutes les matières. Il y a des problématiques avec le processus de développement au ministère de l’Éducation : une structure conçue par une majorité anglophone, des traductions des matières en français qui sont de la perspective anglophone et un manque d’adaptation pour FMM et l’IF.

Premièrement, les ébauches de 2021 des nouveaux cours de français de l’IF et FMM se ressemblent énormément entre elles et ressemblent au cours d’anglais, utilisant tous la même structure et les mêmes catégories d’idées organisatrices, ce qui rend difficile de reconnaitre si les programmes en français sont plutôt une traduction ou une adaptation du cours d’anglais au lieu d’une élaboration originale pour chaque contexte. Deuxièmement, les ébauches de toutes les matières, autres que les cours de langue française (Français langue première et littérature pour le système FMM et Français immersion et littérature pour le programme d’IF), n’étaient que des traductions exactes de la version anglaise. Parce que ces traductions sont des conceptions selon la perspective anglophone, les parties prenantes du terrain FMM les ont critiquées, demandant à être consultées pour que leurs perspectives soient intégrées dans de nouvelles ébauches (Association canadienne-française de l’Alberta, Fédération des conseils scolaires francophones de l’Alberta, Fédération des parents francophones de l’Alberta et Société historique francophone de l’Alberta, 2021a et 2021b; Campus Saint-Jean, 2021; Francophonie Albertaine Plurielle, 2021; Shone, 2021b). Finalement, plusieurs programmes d’études actuels avaient, à l’époque, des adaptations dans les versions françaises, souvent reconnaissant la différence entre FMM et IF, et les programmes de tous les trois cours de langue (anglais, français FMM et français IF) sont des élaborations originales. Les premières ébauches étaient un recul pour FMM et l’IF, sans adaptation ni élaboration originale pour leur population scolaire spécifique.

L’ensemble des programmes d’études est au cœur de l’éducation, répondant au développement holistique de l’élève. Même si la matière de Français langue première développe les compétences langagières de l’ayant droit, elle n’est pas assez explicite dans son traitement de l’identité culturelle, du sens d’appartenance à la communauté francophone ou encore de la diversité de la francophonie. Il faudra au moins adapter les autres matières scolaires pour répondre aux besoins de l’élève ayant droit parce que « la plupart des décisions relatives aux programmes d’études influent visiblement sur la langue et la culture des élèves de la minorité » qui peuvent être élaborées par la majorité à l’encontre de l’article 23, négligeant les préoccupations éducatives de la communauté minoritaire (Cour suprême du Canada, 1990, para. 372; Cour suprême du Canada, 2000, para. 53). Je voulais faire une analyse documentaire pour comparer le développement des programmes d’études canadiens pour FMM de toutes les autres régions, sauf le Québec qui n’a pas de FMM, aux processus en Alberta, avant et durant les ébauches, pour voir si les autres régions conçoivent des traductions (T), des adaptations (A) ou des élaborations originales (ÉO). En les comparant à ceux pour l’IF, je peux offrir des indications sur l’expérience scolaire à partir du contenu offert à l’élève ayant droit en IF.

### **3.1.2.** *Questions de recherche*

Afin de cibler le traitement de l’information de la situation préalable et le manque de compréhension approfondie de celle-ci, j’ai proposé d’explorer la question de recherche suivante : Que devrait être le niveau de gouvernance des francophones dans l’élaboration et l’adaptation du curriculum de l’Alberta?

Étant donné que la question de recherche principale demande un examen élargi, j’ai élaboré les prochaines sous-questions pour la diviser en catégories gérables :

* Quel est le niveau de gouvernance dans l’élaboration et l’adaptation du curriculum en milieu minoritaire d’autres provinces et territoires canadiens?
* Quel était le niveau de consultation francophone actuel dans l’élaboration et l’adaptation de l’ébauche du curriculum en Alberta?
* Quelle est la réalité des perspectives, des contributions et des histoires ainsi que l’adaptation des programmes d’études actuels de l’Alberta en comparaison de l’ébauche?
* Que disent la législation et les politiques sur l’éducation francophone?

### **3.1.3.** *Méthodologie*

Pour répondre aux questions de recherche, la méthodologie mise en place comprenait une triangulation d’une analyse de documents légaux publics gouvernementaux, des communiqués publics des parties prenantes francophones albertaines et des dialogues, en grande majorité par courriel, avec les fonctionnaires de service public aux ministères de l’Éducation.

### **3.1.4.** *Résultats de l’analyse : synthèse des découvertes et trouvailles*

Premièrement, l’analyse documentaire a permis de mettre en évidence le fait que chaque région canadienne reconnait l’importance de l’intégration des piliers de l’éducation francophone en milieu minoritaire pour assurer la vitalité et la pérennité des communautés et des ayants droit. Il y a des expressions variées pour les décrire qui peuvent être catégorisées de la manière suivante : le développement linguistique, la construction identitaire et culturelle, le sens d’appartenance à la communauté et la contribution à la communauté (Shone, 2021c). De plus, l’analyse a aussi révélé qu’il existe deux façons distinctes de reconnaitre les histoires, les perspectives et les contributions des francophones dans les programmes d’études. La première est de les intégrer pour le développement interculturel de tous les élèves dans la province alors que la seconde est d’intégrer un contenu spécifique lié aux piliers pour le développement holistique de l’ayant droit dans le contexte éducatif FMM. L’analyse des documents et des dialogues gouvernementaux comprenait une classification des programmes d’études pour le contexte FMM de toutes les matières de la maternelle à la 6e année aux treize régions du Canada en trois catégories :

* une traduction (T) directe de la version anglaise,
* une adaptation (A) des mises en contexte dans les pages liminaires, des résultats d’apprentissage ou des contenus pour le contexte FMM,
* une élaboration originale (ÉO) conçue pour ou par le contexte FMM.

La manière avec laquelle les programmes d’études pour l’éducation francophone en milieu minoritaire sont élaborés a souvent un lien direct avec l’élaboration de ceux pour l’immersion française, étant donné que les deux offrent une éducation en français. Plus il y aura des élaborations originales en FMM, plus il est probable que les programmes d’études d’IF ne seront pas des traductions directes de l’anglais. Par exemple, toutes les régions canadiennes ont un programme de cours de langue française L1 et un programme de cours de langue française L2, qui sont des élaborations originales. Le Tableau 1 permet de voir la classification des autres programmes d’études dans trois catégories (c.-à-d., traduction, adaptation, élaboration originale) pour chaque région canadienne et pour chacun des deux contextes éducatifs, soit FMM et l’IF.

**Tableau 1**

*Tableau comparatif des programmes d’études FMM et en IF (maternelle à 6e année)*

| **Province/****Territoire****(FMM)** | **Traduction (*T*),****Adaptation *(A)* ou** **Élaboration originale *(ÉO)***  | **Province/****Territoire****(IF)** | **Traduction (*T*),****Adaptation *(A)* ou** **Élaboration originale *(ÉO)*** |
| --- | --- | --- | --- |
| **Québec** | * Pas de FMM
 | **Nunavut** | * Pas d’IF
 |
| **Colombie-****Britannique***et***Yukon** *(qui suit la C.-B.)* | * **Toutes les matières sont des traductions** (*T).*
 | **Ontario** | * **Non –** *Les* ***programmes d’études******sont en anglais*** *pour IF*: Éducation artistique; Éducation physique et santé; Études sociales; Mathématiques; Sciences et technologie*.*
 |
| **Terre-Neuve-et-Labrador** | * **Toutes les matières sont des traductions** (*T).*
 | **Colombie-Britannique***et***Yukon** *(qui suit la C.-B.)* | * **Toutes les matières sont des traductions** (*T).*
 |
| **Alberta***Actuels avant 2021* | * Arts plastiques ***(****T)*; Sciences ***(****T)*;
* Éducation physique *(A)*; Études sociales *(A)*; Mathématiques *(A)*; Santé et préparation pour la vie *(A)*;
* Maternelle *(ÉO)*; Musique *(ÉO)*
 | **Nouvelle-Écosse***(le Ministère gère l’IF)* | * **Toutes les matières sont des traductions**: Arts visuels; Sciences humaines; Mathématiques; Sciences; et Santé et mode de vie sain ***(T).***
 |
| **Manitoba** | * [Science](https://www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/sn/index.html)s naturelles ***(****T)*; [Éducation physique](https://www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/epes/index.html) ***(****T);* [Éducation](https://www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/epes/index.html) à la santé ***(****T);*
* Mathématiques *(A)*; [Sciences humaines](https://www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/sh/fl1/index.html) *(A)*;
* [Éducation artistique](https://www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/arts/fl1/index.html) (musique, danse, arts dramatiques, arts visuels) *(ÉO)*
 | **Québec** | * *Tous* ***les programmes sont les mêmes que pour les francophones*** *à l’exception du programme de Français, langue seconde de l’IF* ***(****T).*
 |
| **Nunavut** | * Sciences humaines (*T)* *–* TN-O; Mathématiques (*T),* Science (*T) –* AB; Santé (*T) –* NU; 2 modules Conditionnement physique et motricité (*T) –* Man.;
* Éducation physique *(A)* et Santé et préparation pour la vie *(A) –* AB;
* Éducation artistique *(ÉO) –* Man.; Maternelle *(ÉO) –* AB
 | **Terre-Neuve-et-Labrador** | * *Les* ***programmes d’études et les résultats d’apprentissage sont les mêmes*** *pour les programmes d’IF, de FMM et d’anglais (T).*
 |
| **Ontario** | * Mathématiques; Sciences *(T)*;
* Éducation physique et Santé *(A)*; Études sociales *(A)*;
* Éducation artistique *(ÉO)*; Maternelle *(ÉO)*
 | **Alberta***Actuels avant 2021* | * Arts plastiques *(T)*; Sciences *(T)*;
* Éducation physique *(A)*; Études sociales *(A)*; Mathématiques *(A)*; Santé et préparation pour la vie *(A)*;
* Maternelle *(ÉO)*; Musique *(ÉO même que FMM)*
 |
| **Saskatchewan** | * Sciences *(T)*;
* Bienêtre *(A)*; Éducation artistique (arts dramatiques, danse et musique) *(A)*; Éducation physique *(A)*; Mathématiques *(A)*;
* Sciences humaines *(ÉO)*
 | **Île-du-Prince-Édouard** | * **Toutes les matières sont adaptées** *(A même que FMM)***.**
 |
| **Territoires du Nord-Ouest** | * Dene Kede (*T)*, Santé et bienêtre 4–9 (projet pilote) (*T)*, Pré-maternelle (*T)*, Maternelle (*T)*, Sciences (*T) –* TN-O; Mathématiques (*T) –* AB*;*
* Éducation artistique *(A) –* Sask.; Éducation physique *(A)* et Santé et préparation pour la vie *(A) –* AB; Sciences humaines *(A pour l’ordre du contenu)* – TN-O
 | **Manitoba** | * Sciences humaines (*T)*; [Éducation physique et Éducation](https://www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/epes/index.html) à la santé (*T);*
* Éducation artistique (arts visuels, arts dramatiques, danse, musique) *(A diffère de FMM)*; Mathématiques *(A diffère de FMM)*; [Science](https://www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/sn/index.html)s de la nature *(A même que FMM)*
 |
| **Île-du-Prince-Édouard** | * **Toutes les matières sont adaptées** *(A)*.
 | **Nouveau-Brunswick***(secteur anglophone du Ministère gère l’IF)* | * Arts visuels (*T)*; Mathématiques (*T)*; Éducation physique M à 5e (*T);*
* Mieux-être personnel 3e à 5e *(A)*; Sciences 3e à 5e *(A)*; Études sociales 4e *(A)*
 |
| **Nouveau-Brunswick***(secteur francophone du Ministère gère FMM)* | * **Toutes les matières sont élaborées** **originalement** (*ÉO*) pour les francophones.
 | **Saskatchewan** | * Sciences (*T);*
* Bienêtre *(A diffère de FM)*; Éducation artistique et les disciplines : arts dramatiques, danse et musique *(A diffère de FMM)*; Éducation physique *(A même que FMM)*; Mathématiques *(A même que FMM)*; Sciences humaines *(A diffère de FM)*
 |
| **Nouvelle-Écosse***(Conseil scolaire acadien provincial* *gère FM)* | * Mathématiques *(A)*;
* **Toutes les autres matières sont élaborées** **originalement (***ÉO***)** pour les francophones
 | **Territoires du Nord-Ouest** | * Dene Kede (*T)*, Santé et bienêtre 4–9 (projet pilote) (*T)*, Pré-maternelle (*T)*, Maternelle (*T),* Sciences (*T) –* TN-O; Mathématiques (*T) –* AB;
* Éducation artistique *(A) –* Sask.; Éducation physique *(A),* Santé et préparation pour la vie *(A) –* AB; Sciences humaines *(A l’ordre du contenu) –* TN-O
 |

(Shone et Corsi, 2022, p. 10–12)[[1]](#footnote-1)

Les premières colonnes bleues du Tableau 1 sont présentées dans un ordre allant du moins ciblé au plus ciblé pour FMM par région canadienne. Trois régions n’utilisent que des traductions. Six régions ont des combinaisons de traductions (T), d’adaptations (A) et d’élaborations originales (ÉO), y compris l’Alberta avant les nouvelles ébauches. Trois régions n’ont que des A ou des ÉO. Dans un deuxième temps, pour aller plus en profondeur, une analyse comparative des programmes d’études FMM à ceux d’IF a été initiée pour voir quels programmes d’études diffèrent entre les deux contextes éducatifs dans toutes les régions canadiennes, sauf le Nunavut qui n’a pas d’IF. Les deuxièmes colonnes violettes du Tableau 1 sont présentées dans un ordre allant du moins ciblé au plus ciblé pour l’IF par région canadienne. Une région n’offre des programmes d’études pour l’IF qu’en anglais. Cinq régions n’ont que des traductions. Cinq régions ont des combinaisons de traductions, d’adaptations et d’élaborations originales, y compris l’Alberta avant les nouvelles ébauches. L’adaptation ou l’élaboration d’un programme d’études pour les élèves en IF est parfois le même programme d’études conçu pour les FMM, ce qui se solde par des programmes qui ne ciblent pas chaque contexte scolaire individuellement, mais qui les regroupent comme étant semblables. Par exemple, une région autre que les régions mentionnées précédemment a des adaptations pour tous les programmes d’études en IF, mais parce qu’ils sont pareils à ceux de FMM, il est impossible de savoir quelle est la population scolaire visée par les programmes.

Une problématique est que « certaines adaptations ciblent les deux groupes, mais les piliers fondamentaux [de FMM] ne visent pas l’apprenant de langue seconde » (Shone et Corsi, 2022, p. 10) dans le contexte de l’immersion française. Les piliers de l’éducation francophone qui répondent aux besoins de l’élève ayant droit sont intégrés par des adaptations et des élaborations originales des programmes d’études. Les programmes d’études traduits de l’anglais ne répondent pas aux besoins des ayants droit aux écoles FMM et qui sont en IF ni aux besoins de l’élève en IF (p. ex. les ébauches en Alberta). Les programmes d’études adaptés ou originaux qui diffèrent de FMM en IF répondent aux besoins des élèves pour qui le programme est conçu, pas à ceux de l’ayant droit (p. ex. le programme de maternelle avant les ébauches en Alberta). Toutefois, les programmes d’études adaptés ou originaux qui sont pareils pour les deux contextes scolaires français ont la possibilité de répondre à ces besoins, surtout si l’adaptation ou l’élaboration est faite pour le contexte FMM en premier, et copiée par la suite pour l’IF (p. ex. le programme de musique avant les ébauches en Alberta).

## **3.2.** Étude sur le repérage des ayants droit en IF en Alberta

La deuxième étude présentée dans cette synthèse est aussi importante pour répondre aux questions portant sur les défis de l’inclusion des élèves ayants droit en contexte d’IF au cœur de ce rapport de thèse, car elle porte sur le processus de repérage des ayants droit dans le système éducatif albertain (Shone, 2021d et 2021e).

### **3.2.1.** *Situation préalable*

Le statut d’ayant droit est une loi fédérale, mais chaque territoire et province contrôle son système d’éducation, p. ex. le développement des programmes d’études canadiens déjà expliqués. En Alberta, le processus de repérage fait partie des responsabilités légales du ministère de l’Éducation et des autorités scolaires. Le processus de repérage, c’est-à-dire l’identification des ayants droit dans les autorités scolaires anglophones et francophones et le partage de cette information, est important à comprendre si nous voulons connaitre la population et mieux répondre à ses besoins. Les programmes d’IF des autorités scolaires anglophones ne peuvent pas faire des accommodations pour l’inclusion des ayants droit sans leur identification. Le processus de repérage identifie les élèves et devrait permettre de les diriger vers le contexte éducatif optimal qui pourra leur offrir le soutien dont leur famille ainsi qu’eux-mêmes ont besoin. L’identification de ces élèves est un premier pas vers la reconnaissance de la population des ayants droit, de leurs besoins spécifiques et de leur réalité éducative, peu importe le système éducatif dans lequel ils se trouvent.

### **3.2.2.** *Questions de recherche*

Afin de cibler le traitement de l’information de la situation préalable et le manque de compréhension approfondie de celle-ci, j’ai proposé d’explorer la prochaine question de recherche : Quels sont les défis liés au processus de repérage et de suivi des élèves ayants droit et francophones en immersion française, et comment les relever?

Étant donné que la question de recherche principale demande un examen assez élargi, j’ai élaboré les prochaines sous-questions pour la diviser en catégories gérables :

* Quelles sont les faiblesses ou lacunes dans les fiches d’inscription des autorités scolaires?
* Quels sont les défis dans la compilation et le partage des informations et des données concernant les élèves ayants droit et francophones au niveau des autorités scolaires et au niveau du gouvernement?

### **3.2.3.** *Méthodologie*

Pour répondre à la question de recherche principale et aux sous-questions, la méthodologie comprenait une analyse des documents légaux publics gouvernementaux sur le processus de repérage et des fiches d’inscription des autorités scolaires qui doivent légalement repérer les ayants droit pour des tendances positives et négatives.

### **3.2.4.** *Résultats de l’analyse : synthèse des découvertes et trouvailles*

Les grandes lignes découvertes dans l’analyse des documents légaux publics gouvernementaux révèlent que l’article 56 de l’*Education Act* en Alberta (Province de l’Alberta, 2020) est utilisé pour guider la gérance des dossiers de tous les élèves, le *Guide de l’éducation : Préscolaire à 12e année 2021–2022* (Gouvernement de l’Alberta, 2021c, p. 27) propose une explication détaillée de la dernière loi pour les parties prenantes sur le terrain scolaire et l’article 2(s) de l’*Education Act: Student Record Regulation* (Gouvernement de l’Alberta, 2019, p. 7) exige l’inclusion d’une section d’auto-identification ayant droit et d’admissibilité aux écoles francophones en milieu minoritaire dans les fiches d’inscription scolaires. En ce qui concerne le protocole pour le partage d’informations sur l’élève et pour contacter la famille ayant droit identifiée dans le contexte anglophone, celles-ci doivent être communiquées à l’autorité scolaire francophone de la région ou au ministre de l’Éducation si une demande est faite pour que l’autorité scolaire francophone contacte la famille et plaide leurs droits minoritaires. Les autorités scolaires n’ont pas de responsabilité légale à part celle mentionnée ci-dessus, mais il y a des responsabilités sociétales possibles qui seront identifiées dans les recommandations (voir section 5.b.). Ce processus de partage est un cas exceptionnel par rapport au *Freedom of Information and Protection of Privacy Act* (FOIP) qui, dans les cas des élèves non ayants droit, refuse le partage de l’information personnelle avec une autre autorité scolaire. Les données des fiches d’inscription de chaque autorité scolaire sont entrées dans un système numérique, *Provincial Approach to Student Information* (PASI), du ministère de l’Éducation (Gouvernement de l’Alberta, 2021e), mais il n’y a pas de données publiées sur le nombre d’ayants droit inscrits hors du système francophone ni dans quels contextes éducatifs. En Alberta, le système PASI n’a que trois codes de repérage ayant droit francophone représentant l’admissibilité, l’inadmissibilité et l’inconnu (Gouvernement de l’Alberta, 2021e), et cette partie du processus de repérage des fiches d’inscription d’une autorité scolaire au ministère de l’Éducation est limitée à certains types d’autorités scolaires.

En ce qui concerne l’analyse des fiches d’inscription, les autorités scolaires à charte publique et séparée doivent repérer les ayants droit, mais les autorités d’opérateurs privés de services à la petite enfance et les autorités d’écoles privées sont exclues de cette loi en éducation. Certaines autorités scolaires utilisent uniquement un système par lequel les fiches ne sont pas accessibles au public, surtout parmi les écoles à charte. En ce qui concerne les fiches d’inscription des autorités à charte, seul un tiers de celles-ci a été accessible lors de la collecte de données pour ce projet. De manière globale, environ trois quarts des fiches d’inscriptiondes autorités scolaires de l’Albertaont été obtenus (accès), la majorité de celles-ci incluant la section de l’article 2(s) d’identification ayant droit ou francophone et d’admissibilité à l’éducation FMM (présence) comme il est indiqué dans le Tableau 2.

**Tableau 2**

*Accès aux fiches d’inscription 2021–2022 des différents types d’autorités scolaires albertaines et la présence d’une section de repérage*

|  |
| --- |
| **Résumé sur les fiches d’inscription des autorités scolaires de l’Alberta** |
| **Total des types d’autorités scolaires** | **Charte** | **Francophone** | **Publique** | **Séparée** |
| **15** | **4** | **42** | **17** |
| **Accès à la fiche d’inscription** | **5/15** | **4/4** | **38/42** | **13/17** |
| **Présence de la section**  | **4/5** | **4/4** | **35/38** | **11/13** |

Autres que l’accès et la présence, l’analyse de la section d’identification et d’admissibilité comprenait huit critères :

* la compréhensibilité du vocabulaire utilisé dans le titre de la section par une population ordinaire;
* la langue officielle utilisée pour la section;
* la présence des trois critères d’ayant droit identifiés dans l’Article 23 de la Charte;
* la présence et la nature des questions et des choix de réponses pour le parent ou tuteur de l’ayant droit;
* la présence et la nature de l’explication sur le contexte de l’immersion française;
* l’information concernant l’existence des autorités scolaires francophones et leurs coordonnées;
* la référence à la charte canadienne;
* la référence aux lois albertaines.

Le Tableau 3 permet de capturer l’analyse finale en révélant des faiblesses, des lacunes et des défis dans les fiches d’inscription de toutes les autorités scolaires albertaines accessibles quant à la section d’identification et d’admissibilité des ayants droit. Par exemple, quant à la présence, une analyse plus approfondie a soulevé que quatre autorités scolaires n’utilisent pas la même fiche d’inscription selon le statut de l’élève dans l’autorité scolaire ou de l’école choisie. Ces fiches supplémentaires négligent la section d’identification et d’admissibilité, à l’encontre de la *Student Record Regulation*. Donc, seulement 91,7 % des autorités scolaires incluent la section de manière régulière.

**Tableau 3**

*Analyse des fiches d’inscription en fonction des critères de repérage des autorités scolaires albertaines (l’année scolaire 2021–2022)*

| **CRITÈRE D’ANALYSE** | **POURCENTAGES DES AUTORITÉS SCOLAIRES** | **DÉFI RELEVÉ** |
| --- | --- | --- |
| **Accès** | 23,1 % | Environ un quart des fiches ne sont pas accessibles |
| **Présence** | 8,3 % | Absence de fiches sans la section d’identification et d’admissibilité |
| **Titre** | 21 % | Usage de vocabulaire problématique dans le titre |
| **Langue** | 7 % | Aucune autorité anglophone n’utilise le français  |
| **Article 23** | 26,3 % | Explications supplémentaires fautives sur les trois critères |
| **Questions et réponses** | 39,6 % | Très peu incluent une question sur l’exercice des droits |
| 39,6 % | Usage de réponses non repérables |
| **IF** | 1,7 % | Manque d’indications qu’IF ne supprime pas le statut |
| **FMM et coordonnées** | 17 % | Très peu incluent les coordonnées francophones |
| **Charte canadienne** | 5,3 % | Omission de loi fédérale |
| **Lois albertaines** | 30,2 % | Citation de lois qui ne sont plus à jour |

 De plus, le Tableau 3 offre des indications des problèmes de barrières à l’information liées aux huit critères. Le titre de la section dans les fiches d’inscription inclut souvent un vocabulaire précis ou politique qui n’est pas accessible à la personne ordinaire ou un vocabulaire problématique qui n’est pas aligné aux détails de l’article 23 ni aux conclusions de la Cour suprême sur les ayants droit. Par exemple, onze autorités, une sur dix-sept des autorités séparées et dix sur quarante-deux des autorités publiques, comprennent le mot *droit* « rights », mais aucun titre ne se réfère aux *ayants droit* « rights holder ». La section est rédigée en anglais dans toutes les autorités scolaires qui ne sont pas FMM, ce qui ne répond pas aux besoins des familles francodominantes. Presque toutes les autorités scolaires incluent les trois critères de l’article 23, mais la plupart regroupe ces critères dans un énoncé verbeux qui ne souligne pas le fait que chaque critère individuel compte pour le statut ayant droit, le parent n’a pas besoin de tous les trois. En outre, plusieurs fiches comprennent des explications supplémentaires de l’article 23 qui sont fautives (par exemple, que seulement un parent biologique compte alors qu’un parent adoptif ou un tuteur légal compte), démontrant un manque de compréhension systématique de ces autorités scolaires de l’article et l’influence des jugements de la Cour suprême sur l’interprétation de l’article (Gouvernement du Canada, 2022). La section d’identification et d’admissibilité comprend généralement deux questions : 1) l’identification et l’admissibilité et 2) le désir d’exercer ce droit. Il y a des fiches d’inscription qui omettent la deuxième question et qui proposent un choix de réponse de*ne pas connaitre* leur statut ayant droit ou francophone, ce qui se traduit par une impossibilité de repérage. Non seulement est-ce que la famille n’a pas besoin de connaitre son statut, mais souvent il manque l’information nécessaire pour qu’elle puisse s’informer. Environ un septième des autorités scolaires anglophones mentionne que les autorités francophones existent, mais très peu expliquent la différence entre les autorités ainsi que le fait que leur propre autorité scolaire anglophone n’est pas responsable de l’éducation FMM. Très peu des autorités scolaires partagent les coordonnées des autorités scolaires francophones régionales sur la fiche pour permettre à chaque famille de s’informer davantage sur ses choix éducatifs ni offrent toutes les lois qui définissent le statut.

Un dernier défi associé aux huit critères que révèle le Tableau 3 est lié à l’incorporation des politiques qui gouvernent le repérage des élèves francophones. La grande majorité des autorités scolaires nomme spécifiquement la *Charte canadienne des droits et libertés.* La charte canadienne est la loi fédérale qui guide l’existence de l’éducation FMM et qui entraine des politiques de repérage des élèves ayants droit et francophones en Alberta. Près de deux tiers des autorités scolaires anglophones font référence aux lois provinciales liées au repérage. Parmi les trois lois albertaines, la loi de FOIP est la plus sous-entendue ou absente, par exemple, le partage de l’information avec une autorité francophone est parfois inclus sans référence au titre ni au rôle de la loi elle-même, et parfois il n’y a aucun énoncé sur la loi ni le partage de l’information. La plupart des autorités scolaires anglophones citent l’*Education Act* et le *Student Record Regulation.* Toutefois, une source de préoccupation est que 30 % citent le *School Act* qui est la loi qui précède la *Education Act* de 2019. Ceci signifie que plusieurs autorités scolaires anglophones ne sont pas à jour dans les politiques autour du repérage des élèves ayants droit et francophones.

Pour ce qui est lié à l’ayant droit dans le programme d’immersion française, le contenu qui présente et explique les contextes scolaires de l’immersion française et de francophone en milieu minoritaire par rapport à l’ayant droit est problématique. Par exemple, aucune fiche ne repère si le choix de programme du parent est pour inscrire son enfant dans un programme d’IF, donc il y a un manque de repérage sur les ayants droit dans un programme de langue française autre que l’éducation FMM. Environ la moitié des autorités scolaires explique que l’IF ne compte pas pour le statut du parent ou tuteur de l’article 23, mais l’exigence que le type d’école fréquentée par un parent soit FMM n’est qu’un critère de l’article 23. Parce que les élèves francophones se présentent dans les programmes d’IF depuis leurs débuts, avant l’existence de l’éducation FMM, le programme d’IF était le seul choix ou le choix le plus simple des familles d’enfants francophones, qui sont les parents d’aujourd’hui, afin de recevoir une éducation en français dans les provinces anglodominantes dans le passé. Un autre critère est que le français est une L1 encore comprise, avoir suivi un programme d’IF dans le passé ne supprime pas le statut du parent ou tuteur si la langue française est L1. Le dernier critère stipule que si les frères ou sœurs de l’élève ont fréquenté le contexte éducatif FMM, cet élève a le droit de le fréquenter. Malgré le fait que beaucoup d’ayants droit changent souvent de programmes et font l’aller-retour entre le contexte francophone minoritaire et le contexte immersif, leur statut d’ayant droit n’est pas affecté. Une seule autorité scolaire non francophone présente le fait que l’IF ne serait pas une barrière à l’éducation FMM d’un ayant droit dans le futur. Pour toutes les autres autorités anglophones qui s’attaquent à l’IF, argumentant que l’IF est une barrière à l’éducation FMM, cela dénote également une méconnaissance des droits de gouvernance des autorités scolaires francophones de choisir leur clientèle par les critères de l’article 23 ou par des critères d’admissibilité exceptionnelle pour contrer l’assimilation du passé récent.

## **3.3.** Étude sur les défis et les approches pédagogiques canadiennes

La troisième étude présentée dans cette synthèse est aussi importante pour répondre aux questions portant sur les défis de l’inclusion des élèves ayants droit en contexte d’IF au cœur de ce projet synthèse. Plus spécifiquement, cette étude porte sur les défis définis par la recherche pour répondre aux besoins des apprenants de langue additionnelle et de langue première en contexte francophone en milieu minoritaire et immersif, ainsi que sur les approches pédagogiques reconnues dans les deux contextes de toutes les régions canadiennes pour gérer ces défis (Shone, 2021a).

### **3.3.1.** *Situation préalable*

Si les programmes d’études ne sont pas adaptés à l’inclusion de l’élève ayant droit en IF et le processus de repérage systématique de l’ayant droit est problématique, l’enseignant dans la salle de classe peut parfois identifier l’élève ayant droit (s’il a les connaissances nécessaires) et adapter ses approches d’enseignement pour répondre aux besoins de l’ayant droit. Ayant une compréhension approfondie des défis et des pratiques pédagogiques (spécifiques, transversales et répandues), l’enseignant pourra répondre aux besoins éducatifs des élèves ayants droit francophones actuellement inscrits dans le programme de L2 ou LA d’IF.

### **3.3.2.** *Questions de recherche*

Afin de cibler le traitement de l’information de la situation préalable et le manque de compréhension approfondie de celle-ci, j’ai proposé d’explorer la question de recherche suivante : Quelles approches sont les plus désirables pour répondre aux besoins des apprenants de langue additionnelle et de langue première dans le contexte d’immersion française?

### **3.3.3.** *Méthodologie*

Pour répondre à cette question de recherche, de multiples recensions des écrits académiques ainsi que des documents ministériels territoriaux et provinciaux en lien avec l’éducation d’IF et FMM ont été consultées et analysées. Le survol des recensions des écrits académiques (Association canadienne des professionnels de l’immersion, 2021; Cammarata et al., 2018; Cavanagh et al., 2016; et Lyster et Tedick, [2014](https://drive.google.com/open?id=1sQsFE9A9CR8b5OcyKXerVR76AIz5uLNj)) m’a permis d’identifier les grands défis auxquels font face l’immersion française et le milieu francophone minoritaire de nos jours. Le survol de documents ministériels en lien avec l’éducation d’IF et FMM, y compris les pages liminaires dans les programmes d’études, ont permis d’identifier l’utilisation de douze approches, stratégies et interventions pédagogiques majeures qui sont aujourd’hui les plus utilisées pour répondre aux grands défis.

### **3.3.4.** *Résultats de l’analyse : synthèse des découvertes et trouvailles*

Pour les grandes lignes découvertes, il y a douze approches pédagogiques majeures utilisées dans les deux contextes éducatifs. Les approches sont spécifiques à l’un des deux contextes scolaires seulement ou elles sont transversales, se retrouvant dans les deux contextes scolaires. La Figure 1 permet une organisation visuelle des douze approches.

**Figure 1**

*Diagramme de Venn des approches, stratégies et interventions pédagogiques*



Les quatre approches pédagogiques spécifiques au contexte du programme d’IF sont les approches suivantes: actionnelle, métalinguistique, neurolinguistique et interculturelle. Il n’y a pas d’approches pédagogiques spécifiques aux ayants droit en IF. Les trois approches pédagogiques qui sont spécifiques au contexte éducatif FMM sont : l’approche critique, l’approche culturelle et la francisation. Les cinq approches qui sont transversales parce qu’elles se trouvent dans les deux contextes sont : l’approche immersive, l’approche intégrée, les technologies de l’information et de la communication, la construction identitaire et le développement linguistique et l’approche inclusive.

 Après avoir identifié les approches qui répondent aux défis et aux besoins en immersion française et francophone en milieu minoritaire, j’ai créé une cartographie des états des lieux. La Figure 2 est une représentation des approches pédagogiques identifiables dans chaque région canadienne pour les deux contextes éducatifs. Elle nous aide à reconnaitre : 1) les approches reconnues explicitement dans une région et 2) les approches les plus répandues à travers le Canada.

**Figure 2**

*Cartographie des états des lieux*



(Carte adaptée de : [Canada](https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/a/a6/Canadian_provinces_and_territories_by_HDI_%282015%29.svg/640px-Canadian_provinces_and_territories_by_HDI_%282015%29.svg.png), Hunter, Wikipedia)

 Il y a des approches pédagogiques qui sont répandues dans toutes les régions canadiennes, telles que la construction identitaire et le développement linguistique (6 IF et 12 FMM) et l’utilisation des technologies de l’information et de la communication (toutes les régions). L’approche pédagogique inclusive est transversale et répandue lorsqu’elle est synonyme d’une approche de différenciation.

 Pour les élèves ayants droit qui se présentent en immersion française, plusieurs approches pédagogiques transversales existent déjà pour répondre à leurs besoins. Toutefois, les approches spécifiques au contexte éducatif FMM sont absentes pour les appuyer. Les approches spécifiques au contexte éducatif de l’IF sont à examiner pour leur valeur.

# **Chapitre 4 : Recension des écrits sur l’inclusion en immersion française**

 Les études menées sur les relations dans les contextes éducatifs de l’immersion française (IF) et francophone en milieu minoritaire relatives (FMM) aux thèmes du développement des programmes d’études, du repérage des ayants droit et des approches pédagogiques efficaces m’ont permis d’identifier des questions et des pistes d’exploration plus au niveau de l’école et son personnel scolaire, en lien avec l’inclusion en IF de profils d’élèves variés, y compris les ayants droit, qu’il serait important de poursuivre dans le futur.

## **4.1.** Quels sont les composantes et les objectifs de l’IF?

L’objectif de base de l’immersion française n’a pas changé depuis son origine. Le but premier du programme est le développement du bilinguisme additif et fonctionnel qui peut être défini comme l’ajout du français à la langue maternelle de l’individu. Pour atteindre cet objectif, l’IF utilise une approche pédagogique spécifiquement adaptée pour faciliter « l’apprentissage de contenus disciplinaires enseignés dans une langue qui n’est pas la langue première des apprenants » (Cammarata et al., 2018, p. 104). Les travaux de Swain et ses collègues en 1997 et 2005 ont permis d’identifier certaines des caractéristiques essentielles et variables des programmes d’IF (Swain et Johnson, 1997; Swain et Lapkin, 2005). Parmi les caractéristiques principales de ces programmes, on retrouve les points suivants : 1) les élèves sont censés commencer avec un niveau de compétence de langue française semblable; 2) le curriculum en IF est parallèle au curriculum dans la voie scolaire majoritaire; et 3) la langue est simultanément un objet et un outil de l’apprentissage (Alberta Education, 2022a; Swain et Johnson, 1997; Swain et Lapkin, 2005). Généralement, le modèle le plus populaire et courant au Canada est l’immersion française précoce (IFP), en comparaison des modèles moyen (IFM) et tardif (IFT), dans lequel l’élève s’immerge à près de ou à 100 % dans la langue française au début. L’introduction du cours d’anglais suit quelques années après et l’introduction d’autres matières scolaires en anglais a lieu plus tard, l’anglais prenant graduellement plus de place au fil des années, surtout aux niveaux secondaires. Ceci demande un bilinguisme élevé de la part des enseignants et des enseignantes pour enseigner une matière, mais aussi pour enseigner la littératie académique qui est nécessaire dans les domaines et les disciplines d’apprentissage. L’élève apprend le français et apprend des matières scolaires en français par le biais de son environnement scolaire, en suivant un curriculum parallèle à celui suivi par les anglophones, mais en L2.

Même si les principes de base demeurent semblables, l’immersion française a évolué au fil des 50 dernières années. Il y a une plus grande variété de modèles de programmes immersifs comme le 90/10, le 70/30, le 50/50, etc., et selon le niveau scolaire lors du début : IFP, IFM et IFT. La clientèle du programme continue de recevoir des anglophones et des francophones, mais l’inclusion des allophones a augmenté. Selon Swain et Lapkin (2005), les caractéristiques principales des programmes en IF, tels qu’ils ont été conçus à l’origine, ont évolué à travers le temps et ne reflètent plus toujours la réalité des salles de classe actuelles qui sont de plus en plus hétérogènes : le français qui est la langue d’apprentissage, par exemple, n’est plus nécessairement une L2 pour l’élève, mais peut-être une LA; et l’appui pour la langue de foyer qui était l’anglais à l’origine, car les programmes d’IF en contexte minoritaire étaient à l’origine principalement conçus pour répondre aux besoins de la communauté majoritaire anglophone, n’est plus adapté pour répondre efficacement aux besoins d’une population d’élèves culturellement et linguistiquement de plus en plus diverse. Les besoins au niveau de l’inclusion en IF se situent aussi dans la nécessité de soutenir la clientèle d’élèves ayant des besoins d’apprentissage spécifiques, nécessité qui est reconnue dans les recherches plus récentes (Arnett et Mady, 2017; Bourgoin, 2016; Genesee, 2007; Hayday, 2019; Kay-Raining Bird et al., 2021; Toronto District School Board, 2015; Wise et Chen, 2010).

Un autre changement notable du programme de l’IF, soit la composante des enseignants et des enseignantes, surtout d’origines francophones par le passé, est maintenant aussi des finissants et des finissantes du programme d’IF et donc des apprenants de L2 ou LA (Lapkin et al, 2006). Les objectifs durant la formation des enseignants doivent maintenant comprendre la continuation de l’apprentissage de la langue et les approches pédagogiques qui soutiennent l’apprentissage des élèves hétérogènes d’une langue additionnelle. Même s’il y a beaucoup d’avancements en recherche dans l’enseignement d’une langue additionnelle en IF, il y en a peu dans la formation des enseignants de l’IF dans les pédagogies de langues additionnelles. Cammarata et ses collègues (Cammarata et al., 2018) notent que « les défis pédagogiques liés à l’enseignement en immersion française et, d’autre part, les modalités de développement professionnel qui sont données à voir pour préparer les (futurs) enseignants appelés à exercer dans le contexte éducatif immersif » (p. 104). L’autre défi pédagogique, qui est moins avancé, est le fait qu’il faut se pencher sur une formation pour l’inclusion de la diversité de clientèles d’élèves qui se présente dans le programme d’IF.

Aujourd’hui, il y a une politique scolaire dans toutes les régions canadiennes mise en place pour faire bénéficier tous les élèves, y compris ceux ayant des besoins spéciaux ou dits « à risque », d’une éducation qui convient aux choix familiaux. L’approche pédagogique inclusive, parfois appelée l’approche pédagogique différenciée, a pour but d’assurer une éducation de qualité pour tous les élèves, peu importe leurs origines et leurs compétences. Aujourd’hui, il existe une prise de conscience sur l’importance de l’inclusion, mais son application est encore problématique envers certains profils de clientèles au programme d’IF.

## **4.2.** Ce qui est connu sur le défi de l’inclusion de la diversité de la clientèle en IF

Le programme d’immersion française est censé être un programme éducatif inclusif comme tous les autres programmes. En IF, l’accent de l’inclusion est mis sur la nouvelle clientèle hétérogène : besoins d’apprentissage spécifiques, allophone, plurilingue et anglais langue seconde (ALS). Selon Hayday (2019), l’IF est tellement populaire que la demande dépasse l’accès en raison d’un sous-financement pour la création de sites offrant le programme, ce qui peut rendre le programme lui-même élitiste par le choix de certains profils sur d’autres en partie à cause du manque d’espace. La seule clientèle qui ne semble pas explicitement identifiée en Alberta dans la liste de clientèles à inclure en IF est les ayants droit francodominants. Elle est même indiquée comme la clientèle à exclure parce que le programme d’IF « est destiné à un enfant dont la langue maternelle n’est pas le français » (Gouvernement de l’Alberta, 2021a, np, traduction libre par Shone)*.*

### **4.2.1.***Profil de l’élève anglophone*

Étant donné que le programme d’immersion française est un contexte éducatif public et inclusif*,* les nouvelles pistes de recherche au cours des 50 dernières années au sujet du programme et de l’apprentissage de langue additionnelle ont des implications spécifiques sur la démographie diverse de la clientèle (Roy, 2008). Par exemple, historiquement les recherches comparent la compétence langagière des anglophones en IF à celle des locuteurs natifs francophones pour le français et à celle des élèves anglophones dans les programmes scolaires anglais pour l’anglais. Nous savons que pour les élèves anglophones qui s’immergent en français « la production orale de ces derniers est (a) moins précise pour la grammaire, (b) moins spécifique pour le lexique, (c) moins complexe pour la syntaxe et (d) sociolinguistiquement moins appropriée (Lyster, 2007; Mougeon et al., 2010; O’Duibhir, 2009) » (Cammarata et al., 2018, p. 105). En plus, nous savons qu’ils « atteignent généralement les mêmes niveaux de compétence que des élèves comparables dans des programmes de L1 dans des matières académiques telles que les mathématiques et les sciences » étudiées en français, ainsi qu’une compétence comparable en anglais après un court délai au début (Genesee et Lindholm-Leary, 2013, p. 10, traduction libre par Shone).

### **4.2.2.** *Inclusion de l’élève ayant des besoins d’apprentissage spécifiques*

En ce qui concerne l’inclusion, il y a aussi la problématique du soutien des élèves ayant des besoins d’apprentissage spécifiques qui est importante à considérer, p. ex. leur niveau de réussite de compétence langagière, du bilinguisme fonctionnel et académique par le biais des matières scolaires. Des recherches ont abordé cette problématique depuis que les programmes d’IF ont commencé à être populaires et à attirer un grand nombre d’élèves. Ces recherches ont permis de corriger certaines croyances étonnantes et pratiques mal adaptées du passé parmi le personnel scolaire et les parents en immersion française qui pouvaient limiter l’accès au programme par dissuasion ou amener au transfert au programme anglais comparable (Bourgoin, 2016; Hayday, 2019; Kay-Raining Bird et al., 2021). Genesee note qu’il y a un manque important de recherches portant sur l’exclusion des élèves des profils ayant des besoins éducatifs spéciaux, des compétences lacunaires dans leur L1 ou des difficultés en lecture en français (2007). De plus, les recherches démontrent que 1) ces élèves réussissent de façon comparable aux élèves avec des besoins semblables qui ne sont pas en IF dans les compétences de la langue anglaise, mais ils surpassent ceux qui suivent le cours de base de français dans les compétences de la langue française, démontrant que l’objectif de l’IF visant le bilinguisme est un succès; 2) les résultats académiques lors des tests standardisés dans les matières de mathématiques et de sciences sont comparables aux élèves de profils semblables qui ne sont pas en IF (Genesee et Lindholm-Leary, 2013, p. 10; Kay-Raining Bird et al., 2021); et 3), l’efficacité des interventions auprès de ces types d’élèves est importante en IF (Wise et Chen, 2010).

### **4.2.3.***Inclusion de l’élève allophone ou issu de l’immigration*

Aujourd’hui, il y a diversification linguistique et culturelle de la clientèle en immersion française élémentaire par l’inclusion des élèves allophones, qui n’ont ni le français ni l’anglais comme langue maternelle, issus de l’immigration. Les parents issus de l’immigration choisissent d’inscrire ces enfants en IF pour développer des compétences dans les deux langues officielles de leur nouveau pays, le Canada. Ces élèves sont motivés pour apprendre les deux langues et ont certains avantages (Davis et al., 2019). Par exemple, les pratiques de littératie de foyer des enfants plurilingues dans l’IFP peuvent exercer une influence positive sur le développement de la plurilittératie ainsi que sur l’identité liée aux origines de l’élève (Dagenais et Moore, 2008). Cependant, les recherches notent que 1) les politiques de l’inclusion de l’élève allophone en IF varient d’une école ou d’une autorité scolaire à une autre et 2) les élèves allophones sont souvent exclus à cause de leur niveau de compétence en anglais, surtout dans les programmes d’IFP et d’IFT dans des écoles ayant aussi un programme uniquement en anglais (Davis et al., 2019; Mady et Masson, 2018; Roy, 2015). Les défis au niveau de l’inclusion de ces élèves dans les programmes d’IF sont en grande partie dus à des croyances variées et contradictoires concernant l’apprentissage des langues et ce qu’il faut pour obtenir du succès en IF (Mady et Masson, 2018). Ces croyances peuvent mener à des pratiques d’exclusion par le système scolaire en raison de son influence sur la sélection d’élèves ayant accès au programme. Le niveau de compétence en anglais est une préoccupation lors de la sélection des apprenants d’anglais langue seconde (ALS), mais pas pour l’élève anglophone, créant une sélection sociale de jeunes anglophones ou anglodominants pour le programme. Ces conceptions erronées sont contredites par la recherche, l’IF ne nuit pas au développement langagier de l’élève allophone ou ALS.

## **4.3.** Ayants droit francophones

Nous savons qu’en 1990, avant que le système scolaire francophone en milieu minoritaire ne soit établi en Alberta, « environ 3000 sur 117 000 élèves dans les écoles publiques et séparées [étaient] francophones » (Cour suprême du Canada, 1990, Conclusion 3c), ce qui représente un peu moins de 3 % de la population scolaire totale de la province. Aujourd’hui il y a environ 67 000 ayants droit d’âge scolaire, mais seulement près de 9000, ce qui représente 7,4 % de la population scolaire francophone, dans les écoles FMM albertaines (Association canadienne-française de l’Alberta, 2022a; Statistique Canada, 2020). Les critères d’ayants droit de l’article 23 de la charte canadienne sont liés au parent et pas à l’enfant donc « la compétence en français ne constitue pas un critère d’admission à l’école » FMM (Cavanagh, et al., 2016, p. 13). Il y a de nombreux enfants anglodominants ayants droit qui vivent dans des familles exogames. Ces enfants se retrouvent aussi dans les programmes d’IF, ce qui peut rendre l’inclusion plus difficile par la complexité de leurs besoins identitaires du côté francophone.

En outre, à présent, la démographie des Franco-Albertains n’est plus simplement des Franco-Albertains de souche. La moitié vient d’ailleurs au Canada et un quart d’ailleurs dans le monde (Gouvernement de l’Alberta, 2016; Gouvernement de l’Alberta, 2018), tel que d’Europe et surtout d’Afrique. L’élève ayant droit peut être francodominant, anglodominant, allophone ou plurilingue, provenant de cultures, de vécus et de pays d’origines divers (Cavanagh et al., 2016, p. 6). En fait, 41 % des élèves ayants droit dans la province sont issus de l’immigration (Association canadienne-française de l’Alberta, 2022a) et fréquentent des écoles variées. L’identification de l’ayant droit est assez compliquée de nos jours, surtout dans le contexte hors FMM, parce qu’il faut une compréhension approfondie de sa diversité, des politiques fédérales et des cas juridiques définissants. Sans leur identification, les programmes d’IF ne peuvent pas s’adapter pour accommoder leurs besoins.

### **4.3.1.** *Ce qui est connu sur les ayants droit qui se présentent aux programmes d’IF*

S’il existe une réticence envers l’inclusion de certains profils d’élèves, tels les élèves ayant des besoins d’apprentissage spécifiques et les élèves allophones, dans le programme d’immersion française à l’encontre des données de recherche sur le sujet comme il a été discuté précédemment, la reconnaissance et le traitement des ayants droit inclus dans les programmes d’IF sont aussi à examiner. Combien d’élèves ayants droit y a-t-il en IF? Pourquoi le choix d’IF? Comment l’environnement éducatif d’IF voit-il la situation?

Selon une étude de Chavez, Bouchard-Colombe et Lepage, il y avait environ 17 000 élèves ayants droit inscrits à l’école de la maternelle à la 12e année en 2011 dans la province de l’Alberta, parmi lesquels « 43 % recevaient un enseignement en français, dont 25 % au sein d’une école française, et 18 % au sein d’un programme d’immersion en français à l’école anglaise » (2011, p. 46). Cela signifie que plus de la moitié des élèves ayants droit recevaient jusqu’à récemment leur éducation dans un contexte éducatif où le français n’est pas la langue d’instruction et un pourcentage assez élevé (18 %) se retrouvait dans des programmes d’IF. Plus récemment, selon une étude menée par Cammarata et al. (2022), 7 % des élèves retirés d’IF ont ensuite intégré des écoles FMM. Nous avons donc des données empiriques récentes qui démontrent qu’il y a un nombre important d’ayants droit qui font le choix de l’IF dans la province de l’Alberta.

Les raisons du choix de l’immersion française pour l’élève ayant droit sont variées. Selon Makropoulos (2007), dans la concurrence des programmes d’immersion précoce auprès des familles linguistiquement mixtes ayant le droit d’envoyer leurs enfants à l’école francophone à Ottawa, la question d’accessibilité est citée comme facteur principal pour choisir l’IF au lieu de l’école FMM. Un autre facteur qui influence le choix est celui de l’insécurité linguistique de la part d’un des parents en français. Dans le contexte FMM, tout est en français, y compris la communication avec le foyer et la communauté, ce qui peut causer des inquiétudes pour les locuteurs qui ne maitrisent que peu ou pas le français alors que la communication des écoles d’IF école–foyer–communauté se fait principalement en anglais. Une autre étude menée par Dalley (2009) en Alberta, entre parents immigrants rwandais et congolais ayants droit à Edmonton, démontre que les élèves d’origine congolaise sont généralement des adolescents qui choisissent l’école de langue anglaise ou d’IF par rapport à ceux qui sont rwandais. Quatre élèves sur quinze sont transférés de l’école FMM à l’école d’IF ou vice versa. Les données de cette étude semblent aussi indiquer que la méconnaissance de la langue anglaise, la langue dominante, contribue aux sentiments de mauvais accueil dans les écoles du système anglais, y compris l’immersion française, surtout au secondaire. Finalement, les résultats révèlent que les choix du contexte scolaire semblent liés aux langues parlées dans le foyer, la proximité de l’école, l’âge d’arrivée de l’élève et le sentiment envers l’accueil.

L’environnement éducatif de l’immersion française semble mixte dans sa perspective à savoir s’il y a des ayants droit francophones dans le programme et si le programme offre assez d’interactions en français pour que les ayants droit puissent développer de manière optimale leur première langue. D’une part, il est dit que le contexte d’apprentissage en IF « n’offre pas aux élèves [non francophones] suffisamment d’occasions d’interaction en langue française, particulièrement avec des pairs francophones, pour devenir aussi à l’aise en français que si c’était leur première langue (Cummins, 2001) » (Lazaruk, 2007, p. 634). L’accueil des ayants droit francophones devrait donc appuyer plus d’interactions en français. Par rapport aux enseignants et enseignantes dans le programme d’immersion française, une étude par Lapkin et al. (2006) affirme qu’un défi reconnu à travers le Canada est la présence des élèves francophones dans le programme d’IF.Ce défi se situe surtout au niveau linguistique des ressources et au manque de ressources culturelles authentiques pour toute la clientèle du programme d’IF. Plusieurs ressources sont des traductions littérales de l’anglais (p. ex., les livres de lecture) et n’incluent donc pas les perspectives francophones comme le font naturellement les ressources authentiques issues de la francophonie adaptées au contexte scolaire (Alberta Education, 2022b, p. 8).

### **4.3.2.***Besoins des ayants droit francophones*

Les besoins des ayants droit relevant des quatre piliers, comme mentionné antérieurement dans ce projet, répondent aux besoins de l’éducation francophone en milieu minoritaire et se retrouvent dans des documents liés à chaque région canadienne tels :

* le *Cadre des compétences transdisciplinaires* du Conseil Atlantique des ministres de l’Éducation et de la Formation (2015) pour les francophones et Acadiens de l’Est
* le *Protocole de l’Ouest et du Nord canadiens* (2012) pour ceux de l’Ouest
* le mandat du cadre de la *Politique d’aménagement linguistique* (2004) pour ceux de l’Ontario (Shone et Corsi, 2022, p. 9).

 Dans le contexte albertain, les besoins des élèves ayants droit et les piliers sont reconnus dans le cadre pour l’éducation francophone en milieu minoritaire mentionnant que la mission de l’éducation FMM est « d’assurer la transmission et la vitalité de la langue et de la culture françaises, et de contribuer à la croissance et à l’épanouissement de la communauté francophone… en fournissant à l’élève l’occasion de développer une identité francophone, un sens d’appartenance à la communauté francophone» (Alberta Learning, 2000, p. 12). Le système éducatif FMM lui-même lutte contre les défis de la valorisation de l’apprentissage du français, le manque de ressources pédagogiques et culturelles appropriées, la difficulté liée à la création de liens étroits entre l’école et la communauté et enfin le manque de formation pédagogique et de développement professionnel pour les enseignants et enseignantes (Cavanagh et al., 2016). Est-ce que les programmes d’IF peuvent répondre à certains besoins reconnus dans les piliers? C’est la question à laquelle la section suivante va s’efforcer de répondre.

### **4.3.3.***Répondre aux besoins des ayants droit francophones dans les programmes d’IF*

*Pilier 1 – Développement linguistique*

Le programme de l’immersion française est un programme de bilinguisme, étant un meilleur choix pour l’élève francophone qu’un programme complètement enseigné en anglais parce qu’il peut développer ses compétences en anglais et en français. Les tests de littératie de la maternelle à la 3e année ainsi que les tests de rendement provinciaux en 6e et en 9e année utilisés en Alberta pour évaluer les deux cours de langues, français et anglais, sont identiques aux mêmes niveaux scolaires pour les élèves d’IF et les élèves FMM. Ceci est aussi le cas en ce qui concerne les copies types pour les tests de diplôme en 12e année (Alberta Education, 2018; Alberta Education, 2022c; Gouvernement de l’Alberta, 2022). Toutefois, tout n’est pas simple et, comme le soulignent Swain et Johnson (1997), il y a quand même des inquiétudes concernant le risque de bilinguisme soustractif pour l’ayant droit en comparaison aux systèmes FMM, et dans le contexte anglodominant en dehors de la salle de classe de l’IF et l’usage de l’anglais comme langue d’instruction, de plus en plus au niveau secondaire, ressemble plus à « l'éducation exclusivement en anglais [qui] mène à un bilinguisme remplaçant (ou soustractif) dans le domaine académique, tandis que l'utilisation étendue de la L2 dans le domaine public mène au développement de compétences interpersonnelle et sociale que les élèves en immersion n'ont pas l'occasion d'acquérir » (p. 12, traduction libre par Shone).L’idée étant que l’école, étant un contexte anglodominant, crée un ralentissement ou une perte de cheminement sociolinguistique pour l’élève francophone.

*Pilier 2 – Construction identitaire et culturelle*

L’identité valorisée en immersion française est celle de l’apprenant bilingue ou plurilingue (Alberta Education, 2022a) qui est rattachée aux connaissances et compétences linguistiques. La construction identitaire des élèves ayants droit francophones observée en Alberta est celle de double identification, « où se conjuguent à la fois une valorisation et un respect de l’héritage culturel et linguistique francophone et des pratiques langagières qui témoignent d’un vécu au sein d’une culture anglophone ambiante et prédominante » (Chavez et al., 2011, p. 61). À l’école et au foyer, ils peuvent pleinement vivre la langue et la culture, mais hors de ces deux contextes, ils doivent vivre une autre langue et culture dans la société majoritairement anglophone. Ce qui veut dire que l’identité francophone est difficile à renforcer en IF parce que le français est surtout en salle de classe alors qu’autrement, l’élève est dans un contexte majoritairement anglophone. Par exemple, les études au sujet des élèves étant ALS, qui peuvent comprendre les élèves francodominants et surtout ceux issus de l’immigration, démontrent qu’ils « luttent pour parvenir à une formation identitaire positive en raison du conflit entre les valeurs parentales, y compris celles de la communauté ethnique, et les valeurs de la communauté au sens large et l’effet omniprésent du racisme intériorisé (Desai et Subramanian, 2000; Ngo, 2011) » (Ngo, 2012, p. 206, traduction libre par Shone).

L’apprentissage culturel en immersion française sensibilise « les élèves aux réalités multiculturelles de la francophonie et du monde, en favorisant l’ouverture d’esprit et l’inclusivité » (Alberta Education, 2022a, p. 1). Une autorité scolaire publique urbaine insiste pour que les ressources démontrent « l’exactitude et l’inclusion respectueuses des diverses perspectives, dans des contextes historiques et contemporains, des francophones vivant en Alberta, au Canada et dans le monde » (Edmonton Public Schools, 2020, A.1.f, traduction libre par Shone). Toutefois, quand il s’agit de la représentation des cultures francophones, parmi les enseignants et enseignantes du programme « 80 % des répondants ont évalué ces matériaux étant seulement médiocres ou adéquats » (Lapkin et al., 2006, p. 14, traduction libre par Shone). Lemaire (2018) note que les jeunes des écoles d’IF qui ne sont pas francophones sont majoritairement enthousiastes quant à l’exposition à la culture francophone, mais quelques-uns critiquent l’approche limitée et stéréotypée. En revanche, les élèves ayants droit qui ont changé de l’école FMM à celle d’IF se sentent éloignés de leur identité culturelle par la vision du monde imposée par le groupe anglodominant. Le contexte d’IF n’est pas propice au développement d’une identité culturelle francophone, car l’apprentissage est plus axé sur l’aspect interculturel que culturel. De plus, selon Cammarata et al. (2022), la culture française ou francophone n’est pas un grand motivateur d’inscription en IF pour les parents qui inscrivent leurs enfants dans ces programmes. Lapalme (1993) examine une forte population d’immersion en Ontario qu’elle nomme « francogène, », les familles ayants droit exogames, par rapport à l’identité culturelle francophone en immersion française. Les recommandations de Lapalme pour mieux soutenir les familles ayants droit exogames avec des enfants en immersion française comprennent : plus d’occasions de vivre la langue; une intégration de documents culturels authentiques; une exposition aux dialectes variés; un rapprochement des francophones et francogènes à leur culture; un document d’accompagnement ministériel de l’intégration du contenu culturel; une collaboration entre les systèmes francophones et immersifs de l’aspect culturel et du choix scolaire; et une communication école–foyer sur les programmes et l’enseignement.

*Pilier 3 – Sentiment d’appartenance à la communauté francophone*

Parce que l’identité en immersion française est celle d’apprenant bilingue ou plurilingue et interculturel, le sentiment d’appartenance n’est pas vraiment associé à la communauté francophone, mais est ouvert à celle de la francophonie plurielle qui comprend tous les autres apprenants de français comme langue additionnelle (Association canadienne-française de l’Alberta, 2022b) ainsi que les ayants droit. Chavez, Bouchard-Colombe et Lepage (2011) notent que « le sentiment d’appartenance et l’identité sont des concepts fort complexes. Une personne peut s’identifier, selon les circonstances, à son pays, à sa langue, à sa culture, etc. » (p. 61), donc le sentiment d’appartenance de l’ayant droit à la communauté francophone peut être partiellement construit dans le programme d’IF si le sujet est abordé de manière qui englobe la diversité. Idéalement, la francophonie plurielle reconnue en IF englobe la diversité culturelle en développant « une phase de compétence préculturelle où un système prend note de la diversité changeante dans la communauté et essaie des stratégies ponctuelles et fragmentaires pour faire face à la diversité culturelle » vers un sentiment d’appartenance cohérent affirmé (Ngo, 2012, p. 219–220, traduction libre par Shone). Appuyer le sentiment d’appartenance à la francophonie plurielle pour les élèves en IF, y compris les ayants droit, requiert que les programmes universitaires de formation des enseignants et que le développement professionnel des enseignants soient restructurés pour assurer leur compréhension de la diversité culturelle et des visions du monde variées, des pédagogies alignées et du leadeurship exigé pour atteindre cet objectif (Ngo, 2012). Par contre, nous savons que couramment « les programmes de formation spécifiquement spécialisés dans la préparation des enseignants pour le contexte de l’immersion sont rares (Erben, 2004; Muhling, 2004; Tedick et Fortune, 2013) » (Cammarata et al., 2018, p. 109). Donc, la plupart des enseignants en IF n’ont pas eu une formation pour ce contexte et pour ceux qui l’ont eue, nous ne savons pas si la formation pour le contexte d’IF a ciblé l’apprentissage des pédagogies pour bâtir le sentiment d’appartenance à la francophonie plurielle des élèves, qui comprend les ayants droit.

*Pilier 4 – Contributions à la communauté francophone*

Je ne trouve aucune recherche liée au pilier 4 pour l’élève en immersion française autre que le fait que le programme peut offrir aux élèves de contribuer pleinement à la société canadienne par rapport à la dualité linguistique officielle du pays (Alberta Education, 2022a). Il est reconnu que les élèves n’ont pas assez d’expériences authentiques d’interactions avec la communauté francophone (Lazaruk, 2007, p. 634), donc les contributions ne sont pas évidentes. Ce pilier semble absent et sera un stade de développement manquant pour l’élève ayant droit en IF.

### **4.3.4.** *Autres particularités des ayants droit en IF*

Le ministère de l’Éducation albertain est clair à savoir que l’immersion française n’est pas pour les élèves francophones. Aussi, le ministère souligne que les niveaux scolaires d’entrée d’IF sont la maternelle ou la 1re année pour IFP ou la 6e ou la 7e année pour IFT, tandis que ceux de FMM peuvent être à n’importe quel niveau du parcours scolaire (Gouvernement de l’Alberta, 2021a). Cependant, certaines autorités scolaires ont des politiques qui vont à l’encontre des critères du ministère de l’Éducation, en offrant des options pour que cette clientèle se retrouve en IF aux niveaux scolaires qui ne coïncident pas avec le programme d’IFP ni celui d’IFT. Par exemple, dans la section sur l’admissibilité de certaines autorités scolaires, il est écrit que les élèves qui s’inscrivent au programme d’IF après la 1re année peuvent être considérés comme candidats par cas individuels, décidés par l’école ayant le programme (Edmonton Catholic Schools, s.d.; Edmonton Public Schools, s.d.). L’admissibilité est ouverte à l’élève francophone, sans distinction, qui aura des compétences langagières après la 1re année, imitant celle du système FMM.

Lorsque ces élèves ayants droit francophones, y compris ceux issus de la francophonie issue de l’immigration, se retrouvent dans les programmes d’immersion française gérés par les autorités scolaires anglophones, il y a un manque de recherches. Si le programme d’IF est censé être inclusif en répondant aux besoins de chaque élève et l’inclusion des ayants droit demande plus que l’apprentissage du français dans des matières scolaires, il faut des recherches pour améliorer le vécu des ayants droit dans le programme d’IF. Ces élèves ont d’autres besoins particuliers auxquels il faut répondre. L’inclusion nécessite que les enseignants soient bien préparés, mais nous savons qu’il y a un manque de formation et de développement professionnels spécifiques pour les enseignants et les enseignantes dans le programme. Il faut comprendre leur traitement par rapport au système anglophone afin de l’améliorer. Comment est-ce que le système appuie cette clientèle? Quelles sont les connaissances, perceptions, attitudes et pratiques des autorités scolaires, des directions d’école, des leadeurs et des enseignants ou enseignantes envers des élèves qui parlent déjà la langue d’apprentissage? Ceci reste à découvrir.

# **Chapitre 5 : Recommandations à partir des études**

Les résultats sur le développement des programmes d’études, le repérage des ayants droit et les approches pédagogiques efficaces présentés dans ce rapport permettent de faire des recommandations en vue d’améliorer l’inclusion de la population d’élèves ayants droit dans les programmes d’IF qui ne sont pas originalement prévus pour répondre aux besoins de ces élèves.

## **5.1.** Recommandations pour le développement des programmes d’études en Alberta

Les recommandations pour le développement des programmes d’études en Alberta ciblent trois catégories : 1) le processus de développement des programmes d’études, 2) les matières de base incontournables pour l’intégration des piliers et 3) la diffusion des programmes d’études (Shone, 2021b). En Alberta, le choix de changer de programme ou de contexte éducatif est possible et un développement de programmes d’études ayant une architecture et une conception de base semblables dans les matières constantes et diffusées de manière claire sert l’élève, peu importe le contexte scolaire qu’il choisit.

Pour le développement des programmes d’études, les fonctionnaires dans le service public au ministère de l’Éducation et les prêts de service ont besoin d’un processus clair et officiel pour l’inclusion des histoires, des perspectives et des contributions des francophones pour la population de tous les élèves de la province. Ceci pourrait être une traduction de l’anglais au français, parce que ce contenu sert à développer la compétence interculturelle des élèves dans les autorités scolaires anglophones et une compétence culturelle de base des élèves dans les autorités scolaires francophones. Dans une prochaine étape du processus, les fonctionnaires et les prêts de service qui sont membres de la francophonie seront capables de faire des adaptations ou des élaborations originales en travail d’équipe pour intégrer un contenu authentique et spécifique à la population scolaire de l’éducation FMM en consultation avec les parties prenantes du terrain ainsi que les composantes de ce contenu qui est également pour le programme d’IF. Enfin, ces mêmes employés pourront déterminer le contenu spécifique à ajouter pour l’IF en consultation avec le terrain.

Pour les matières de base incontournables pour une adaptation ou une élaboration originale, il y en a un minimum de quatre qui peuvent favoriser les piliers de l’éducation francophone en milieu minoritaire pour répondre aux besoins linguistiques, identitaires, culturels et communautaires des ayants droit de la province de l’Alberta. Alors, ces mêmes quatre matières seront à examiner et à souligner pour le contexte d’IF. Ceci comprend la matière de cours :

* de langue française, qui développe la langue orale et écrite et des liens aux œuvres littéraires culturelles;
* des beaux-arts (l’art dramatique, l’art visuel, la danse et la musique), qui développent la langue et le sentiment identitaire ayant « un effet très positif sur l’estime de soi des élèves, leur motivation à apprendre le français, et le développement de leurs habiletés en lecture, en écriture et en compréhension du français » (Cavanagh et al., 2016, p. 10–11);
* d’éducation physique et bienêtre, qui sert à la construction identitaire et au sens d’appartenance à la communauté francophone;
* des études sociales, qui peuvent contenir les perspectives, les contributions et les histoires francophones locales et mondiales, historiques et contemporaines, et peuvent ancrer la participation comme citoyen à l’épanouissement de sa communauté, de la société et du monde.

Finalement, pour la diffusion des matières, le ministre de l’Éducation approuve les adaptations et les élaborations originales et s’assure que la diffusion des programmes d’études soit en trois regroupements clairs, les programmes pour la population scolaire : de la majorité, d’IF et de l’éducation FMM. Un regroupement clair permettra aux parties prenantes de mieux observer l’unicité de chaque contexte éducatif.

## **5.2.** Recommandations pour un processus de repérage uniforme en Alberta

Pour le processus de repérage, les recommandations sont divisées en trois catégories : 1) l’uniformité obligatoire des fiches d’inscription, 2) la compréhension commune de la section d’identification et d’admissibilité, et 3) le partage public des données du repérage (Shone, 2021e). Le grand objectif étant d’améliorer le processus de repérage pour créer une compréhension commune des ayants droit et prioriser la redirection des ayants droit vers le système FMM ou leur accommodation dans le système anglophone dans les programmes d’IF.

Il y a plusieurs recommandations pour l’uniformité obligatoire des fiches d’inscriptions :

1. Une rédaction bilingue, en anglais et en français, pour reconnaitre la diversité linguistique des familles ayants droit et francophones;
2. Un titre qui comprend le statut francophone et de l’ayant droit, donc les mots *francophone* et *droits*;
3. Une séparation des trois critères de l’article 23 dans une liste pour la première question d’identification, chacun ayant le choix de *oui* ou *non* pour que l’accent soit mis sur n’importe quel critère ayant l’effet de statut;
4. Une suppression des explications supplémentaires à l’écrit des trois critères de l’article 23;
5. Une suppression de toutes les réponses non repérables;
6. Une inclusion d’une deuxième question et réponse ayant le choix *oui* ou *non* de l’exercice de ses droits ou de renoncer à ses droits s’il est ayant droit selon le contexte choisi;
7. Une addition d’une troisième question demandant si le programme d’inscription est l’immersion française et une réponse ayant le choix *oui* ou *non*, si la réponse à la première question recommandée est *oui* età la deuxième question recommandée est *non*;
8. Un énoncé explicatif sur l’unicité des autorités scolaires francophones à livrer l’éducation FMM ainsi que les coordonnées des quatre autorités;
9. Une référence à la loi fédérale de l’article 23 dans la *Charte canadienne des droits et libertés* ainsi qu’aux lois provinciales courantes de *Education Act*, *Student Record Regulation,* et *FOIP*.

Pour la compréhension commune de la section d’identification et d’admissibilité, il faut résoudre la mécompréhension de l’information présentée dans le processus de repérage. Il faut une explication des enjeux sociaux, éducatifs, économiques et politiques du repérage des ayants droit francophones dans des documents d’appui pour clarifier la manifestation actuelle de la réalité et la diversité des familles ayants droit francophones. Ces documents cibleront les parents ou tuteurs et les autorités scolaires anglophones, comparables à l’*Auto-identification des élèves autochtones* pour l’élève, les parents et les autorités scolaires en Alberta (Gouvernement de l’Alberta, 2020a; Gouvernement de l’Alberta, 2020b).

Pour le partage public de données du repérage, il faut premièrement obliger les contextes éducatifs privés à repérer des ayants droit francophones. Le repérage sera incomplet sans l’inclusion de tous les contextes scolaires possibles. Il faut aussi revisiter les codes de repérage ayant droit francophone de l’admissibilité, l’inadmissibilité et l’inconnu (non repérable) dans le système PASI comme données. Il faut enlever le code de ce qui est inconnu et ajouter un code pour repérer les élèves ayants droit francophones qui s’inscrivent dans l’IF. Il est possible d’avoir plus de codes, p. ex., il y a cinq codes pour repérer les élèves autochtones (Gouvernement de l’Alberta, 2020a, p.2). Finalement, un partage public de la compilation des données sur le nombre d’ayants droit inscrits dans et hors du système FMM et dans quels contextes scolaires sera recommandé. Ceci conscientise les Albertains à l’existence des ayants droit et sera une indication que le ministère de l’Éducation est investi dans la réalité et le vécu des ayants droit de la province.

## **5.3.** Recommandations pour l’intégration de diverses approches pédagogiques

Pour les recommandations d’ordre pédagogique, il faut noter la valeur d’intégrer des approches qui ciblent l’ayant droit dans le contexte éducatif francophone en milieu minoritaire en les adaptant pour l’ayant droit dans le contexte éducatif de l’immersion française (Shone, 2021a). Il n’y a pas d’approches pédagogiques spécifiques aux ayants droit en IF, mais il y a des approches pédagogiques incontournables dans le contexte éducatif FMM qui sont adaptables dans le contexte éducatif d’IF. Il y a plusieurs approches qui pourraient répondre aux besoins des élèves ayants droit francophones inscrits dans les programmes d’immersion comme celles qui sont transversales ainsi que les approches interculturelle, culturelle et critique.

Toutes les approches transversales (immersive, construction identitaire et développement linguistique, inclusive, intégrée et technologies de l’information et de la communication) sont à leur base parallèles dans les contextes éducatifs FMM et d’IF, toutefois chacune est contextualisée pour répondre aux besoins spécifiques des élèves de chaque contexte. Les approches transversales pourraient facilement adapter la contextualisation de contexte éducatif d’IF pour aussi englober celle du contexte FMM pour soutenir les besoins des ayants droit en IF. L’approche interculturelle est incontournable en IF. L’approche culturelle est incontournable en FMM. Pour les élèves ayants droit francophones inscrits dans les programmes d’IF, l’approche interculturelle pourrait être présentée en lien avec l’approche culturelle du contexte FMM pour intégrer la fusion de son identité francophone et d’ayant droit à celle de l’apprenant en IF. L’approche critique est incontournable en FMM. Pour les élèves ayants droit francophones inscrits dans les programmes d’immersion, l’approche critique pourrait être présentée pour créer une alliance entre tous ceux et celles qui sont d’expression française, L2, LA et L1, faisant partie d’une minorité linguistique, bilingue ou plurilingue au lieu d’une majorité unilingue au Canada. Les besoins individuels de chaque élève et l’application des approches pédagogiques les plus perspicaces peuvent favoriser l’objectif fondamental de l’éducation, le succès de l’élève, peu importe le contexte éducatif dans lequel il se trouve.

# **Chapitre 6 : Conclusion : Recommandation prospective d’un projet pilote**

Pour que les programmes d’études, les approches pédagogiques et le processus de repérage fonctionnent, il faut comprendre comment ces parties du système éducatif albertain se manifestent sur le terrain. Il y aura une valeur à comprendre les perceptions et les expériences du personnel éducatif en IF (les enseignants, les administrateurs et les autres leadeurs du système scolaire, p. ex. les conseillers) quand la clientèle d’ayants droit se présente dans les écoles et les salles de classe des autorités scolaires anglophones. Parce que la recherche sur les ayants droit francophones qui se présentent dans les programmes de l’immersion française au Canada est limitée, je recommande une étude exploratoire afin de mieux comprendre les défis du personnel éducatif lié aux programmes d’IF pour accueillir et accompagner les ayants droit francophones et pour répondre aux besoins de cette population d’élèves. Une exploration des perceptions et des compréhensions sur l’inclusion des ayants droit du personnel éducatif lié à l’IF appuiera les programmes d’IF à mieux répondre aux besoins de ces élèves et de leurs familles.

En conclusion, si les programmes d’immersion française ont l’intention d’être inclusifs en répondant aux besoins individuels et collectifs des divers profils d’élèves, tels que linguistique (par exemple, anglophone, ALS, allophone) et académique (par exemple, l’intervention en littératie et numératie, le Plan pédagogique individualisé), ils devraient s’adapter pour répondre aux besoins des ayants droit qui se présentent. Même s’il y a des recherches qui indiquent la présence des ayants droit francophones dans les programmes d’IF, il y en a très peu qui expliquent les défis de leur inclusion dans le programme. D’ailleurs, il existe de la recherche liée aux besoins éducatifs des ayants droit et sur la façon dont le système scolaire FMM sous une gouvernance francophone y répond, mais il n’y a pas de recherche expliquant comment mieux répondre à leurs besoins et aux autres défis dans le système scolaire majoritaire sous gouvernance des autorités scolaires anglophones. L’IF ne peut pas remplacer le contexte FMM, mais à partir du moment où l’IF se déclare être un contexte éducatif inclusif et accepte l’inscription des ayants droit dans le programme, les autorités scolaires anglophones doivent trouver des moyens de les accommoder, aussi bien qu’elles le font avec tous les autres profils d’élèves ayant des besoins particuliers. Comme ce rapport de synthèse l’a démontré, il y a un besoin de recherche sur l’identification des ayants droit dans le contexte immersif, sur leurs besoins spécifiques et sur les stratégies d’inclusion qui pourraient être adoptées pour répondre à leurs besoins lorsqu’ils évoluent dans un contexte autre que FMM. Plus de recherche dans ce domaine est nécessaire pour pouvoir mieux soutenir cette population d’élèves dans les années à venir.

# **Références**

Accent (2017). *French Education in Alberta*. <https://accentalberta.ca/images/organismes/2017-06-05-10-05EducationEnFrancaisEnAlberta_EN.pdf>

Alberta Education (2007). *Marc Arnal: Francophone Education in Western Canada*[Vidéo]. Learn Alberta. Mis à jour le 30 mai 2008. <https://www.learnalberta.ca/content/sssi07/html/arnal1.html>

Alberta Education (s.d.). *Aperçu : L’éducation en français en Alberta*. <https://education.alberta.ca/%C3%A9ducation-en-fran%C3%A7ais-en-alberta/aper%C3%A7u/everyone/%C3%A9ducation-fran%C3%A7aise/>

Alberta Education (2007). *France Levasseur-Ouimet: Living 'en français': The Contribution and the Development of Alberta's Francophone Communities (Part 8)*[Vidéo]. Learn Alberta. Mis à jour le 30 mai 2008. <https://www.learnalberta.ca/content/sssi07/html/levasseur_ouimet8.html>

Alberta Education (2008). *Programme d’éducation pour la maternelle : immersion*. <https://education.alberta.ca/media/1088997/imm_mat.pdf>

Alberta Education (2018). *Bulletin d’information Français 30–1 : Programme d’examens en vue de l’obtention du diplôme de 12e année*. <https://education.alberta.ca/media/3772307/05-fra30-1-bull-2018-19_20180910.pdf>

Alberta Education (2022a, mai). *Ébauche du curriculum de Français immersion et littérature : Introduction : Français immersion et littérature*. Ébauche du curriculum : L’ébauche du curriculum sera mise à l’essai au cours de l’année scolaire 2022–2023. <https://curriculum.learnalberta.ca/printable-curriculum/fr/home>

Alberta Education (2022b, avril). *Province Resource review Guide*. <https://curriculum.learnalberta.ca/cdn/ciihub/docs/Provincial%20Resource%20Review%20Guide.pdf>

Alberta Education (2022c, avril). *Tests de dépistage provinciaux de littératie de maternelle à 3e année : Guide d’interprétation du NSle et du CC3*. <https://www.alberta.ca/fr-CA/assets/documents/edc-lens-cc3-interpretation-guide-french.pdf>

Alberta Learning (2005). *Claudette Roy : Francophone Perspectives and Experiences: Advice for Teachers (Interview Response – Question 8)* [Vidéo]. Learn Alberta. Mis à jour le 31 mai 2007. <https://www.learnalberta.ca/content/sscr/html/claudette_roy_8.html>

Alberta Learning (2000). *Affirmer l’éducation en français langue première : Le cadre de l’éducation francophone en Alberta.* <https://education.alberta.ca/media/563441/affirmer-l%C3%A9ducation-en-fran%C3%A7ais-langue-premi%C3%A8re.pdf>

Arnett, K. et Mady, C. (2017). Core or Immersion? Canadian French-Second-Language Teacher Candidates’ Perceptions and Experiences of the Best and Worst Program Options for Students with Learning Difficulties and for English Language Learners. *Exceptionality Education International*, *27*(1), 17–37. <https://doi.org/10.5206/eei.v27i1.7744>

Association canadienne des professionnels de l’immersion (2021, été). *Le journal de l’immersion : Identité bilingue, partie 1*, *43*(2).

Association canadienne des professionnels de l’immersion (2021, automne). *Le journal de l’immersion : Identité bilingue partie 2,* *43*(3).

Association canadienne-française de l’Alberta, Fédération des conseils scolaires francophones de l’Alberta, Fédération des parents francophones de l’Alberta et Société historique francophone de l’Alberta (2021a, le 6 avril). *Ébauche du curriculum albertain : De sérieuses inquiétudes soulevées par la communauté francophon*e [Communiqué]. <https://acfa.ab.ca/?s=%C3%89bauche+du+curriculum+albertain+%3A+De+s%C3%A9rieuses+inqui%C3%A9tudes+soulev%C3%A9es+par+la+communaut%C3%A9+francophone>

Association canadienne-française de l’Alberta, Fédération des conseils scolaires francophones de l’Alberta, Fédération des parents francophones de l’Alberta et Société historique francophone de l’Alberta (2021b, le 12 juin). *La cause sur l’éducation francophone : un an après, parlons-en!* [Session en ligne]. Zoom.

Association canadienne-française de l’Alberta (2022a, novembre). *67 140 enfants éligibles à l’éducation de langue française en Alberta : il est urgent de construire de nouvelles écoles francophones* [Communiqué]. <https://acfa.ab.ca/20221130_une-donnee-attendue-depuis-longtemps/>

Association canadienne-française de l’Alberta (2022b, octobre). *Plan d’action de la francophonie albertaine 2023–2028*. <https://acfa.ab.ca/wp-content/uploads/2022/11/Version-officielle_Plan-daction-FRAB-1.pdf>

Bourgoin, R. C. (2016). French Immersion “So Why Would You do Something Like That to a Child?”: Issues of Advocacy, Accessibility, and Inclusion. *International Journal of Bias, Identity and Diversities in Education*, *1*(1), 42–58. <https://doi-org.login.ezproxy.library.ualberta.ca/10.4018/IJBIDE.2016010104>

Cammarata, L., Cavanagh, M., Blain, S. et Sabatier, C. (2018). Enseigner en immersion française au Canada : synthèse des connaissances sur les défis et leurs implications pour la formation des enseignants. *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, *74*(1), (February/février), 101–127. <https://doi.org/10.3138/cmlr.3889>.

Cammarata, L., Marchak, K., Fedoration, K., Bayimkha, B., Fancey, R. et Elliott, S. (2022, mars). *The challenge of student retention in immersion programs at the heart of the research*. Greater Edmonton Teachers’ Convention (GETCA), Alberta.

Campus Saint-Jean (2021, le 6 mai). *Analyse de l’ébauche du curriculum M à 6 de l’Alberta : Document de travail réalisé par les membres de l’équipe du programme en éducation du Campus Saint-Jean.* Université de l’Alberta, Edmonton. <https://alberta-curriculum-analysis.ca/14-recommendations-for-the-draft-curriculum-in-francophone-and-immersion-education/?fbclid=IwAR2OUi4ok6hvzP2M43w8aXdZkg1LGuH1_bfPpm4ssqDkH_wjhosyVg3xF4A>

Cavanagh, M., Cammarata, L. et Blain, S. (2016). Enseigner en milieu francophone minoritaire canadien : synthèse des connaissances sur les défis et leurs implications pour la formation des enseignants. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l’éducation, 39*(4), 132, Canadian Society for the Study of Education/Société canadienne pour l’étude de l’éducation. <http://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2268/1884>

Chavez, B., Bouchard-Coulombe, C. et Lepage, J.-F. (2011). *Portrait des minorités de langue officielle au Canada : les francophones de l’Alberta*. Ottawa, Statistique Canada, 89–642–x. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/fr/pub/89-642-x/89-642-x2011007-fra.pdf?st=g0plmQqx>

Conseil atlantique des ministres de l’Éducation et de la Formation. (2015). *Cadre des compétences transdisciplinaires*. <https://curriculum.novascotia.ca/sites/default/files/documents/resource-files/Comp%C3%A9tences%20transdisciplinaires.pdf>

Conseil des ministres de l’Éducation du Canada (2002, mai). *La francisation : pour un état des lieux*. <https://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/142/francisation.fr.pdf>

Cour suprême du Canada (1990, le 15 mars). *Mahé c. Alberta*. Jugements de la Cour suprême, Mahe c. Alberta, [1990] 1 R.C.S. 342. <https://scc-csc.lexum.com/scc-csc/scc-csc/fr/item/580/index.do>

Cour suprême du Canada (2000, le 13 janvier). *Arsenault-Cameron c. Île-du-Prince Édouard*, Jugements de la Cour suprême, 2000 CSC 1. [https://scc-csc.lexum.com/scc-csc/scc-csc/fr/item/1762/index.do](https://can01.safelinks.protection.outlook.com/?url=https%3A%2F%2Fscc-csc.lexum.com%2Fscc-csc%2Fscc-csc%2Ffr%2Fitem%2F1762%2Findex.do&data=04%7C01%7CGwendolyn.Shone%40gov.ab.ca%7Ce87fcae7f0a34cc2b74a08d922386cda%7C2bb51c06af9b42c58bf53c3b7b10850b%7C0%7C0%7C637578448004822494%7CUnknown%7CTWFpbGZsb3d8eyJWIjoiMC4wLjAwMDAiLCJQIjoiV2luMzIiLCJBTiI6Ik1haWwiLCJXVCI6Mn0%3D%7C1000&sdata=Y30QDMlJMeceCyV6w2ha1cr0mWkeInQHXtnyE%2F2HU1Y%3D&reserved=0)

Curriculum and Learning Supports, Edmonton Public Schools (2020, avril). *Writing Workshop in French Immersion: Using choice to Motivate Students* [Vidéo]. Youtube, 00:01:30 à 00:02:13. <https://youtu.be/7DT2WOYoOMg>

Dagenais, D. et Moore, D. (2008). Représentations des littératies plurilingues, de l’immersion en français et des dynamiques identitaires chez des parents chinois. *Canadian Modern Language Review*, *65*(1), 11–31. <https://doi.org/10.3138/cmlr.65.1.11>

Dalley, P. (2009). Choix scolaires des parents rwandais et congolais à Edmonton (Canada). Érudit, *Cahiers franco-canadiens de l’Ouest*, *21*(1–2), 305–327. <https://www.erudit.org/en/journals/cfco/2009-v21-n1-2-cfco3975/045332ar/>

Davis, S., Ballinger, S. et Sarkar, M. (2019). The Suitability of French Immersion for Allophone Students in Saskatchewan: Exploring Diverse Perspectives on Language Learning and Inclusion. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, *22*(2), 27–63. Érudit. <https://www.erudit.org/en/journals/cjal/2019-v22-n2-cjal04846/1063773ar/>

Edmonton Public Schools (2020). *Teaching and Learning Resources* [Administrative Regulation]. GI.AR. Dès 29/01/2020. <https://epsb.ca/ourdistrict/policy/g/gi-ar/>

Edmonton Catholic Schools (s.d.). *French Immersion*. <https://www.ecsd.net/page/10913/french-immersion>

Edmonton Public Schools (s.d.). *French Immersion: Program Description*. <https://epsb.ca/programs/language/frenchimmersion/>

Edmonton Public Schools (2022, janvier). *Student Registration.* [https://epsb.ca/media/epsb/schools/registerforschool/StudentRegistrationForm.pdf?\_gl=1\*ktmsfv\*\_ga\*MTIzNTI3Nzg3NC4xNjU1OTM3MzU1\*\_ga\_XVK8L3KTMN\*MTY2NTk1NTc4OC44LjAuMTY2NTk1NTc4OC42MC4wLjA](https://epsb.ca/media/epsb/schools/registerforschool/StudentRegistrationForm.pdf?_gl=1*ktmsfv*_ga*MTIzNTI3Nzg3NC4xNjU1OTM3MzU1*_ga_XVK8L3KTMN*MTY2NTk1NTc4OC44LjAuMTY2NTk1NTc4OC42MC4wLjA)

Education, Government of Alberta (2022, April). Francophone Perspectives. *Provincial Resource Review Guide*, 8. <https://curriculum.learnalberta.ca/cdn/ciihub/docs/Provincial%20Resource%20Review%20Guide.pdf>

Francophonie Albertaine Plurielle (23 avril 2021). *Communiqué de la Francophonie Albertaine Plurielle (FRAP) sur le curriculum M–6 de l’Alberta*. Edmonton. <https://mailchi.mp/dca5f7913907/communique-de-la-frap-sur-le-curriculum-m-6?e=15256c4d7a>

Genesee, F. (2007). French Immersion and At-Risk Students: A Review of Research Evidence. *Canadian Modern Language Review/La Revue Canadienne Des Langues Vivantes*, *63*(5), 655–687. <https://www.psych.mcgill.ca/perpg/fac/genesee/20.pdf>

Genesee, F. et Lindholm-Leary, K. (2013). Two case studies of content-based language education. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education,* John Benjamins Publishing Company, *1*(1), 3–33. <https://doi.org/10.1075/jicb.1.1.02gen>

Gouvernement de l’Alberta, Ministère de l’Éducation, Alberta Education (2014). *Handbook for French Immersion Administrators*. Edmonton, Alberta. <https://education.alberta.ca/media/3115178/frimmhandbook.pdf>

Gouvernement de l’Alberta (2016). *Statistical Profile of the Francophonie in Alberta*. Association canadienne-française de l’Alberta (ACFA), 2016 et Fédération des conseils scolaires francophones de l’Alberta, 2016. <https://open.alberta.ca/dataset/e0e9150c-e455-4445-aea6-fac2aacc705f/resource/fd9f8b28-93b7-4afe-9b64-108d9e692042/download/francophonie-statistical-profile.pdf>

Gouvernement de l’Alberta, Ministère de l’Éducation (2019, aout). *Education Act: Student Record Regulation*. <https://www.qp.alberta.ca/1266.cfm?page=2019_097.cfm&leg_type=Regs&isbncln=9780779812356&fbclid=IwAR32cu48MoNTJyooxQVXjGL9s_ZI4KTOyTZ_fsgCVkfU5qNkfegBpzRVNzs>\

Gouvernement de l’Alberta, Secrétariat Francophone (2017, aout). *L’Alberta et la francophonie : Chronologie des initiatives du gouvernement de l’Alberta pour soutenir le développement de la francophonie*. <https://open.alberta.ca/dataset/d089251f-e3f0-4d38-97a3-47ad39ed86e2/resource/4cd93853-5b0c-485a-ae69-bc58b0f848dd/download/chronologie-french.pdf>

Gouvernement de l’Alberta (2018, novembre). *La francophonie albertaine : forte et dynamique*. Secrétariat Francophone.

<https://open.alberta.ca/dataset/5bb005e0-452f-4c2c-a6ae-31c4796a9c31/resource/cfcbae27-b33e-446d-8f6b-28cf9373de45/download/la-francophonie-albertaine-descommunautesfortesetdynamiques.pdf>

Gouvernement de l’Alberta (2020a, février). *Auto-identification des élèves autochtones : Information à l’intention des autorités scolaires.* <https://open.alberta.ca/dataset/7738fcf7-2600-4137-9593-7c38116b7246/resource/ba3bfd4c-8e25-4395-9134-7f5da42badcb/download/edc-aboriginal-student-self-id-info-school-authorities-french-2020.pdf>

Gouvernement de l’Alberta (2020b, février). *Auto-identification des élèves autochtones : Information pour les parents et les tuteurs.* <https://open.alberta.ca/dataset/f0313fb4-9893-48ae-8a1c-021255ac645d/resource/3c1627d1-3304-4465-8837-21eb8631bfa2/download/edc-aboriginal-student-self-id-info-parents-guardians-french-2020.pdf>

Gouvernement de l’Alberta (2021a). *French language education in Alberta – Overview: General information on Francophone education, French immersion and French as a second language*. <https://www.alberta.ca/french-language-education-in-alberta.aspx>

Gouvernement de l’Alberta (2021b). *Student Population statistics: School and authority enrolment data, including special education statistics by code*. <https://www.alberta.ca/student-population-statistics.aspx>

Gouvernement de l’Alberta, Alberta Education (2021c, septembre). *Guide de l’éducation : Préscolaire à 12e année 2021–2022*. La Couronne du chef de la province d’Alberta, représentée par le ministre d’Alberta Education. <https://open.alberta.ca/dataset/213cbe2c-f8d7-4356-846e-1c536d2e4337/resource/bf6d6962-9168-45a5-b1fc-0799dfc799b7/download/edc-guide-to-education-2021-2022-french.pdf>

Gouvernement de l’Alberta (2021d). *Le patrimoine francophone en Alberta : Renseignements et statistiques sur la francophonie en Alberta.* <https://www.alberta.ca/fr-CA/francophone-heritage.aspx>

Gouvernement de l’Alberta (2021e). Section 23 Eligibility: Code Values. *PASI Knowledge Base*. <https://extranet.education.alberta.ca/pasidevnet/Docs/Business/cc/section_23_eligibility.html>

Gouvernement de l’Alberta (2022). *Tests de rendement provinciaux : Renseignements pour les éducateurs concernant les tests de rendement provinciaux destinés aux élèves de 6e et de 9e année en Alberta.* <https://www.alberta.ca/fr-CA/provincial-achievement-tests.aspx>

Gouvernement de l’Ontario, Ministère de l’Éducation. (2004). *L’aménagement linguistique : une politique au service des écoles et de la communauté de langue française de l’Ontario*. [http://www.edu.gov.on.ca/ fre/document/policy/linguistique/policyguidef.pdf](http://www.edu.gov.on.ca/)

Gouvernement de l’Ontario, Ministère de l’Éducation (2022). Politique d’aménagement linguistique. P*olitiques sur l’éducation en langue française*. <https://www.ontario.ca/fr/page/politiques-sur-leducation-en-langue-francaise#section-0>

Gouvernement du Canada (1982). *Loi constitutionnelle de 1982 : Partie I La Charte canadienne des droits et libertés.* <https://laws-lois.justice.gc.ca/fra/Const/page-12.html#h-39>

Gouvernement du Canada (2022). *Article 23 Droits à l’instruction dans la langue de la minorité*. Date de modification le 14 avril 2022. <https://www.justice.gc.ca/fra/sjc-csj/dlc-rfc/ccdl-ccrf/check/art23.html#:~:text=L'article%2023%20n'accorde,aux%20niveaux%20primaire%20et%20secondaire>

Hayday, M. (2019). Pris dans une boucle temporelle : 50 ans de défis répétés pour les langues officielles dans l’enseignement. *Canadian Issues/Thèmes Canadiens,* automne/hiver, 48–51. <https://acs-aec.ca/wp-content/uploads/2019/11/CITC-2019-Automne-Hiver.pdf>

Hunter, A. (2017, le 22 septembre). *Canada* [Carte]. Wikipédia. <https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/a/a6/Canadian_provinces_and_territories_by_HDI_%282015%29.svg/640px-Canadian_provinces_and_territories_by_HDI_%282015%29.svg.png>

Kay-Raining Bird, E., Genesee, F., Sutton, A., Chen, X., Oracheski, J., Pagan, S., Squires, B., Burchell, D. et Sorenson Duncan, T. (2021). Access and outcomes of children with special education needs in Early French Immersion. *Journal of Immersion & Content-Based Language Education*, *9*(2), 193–222. <https://doi.org/10.1075/jicb.20012.kay>

Lapalme, L. L. (1993). *Des implications socio-culturelles et socio-linguistiques des programmes d’immersion française pour leur clientèle francophone, anglophone et francogène* [Thèse M.A.]. University of Toronto, 1993.

Lapkin, S., MacFarlane, A., Vandergrift, L. et Hart, D. (2006). *Teaching French as a second language in Canada: Teachers’ perspectives* [Rapport de recherche]. Ottawa, ON : Canadian Association of Second Language Teachers.

Lazaruk, W. (2007). Avantages linguistiques, scolaires et cognitifs de l’immersion française. *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, *63*(5) (August/aout), 629–654. <https://doi.org/10.3138/cmlr.63.5.629>

Lemaire, E. (2018). La culture d’expression française dans les écoles d’immersion et dans les écoles francophones en milieu minoritaire ouest-canadien : représentations d’étudiants. *Canadian Modern Language Review*, *74*(2), 199–226. <https://doi.org/10.3138/cmlr.2016-0023>

[Lyster R. et Tedick, D.J. (2014)](https://drive.google.com/open?id=1sQsFE9A9CR8b5OcyKXerVR76AIz5uLNj) Research Perspectives on Immersion Pedagogy: Looking back and looking forward. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education,* *2*(2), 210–224. <https://doi.org/10.1075/jicb.2.2.04lys>

Mady, C. et Masson, M. (2018). Principals’ Beliefs About Language Learning and Inclusion of English Language Learners in Canadian Elementary French Immersion Programs. *Canadian Journal of Applied Linguistics/Revue canadienne de linguistique appliquée*, *21*(1), 71–93. <https://doi.org/10.7202/1050811ar>

Ngo, Hieu V. (2012). Cultural Competence in Alberta Schools: Perceptions of ESL Families in Four Major School Boards. *TESL Canada Journal*, *29*(6), 204–223. <https://doi.org/10.18806/tesl.v29i0.1118>

Province de l’Alberta, Ministère de l’Éducation (2020, le 1 septembre). *Education Act: Statutes of Alberta, 2012. Chapter E–0.3*, Alberta’s Queen Printer, Edmonton,Sections 1, 14, 15 et 56. <https://www.qp.alberta.ca/documents/Acts/e00p3.pdf>

Provinces de l’Alberta, du Manitoba, du Nunavut, de la Saskatchewan, des Territoires du Nord-Ouest et du Yukon. (2012). *Cadre commun de français langue première (M à 12) du Protocole de l’Ouest et du Nord canadiens*. [https://drive.google.com/file/d/1GYAdctSxcdRGmDlCrzNIQAUB7aym3\_Lt/view?usp=sharing](https://drive.google.com/)

Rocher, A-M. (2015). *Droit comme un F* [Vidéo]. Office national du film, Trois parties : Gain de cause; Nos droits, nos batailles; et Revers et justice. <https://www.onf.ca/film/droit_comme_un_f_premiere_partie/>

Roy, S. (2008). French Immersion Studies: From Second-Language Acquisition (SLA) to Social Issues. *Alberta Journal of Educational Research*, *54*(4), 396–406. <https://doi.org/10.11575/ajer.v54i4.55246>

Roy, S. (2015). Discours et idéologies en immersion française. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, *18*(2), 125–143. <https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/download/22926/28318/37601>

Shone, G. (2021a, décembre). *État des lieux : les approches pédagogiques dans le contexte immersif français et francophone minoritaire par province/territoire* [Projet final d’étude dirigée MEDU 599]. Dr L. Cammarata, Campus Saint-Jean, Université de l’Alberta, Edmonton, Alberta. <https://drive.google.com/file/d/1ewQDsAaKQBygN1Yz4V4JIiAkif87iyDH/view?usp=sharing>

Shone, G. (2021b, juin). *La question francophone dans l’élaboration du curriculum en Alberta* [Projet final du certificat CÉDUL]. CÉDUL 504, Dre E. Corsi, Campus Saint-Jean, Université de l’Alberta, Edmonton, Alberta. <https://drive.google.com/file/d/1c1AAi03dp-aG5nBuwg5F2TMDEJztp08B/view?usp=sharing>

Shone, G. (2021c, juillet). *Les piliers de l’éducation francophone en milieu minoritaire au Canada* [Pièce jointe du projet final du cours CÉDUL 504]. Campus Saint-Jean, Université de l’Alberta, Edmonton, Alberta. <https://drive.google.com/file/d/1fU9ctbT8u-DDxvifyrBmd_3JtbbCrejO/view?usp=sharing>

Shone, G. (2021d, octobre). *Objectif # 1 Décrire la problématique : Le défi du repérage des élèves ayants droit et francophones dans les programmes d’immersion française*[Étude dirigée MEDU 594]. Dre M. Cavanagh, Campus Saint-Jean, Université de l’Alberta, Edmonton, Alberta. <https://drive.google.com/file/d/1pFLxMdDCa_1VNa_PCs3ynVVW-0mXs7i2/view?usp=sharing>

Shone, G. (2021e, décembre). *Objectifs # 2/3 Une analyse critique des fiches d’inscription qui impactent le processus de repérage des élèves ayants droit et francophones en Alberta* [Projet final d’étude dirigée MEDU 594]. Dre M. Cavanagh, Campus Saint-Jean, Université de l’Alberta, Edmonton, Alberta. <https://drive.google.com/file/d/1UhAThQbmpdm_HC8iwvKGQsYvHY2d_dnE/view?usp=sharing>

Shone, G. et Corsi, E. (2022, mai). Comment les régions canadiennes répondent-elles aux besoins des francophones en milieu minoritaire à travers les programmes d’études? [Périodique annuel] *Le coffre aux trésors*, le Conseil français, 8–17. <https://www.leconseilfrancais.com/_files/ugd/3ff17b_9ea0ff8a6acf440781c0d9e3cb47a2bd.pdf>

Statistique Canada (2008). *L’immersion en français trente ans plus tard*. Questions d’éducation.

<https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/81-004-x/200406/6923-fra.htm>

Statistique Canada (2020). Tableau A.1 : Population dont la langue maternelle est une langue officielle minoritaire (réponses multiples comprises), selon la province de résidence et la version du questionnaire du Test du recensement de 2019. *Droits à l’instruction dans la langue de la minorité : rapport technique sur les modifications apportées au Recensement de 2021.* Date de diffusion le 20 juillet 2020. <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2021/ref/98-20-0002/982000022020003-fra.cfm>

Swain, M. et Johnson, R. K. (1997). *International Perspectives*, New York, Cambridge University Press, 116.

Swain, M. et Lapkin, S. (2005). The Evolving Sociopolitical Context of Immersion Education in Canada: Some Implications for Program Development. *International Journal of Applied Linguistics*, *15*(2), 169–186.

Toronto District School Board (2015, juin). *Research Brief on the Characteristics of Students in the French as a Second Language Programs at the Toronto District School Board (Report No 1 4/15–27)*. Toronto District School Board, Toronto, Ontario. <https://www.tdsb.on.ca/Portals/research/docs/reports/ResearchBrief-CharacteristicsofStudentsinFSLProgramsatTDSB.pdf>

Wise, N. et Chen, X. (2010). At-Risk Readers in French Immersion: Early Identification and Early Intervention. *Canadian Journal of Applied Linguistics/Revue Canadienne de Linguistique Appliquee*, *13*(2), 128–149. <https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/issue/view/1509>

# **Annexe**

**[Permission par écrit pour Tableau 1](https://drive.google.com/file/d/1LsVxdRhHfsBaY6i0JUzhmDP1gMklxBx6/view?usp=sharing)**[](https://drive.google.com/file/d/1LsVxdRhHfsBaY6i0JUzhmDP1gMklxBx6/view?usp=sharing)

1. Le Tableau 1 est reproduit et adapté avec permission. Voir la section Annexe. [↑](#footnote-ref-1)