

LE JOURNAL DE L'IMMERSION

NOUVEAUX ENSEIGNANTS



Quel soutien offrir aux
enseignants de français
novices?

Joséphine Mukamurera,
Sawsen Lahkal et Jonathan Paris

The administrator role in
supporting new French
Immersion teachers: positive
steps towards retention

Kara Bowles

L'insertion professionnelle
axée sur le bien-être
de l'enseignant et de
l'enseignante

Annie Kenny et Marie-Élaine Desmarais

Mission de l'ACPI

L'Association canadienne des professionnels de l'immersion (ACPI) est une organisation professionnelle dont la mission est de participer à la promotion et à l'épanouissement d'un Canada bilingue en ralliant les éducateurs en immersion ainsi que des partenaires de toutes les régions du pays.

Pierre angulaire de l'immersion française au Canada, l'ACPI oriente et enrichit la pédagogie immersive au Canada.

Par son offre de formation, de recherche et de réseautage, elle fournit aux éducateurs un soutien rigoureux, ainsi que de nombreuses possibilités d'apprentissage professionnel, tout en inspirant un dialogue pédagogique en français.

Nos partenaires

Le Journal de l'immersion

Volume 45, numéro 3, automne 2023

L'Association canadienne des professionnels de l'immersion

170 Laurier Ouest, bureau 1106
Ottawa (Ontario) K1P 5V5
Téléphone : 613 230-9111
Télécopieur : 613 230-5940
Courriel : bureau@acpi.ca
Site Web : www.acpi.ca



Publications Mail/Registration #/n° de publication/
distribution postale : 40017579

Prière de retourner le courrier non livrable à l'Association canadienne des professionnels de l'immersion.

Mail undeliverable to Canadian addresses should be returned to the Canadian Association of Immersion Professionals.

Les articles publiés reflètent l'opinion des auteurs, pas forcément celle du conseil d'administration de l'ACPI.

Opinions expressed by authors are their own and not necessarily those of the Board of Directors of CAIP.

Tirage/Circulation : 2 000 exemplaires/copies

Reconnaissance – Le conseil d'administration de l'ACPI ainsi que l'équipe de rédaction du « Journal de l'immersion » tiennent à exprimer toute leur gratitude et leur reconnaissance au ministère du Patrimoine canadien pour sa contribution financière, sans laquelle la publication de cette revue ne serait pas possible.

Acknowledgement – The Board of Directors of CAIP and the Editorial Board of the “Journal de l'immersion” wish to express their gratitude to the department of Canadian Heritage for its financial contribution to support the publication of magazine.

ISSN : 0833-1812

Comité de rédaction
Lesley Doell
Corinne Labelle
Jill LeBlanc
Paula Luby-Coughlan
Wybo Ottenbreit-Born
Caroline Roux
Holly Sorenson

Rédactrice :
Holly Sorenson

Graphisme et production
www.inter-vision.ca

Révision linguistique et correction d'épreuves
Jacques Côté

Directrice générale de l'ACPI
Chantal Bourbonnais

Coordonnatrice administrative et financière
Chantal Richer

Coordonnatrice marketing et adhésions
Corinne Labelle

Coordonnatrice du congrès
Kim Murray

Conseillère pédagogique nationale
Lesley Doell

Consultante – Gestionnaire de la Stratégie de recrutement et de rétention d'enseignants en immersion
Marie-France Gaumont

Agente de communication
Rihab Jabeur

Agente de projets pédagogiques
Cathleen Armstrong

Conseil d'administration

Alberta	Sarah Fedoration
Colombie-Britannique	Shauna Néro
Île-du-Prince-Édouard	Marie-Lyne Bédard
Manitoba	Holly Sorenson
Nouveau-Brunswick	Jeannot Cyr
Nouvelle-Écosse	François Bélanger
Ontario	Alexander Skene
Québec	France Bourassa
Saskatchewan	Wybo Ottenbreit-Born
Terre-Neuve-et-Labrador	Paula Luby-Coughlan
Territoires du Nord-Ouest	Caroline Roux



CHANGEMENT D'ADRESSE : Si vous changez d'adresse postale ou de courriel, merci d'en informer le bureau de l'ACPI au bureau@acpi.ca ou au 613 230-9111.

Le Journal de l'immersion est publié trois fois l'an pour les membres de l'ACPI. Les auteurs d'articles, tout comme le lectorat, sont composés d'enseignants, d'administrateurs scolaires, de conseillers pédagogiques, de parents, de chercheurs, de spécialistes, de professeurs et d'étudiants universitaires, ainsi que de responsables aux ordres de gouvernement provincial et fédéral provenant de toutes les régions du Canada et de partout dans le monde.

La reproduction ou la diffusion électronique, même partielle, de tout article de cette publication est soumise à l'autorisation préalable de la rédaction.

Pour vous abonner au Journal de l'immersion, vous devez devenir membre de l'ACPI. Merci de visiter www.membre.acpi.ca.

Sommaire

ACPItualités

Mot de la présidente	4
Les paroles de la rédactrice	5
Coup de cœur de Chantal : <i>Le temps d'un été</i>	6
Perfectionner la langue pour mieux l'enseigner : l'Institut d'été de l'ACPI 2023 à Moncton	7
Huit principes de base condensés pour les nouveaux enseignants en classe d'immersion française	9

Nouveaux enseignants

Le coaching pédagogique : une clé pour faciliter la rétention en immersion	13
L'expérience vécue d'une nouvelle enseignante : l'équilibre et le bien-être priment!	15
Le parcours d'une toute nouvelle enseignante de Terre-Neuve	18
The administrator role in supporting new French Immersion teachers: positive steps towards retention.....	20
Quel soutien offrir aux enseignants de français novices?	22
45 solutions pour accroître le bassin d'enseignant.e.s en immersion française.....	31
Projet sur la formation des enseignants de FLS de l'ACPLS	33
Le mentorat : une ressource essentielle à tous les stades d'une carrière en éducation.....	35
L'insertion professionnelle axée sur le bien-être de l'enseignant et de l'enseignante.....	39
FSLdisrupt: a project to support French teachers in equitable, inclusive and anti-racist literacy practices.....	43
L'appui aux nouveaux enseignants en milieu rural : une collaboration gagnante!.....	48

L'usage du masculin n'est pas discriminatoire.
Il a pour but d'alléger le texte.

Mot de la présidente

Marie-Lyne Bédard | Présidente de l'ACPI | pe@acpi.ca

L'accompagnement de notre personnel enseignant



L'éducation bilingue est la pierre angulaire de la promotion de nos deux langues officielles et de la culture francophone partout au pays. Alors que nous célébrons l'engagement des professionnel.le.s de l'immersion à enseigner en français dans des contextes variés, nous souhaitons

également souligner l'importance cruciale de **l'accompagnement des enseignant.e.s tout au long de leur carrière.**

La pénurie de personnel enseignant est un défi majeur de notre époque. C'est pourquoi il est essentiel d'offrir **un soutien dès les premiers pas dans cette profession** exigeante, mais gratifiante. On le sait, la rétention du personnel est aussi importante que le recrutement afin de réduire les répercussions importantes de la pénurie. En offrant les ressources, la formation et le mentorat nécessaires, nous croyons fermement que l'ACPI joue un rôle important pour favoriser la rétention du personnel enseignant en immersion française. Depuis 2020, l'ACPI propose différents services en appui aux nouveaux enseignants et nouvelles enseignantes en immersion française. Avec son programme de lancement de carrière, le *Guide d'accueil pour les nouveaux enseignants*, le programme d'accompagnement linguistique et une panoplie d'initiatives permettant le développement professionnel de ses membres, l'ACPI encourage la persévérance et la contribution active des enseignant.e.s en immersion française tout au long de leur carrière.

En somme, investir à long terme dans leur soutien, c'est investir dans l'avenir de l'éducation. Cela favorise la stabilité, l'excellence pédagogique et la satisfaction professionnelle, dont tirent avantage les enseignant.e.s et les élèves. C'est une démarche essentielle au maintien et au renforcement de la qualité de notre système éducatif.

Éducateurs et éducatrices, votre rôle est essentiel, et votre succès fait notre succès. Nous sommes fiers et fières de vous compter parmi la belle communauté des enseignant.e.s en immersion française et nous sommes déterminé.e.s à vous aider à prospérer tout au long de votre carrière. En investissant dans votre formation et votre bien-être professionnels, nous construisons ensemble un avenir plus prometteur pour l'enseignement en français à l'échelle nationale. Merci pour votre engagement et votre passion à transmettre le cadeau du bilinguisme à la prochaine génération.

En soutenant à long terme notre nouveau personnel enseignant, nous jetons les fondations d'une éducation en immersion française plus solide, plus inspirante et plus durable. L'enthousiasme et le dévouement de ces enseignant.e.s promettent un avenir radieux pour la francophonie, où chaque élève a l'opportunité de s'épanouir dans un environnement bilingue enrichissant. Ensemble, nous écrivons une histoire d'excellence éducative et de croissance continue, ouvrant ainsi de nouvelles portes vers un monde de possibilités infinies.

Bonne lecture!

Les paroles de la rédactrice

Holly Sorenson | Conseillère au CA de l'ACPI, pour le Manitoba | mb@acpi.ca



Il y a quelque chose de spécial chez les nouveaux enseignants : leur énergie, leur enthousiasme, leurs grandes idées. Ils inspirent les personnes qui les entourent. Je plaisante parfois en disant que je devrais écrire une lettre d'excuse aux élèves à qui j'ai enseigné au cours de ma première année dans la profession à cause de tout ce que je ne savais pas encore, mais en vérité cette première année a été, à bien des égards, la plus magique de ma carrière. Je me souviens de plus de détails d'alors sur mes élèves, leurs parents, mes collègues et les concepts que j'ai enseignés que dans les années qui ont suivi. Je me souviens à quel point j'ai compté sur mes collègues enseignantes pour m'encadrer, et je serai toujours reconnaissante du soutien qu'elles m'ont apporté.

Après de nombreuses années passées dans les salles de classe, je me suis retrouvée dans des fonctions qui me permettaient de travailler directement avec de nouveaux enseignants. Cela m'a fait revivre beaucoup de ces sentiments de plaisir et d'espoir.

On ne peut nier que l'enseignement est un domaine exigeant. Cela dit, c'est aussi le plus gratifiant. Il n'y a pas beaucoup d'emplois où une personne peut être entourée des autres et voir l'impact de ses efforts comme c'est le cas dans une salle de classe. Il est important que les nouvelles enseignantes, et tous les enseignants, soient soutenus afin qu'elles et ils puissent accomplir le travail remarquable auquel elles et ils ont choisi de consacrer leur vie.

J'enseigne actuellement à de futurs enseignants et, en tant que membre de la Faculté d'éducation, je ressens chaque jour le grand privilège de mon travail. Mes étudiants me rendent fier chaque jour; ils posent des questions réfléchies, ils écoutent attentivement, ils sont curieux et, surtout, ils sont impatients d'entreprendre leur carrière parce qu'ils veulent faire une différence dans la vie des élèves.

Malgré la magie du début de carrière dans l'enseignement, il y a aussi des défis à relever. Cette édition est une célébration des nouvelles enseignantes ainsi qu'une ressource pour les soutenir et nous faire réfléchir à cette période importante de la carrière d'une enseignante.

À tous les nouveaux enseignants, je souhaite la bienvenue dans la profession. Et à ceux qui enseignent depuis un certain temps, rappelez-vous vos premières années et soutenez les nouveaux enseignants dans vos écoles. Un bon départ dans l'enseignement est bénéfique pour tous.

Perpétuons la magie!

Merci et bonne lecture.

Coup de cœur de Chantal : *Le temps d'un été*

Chantal Bourbonnais | Directrice générale de l'ACPI | cbourbonnais@acpi.ca



J'écris ma chronique assise à la fenêtre de notre maison aux Îles-de-la-Madeleine. Les vacances s'achèvent et je réfléchis à mon été. J'ai eu la chance de sillonner les plages des Îles, de recevoir mes bons amis, de faire le plein de fruits de mer et de contempler les plus beaux couchers de soleil. J'ai aussi eu la chance d'assister à quelques bons films et spectacles. Mon film préféré est *Le temps d'un été*.

Marc (Patrice Robitaille) est curé d'une paroisse dans un quartier défavorisé de Montréal depuis 25 ans. Il est fatigué et la paroisse n'en mène pas large financièrement. Il hérite, par un coup du destin, d'un domaine sur le bord du fleuve. Il décide alors d'amener un groupe de sans-abris passer l'été à Sainte-Blandine-sur-Mer, un beau petit village de vacances du Bas-Saint-Laurent. Il est accompagné par sœur Monique (Élise Guilbault). Ils quittent donc la grande ville pour se retrouver sur le bord du fleuve en pleine nature. Un camp d'été atypique!

C'est un film plein d'humanité. Il aurait été facile de tomber dans la caricature avec cette bande d'itinérants plus colorés les uns que les autres. Le film est fait avec respect et amour pour ces personnages. Il rend justice aux différents visages de l'itinérance. Chacun a ses blessures et ses grands drames : un vétéran de guerre qui souffre d'un trouble de stress post-traumatique, une veuve qui a perdu la mémoire, un alcoolique, une belle transgenre, une jeune Inuite enceinte et un avocat-poète déchu. Ils forment une belle famille imparfaite qui se dispute mais qui se soutient malgré tout.

L'arrivée de ces urbains désorganisés ne se fera pas sans heurt. Le déracinement fera sortir le meilleur et le pire de chaque personnage. Certains villageois ont de la difficulté à accueillir cette faune bigarrée. François (Sébastien Ricard), qui s'occupe du domaine depuis plusieurs années, accepte mal qu'il lui glisse d'entre les mains.



Malgré tout cela, le film est lumineux. Les acteurs (dont Guy Nadon, Martin Dubreuil, Louise Turcot, Pierre Verville et Marc-André Leclair) incarnent leur personnage à merveille. Ils font ressortir sa fragilité, sa force, son humour comme sa colère.

Le temps d'un été n'est pas un film d'action, mais un film émotif qui s'agence à merveille avec les couchers de soleil des îles.

Perfectionner la langue pour mieux l'enseigner : l'Institut d'été de l'ACPI 2023 à Moncton

Paula Luby-Coughlan | Membre du CA de l'ACPI, Terre-Neuve-et-Labrador | nl@acpi.ca



Du 7 au 17 août, une vingtaine d'enseignants d'un bout à l'autre du Canada se sont rendus à l'Université de Moncton pour participer au premier institut d'été de l'ACPI depuis 2019. Qu'est-ce qui a attiré ces passionnés de la langue française? C'était sans doute une opportunité d'assister à des

sessions de développement professionnel avec de nouveaux collègues, et de peaufiner du même coup la langue française, une langue additionnelle. L'institut « Perfectionnez la langue pour mieux l'enseigner » a connu un franc succès, non seulement du point de vue professionnel, mais aussi pour ce qu'il a accompli sur le plan culturel et pour tout ce que les participants ont pu découvrir de façon inattendue, tels les nombreux secrets les mieux gardés de la ville bilingue de Moncton et de ce magnifique coin de l'Acadie.

Découvrir la région de Moncton et ses environs, y compris la côte qui longe le détroit de Northumberland au Nouveau-Brunswick avec ses plages de sable et son panorama enchanteur, a apporté un plaisir que les participants ont su savourer. Randonnées au bord de la mer, nage, pique-nique et moments calmes devant un beau coucher de soleil étaient au rendez-vous. Certains ont pu découvrir pour une première fois la langue et la culture acadiennes du sud-est du Nouveau-Brunswick. Un petit détour à l'Île-du-Prince-Édouard ou en Nouvelle-Écosse était facile à organiser pour quelques personnes aussi.

Pendant les cours de français qui se sont déroulés tous les matins, les enseignants ont développé leurs compétences langagières – par le volet langue et grammaire et un volet culturel. Deux professeures de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Moncton, Dorothy White et Mélanie Bastarache, ont guidé les enseignants tout au long de leurs deux semaines de formation et perfectionnement. Lors des après-midi des deux semaines, se sont succédé des ateliers animés par les deux membres du CA d'ACPI, France Bourassa et votre humble serviteuse, et par Marie-Josée Morneau, ancienne présidente de l'ACPI et formatrice experte en immersion française au Manitoba.

Les participants ont apprécié le contenu et la diversité des cours.



L'ACPI salue ce groupe d'enseignants de français indéniablement engagés à parler français en permanence pendant les 10 jours de l'institut, tant sur le campus de l'Université de Moncton qu'ailleurs. Ils ont contribué à faire de cet événement une expérience remarquable et ont été au cœur du succès de l'Institut d'été 2023 de l'ACPI. Chapeau à tous, toutes et merci!

Le groupe complet a beaucoup apprécié la richesse de la programmation sociale et culturelle, signée par André Bourgeois du Département de Formation continue de l'Université de Moncton.

La première semaine comprenait une visite de la cathédrale numérique à l'intérieur de la cathédrale Notre-Dame de l'Assomption sur la rue Saint-George, où l'on a vu un beau spectacle de sons et images projeté sur les murs qui relatait l'histoire des Acadiens de la région. Après un petit tour des bureaux des organismes communautaires acadiens au sous-sol de la cathédrale, une équipe des éditions Bouton d'or Acadie a présenté l'histoire de cette maison d'édition qui venait de fêter ses 25 ans. Marie Cadieux, scénariste et réalisatrice, ainsi que traductrice et auteure de livres jeunesse, a lu aux participants quelques-unes des plus récentes publications de la maison d'édition.

Comme on peut le deviner, les enseignants étaient très intéressés par les histoires de même que la littérature pour enfants, et leur appétit était en éveil.



Durant la fin de semaine, une excursion à Bouctouche, aux Dunes et au Pays de la Sagouine s'est avérée un vrai régal. Les acteurs et les musiciens qui ont raconté les histoires de la diaspora acadienne, notamment le Grand Dérangement de 1755, ont fait rire et parfois pleurer les participants. Cette expérience douce-amère et touchante réchauffait les cœurs.



Pendant leur temps libre, les participants de l'institut ont visité de nombreuses villes et villages acadiens, Shediac, Cap-Pelé et Dieppe, ainsi que sillonné les rives du détroit de Northumberland. Après des randonnées sur les rivages sablonneux et les Dunes, ils

ont exploré certains sites touristiques du Nouveau-Brunswick, comme le parc provincial Hopewell Rocks, et se sont parfois régalés de homards en plein air, y compris dans un restaurant populaire sur le quai. Ce coin francophone des Maritimes a beaucoup à offrir.

L'institut était planifié au bon moment de l'année, car la cerise sur le gâteau était la célébration du Festival Quinzou (15 août). On a donc pu assister à la Fête nationale de l'Acadie à Dieppe, participer au Tintamarre, écouter les groupes Suroît, 1755 et Beauxmont sur la grande scène MusiquART. Si vous vous sentiez un peu plus branché et jeune, un spectacle organisé à Moncton mettait en vedette Les Hôtesse d'Hilaire, le très doué Cédric Watson, Worry Pas Club et bien d'autres artistes. Le 15 août, c'était un grand jour de fête pour grands et petits et pour la foule bigarrée.

Le jour de l'institut où il était temps de dire au revoir, Christine Melanson, une musicienne acadienne talentueuse, est venue au pavillon des Beaux-Arts de l'édifice des Arts du campus de Moncton pour donner son spectacle pluridisciplinaire. Son violon, sa danse et ses histoires ont charmé tout le monde.



Si jamais l'institut d'été de l'ACPI a lieu de nouveau dans les Maritimes, je vous suggère de l'inscrire sur votre liste de priorités. Il ne faut pas laisser passer l'occasion de découvrir un jour l'Acadie. Il sera toujours possible d'y passer de beaux jours dans la nature

et, en même temps, de peaufiner son français et de faire le plein de belles idées pour démarrer la prochaine année scolaire sur le pied dansant.



Huit principes de base condensés pour les nouveaux enseignants en classe d'immersion française

Chronique pédagogique de Lesley Doell | Conseillère pédagogique nationale de l'ACPI | ldoell@acpi.ca

Introduction



C'est votre première année d'enseignement en immersion française?

Huit principes de base de l'enseignement en immersion ont été partagés avec les nouveaux moniteurs et nouvelles monitrices de langues qui ont participé pour la première fois à la formation qui s'est tenue à Québec à la fin du mois d'août. En collaboration avec le Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) (CMEC), l'ACPI est l'un des fiers partenaires qui ont organisé des ateliers pour les moniteurs et monitrices travaillant dans les programmes d'immersion. Il va sans dire que les principes de base partagés avec nos moniteurs de langues peuvent également servir à nos nouveaux enseignants.

La recherche démontre que l'immersion française est le moyen **le plus efficace** pour un enfant de devenir fonctionnellement bilingue au Canada et que l'immersion en français n'a aucun effet négatif sur le développement des compétences en anglais.

Les élèves apprennent la langue grâce à l'intégration de l'enseignement de la langue dans les disciplines. L'immersion offre ainsi aux élèves l'occasion d'apprendre les matières telles que les sciences naturelles, les mathématiques, les sciences humaines, l'éducation physique et les arts dans un environnement langagier riche en langue française. Le programme favorise une approche intégrée et actionnelle centrée autour de tâches authentiques. Dans une ambiance d'interaction dynamique, l'élève emploie la langue en tant qu'outil d'apprentissage et apprend à communiquer de façon efficace, naturelle et spontanée dans toutes sortes de situations. Découvrez ici quelques principes de base brièvement expliqués, qui vous permettront de contribuer positivement à l'apprentissage de la langue française des élèves dans une classe d'immersion.

1. PARLER EN FRANÇAIS

Saviez-vous que tout se passe principalement en français en immersion? Les enseignants en immersion parlent français dans et hors de la classe, et s'attendent à ce que les élèves en fassent autant. Que faire si les élèves veulent que vous parliez en anglais?



Solution

Au lieu de dire le mot en anglais, par exemple *garden* pour « jardin », contournez ce mot et expliquez-le d'une autre manière en français comme : « C'est la terre dehors où on plante des graines pour faire pousser des légumes. » Ainsi, vous contribuez au développement du vocabulaire des élèves! On peut aussi dessiner au tableau et entreprendre des actions comme un jeu de charades.

2. CORRIGER LES ERREURS

Saviez-vous que si on n'utilise pas de stratégies pour corriger les erreurs à l'oral, elles se fossiliseront¹? En immersion, la correction des fautes est une tâche ingrate : l'erreur ne disparaît pas comme par magie, que ce soit à la maternelle, en 8^e ou en 12^e année... Elle revient le lendemain, parfois même dans l'heure qui suit!

Solution

Tout d'abord, c'est très efficace d'utiliser des stratégies d'autocorrection avec les élèves pour qu'ils puissent se corriger eux-mêmes. Par exemple, si l'élève dit « J'ai allé au gymnase » alors que la structure correcte a déjà été enseignée en classe, vous pourriez soit :

- Répéter l'erreur en modifiant l'intonation de votre voix. Par exemple, si un élève dit : « J'ai allé au cinéma », répéter avec emphase « J'ai allé! »
- Poser la question « Est-ce qu'on dit "J'ai allé?" »
- Faire une demande de clarification en disant simplement « Pardon! »

Quand l'élève s'autocorrige, il se souviendra mieux de la forme correcte à employer la prochaine fois qu'il prendra le risque de parler en français.



3. ÉCOUTER, ÉCOUTER, ÉCOUTER

Saviez-vous que certains élèves peuvent avoir besoin d'une longue période d'écoute silencieuse avant de commencer à parler français?

Solution

Il est normal que certains élèves aient besoin d'une longue période réceptive au début avant de passer à une phase productive. Pour sécuriser les élèves, vous pouvez adopter un comportement rassurant en procédant avec humour et en reconnaissant les points forts de chacun, chacune. Cherchez vos meilleures idées pour faire rire les élèves et préparez des blagues!

4. DU TEMPS AVANT DE S'EXPRIMER

Saviez-vous qu'en immersion, les aptitudes langagières de l'élève ne sont pas toujours à la hauteur de sa capacité de penser?

Solution

Il est recommandé de lui donner amplement de temps pour formuler sa pensée, sa réponse ou son opinion. Comptez 30 secondes dans votre tête!

Pour l'aider encore plus, fournissez-lui des structures pour exprimer ses opinions et ses idées. Par exemple :

« Je pense que... »

« J'aime... parce que... »

« Je ne veux pas... »

« Je suis d'accord, mais... »

« Tu as raison, mais... »



5. SOYEZ UN MODÈLE LANGAGIER

Saviez-vous qu'en immersion, l'école est le seul endroit où l'élève peut parler, écrire et lire en français, et même entendre parler français? Et que donc l'élève a peu d'occasions d'interactions en français à l'extérieur de l'école?

Solution

Vous êtes un modèle langagier précieux! Fournissez aux élèves des occasions de s'exprimer de toutes sortes de manières, notamment par les comptines, les jeux, les gestes, la langue familière et même les expressions idiomatiques, comme « il pleut des clous » ou « pleurer comme une Madeleine », que vous pouvez comparer avec les idiotismes d'autres langues.

6. L'ORAL AVANT TOUT

Saviez-vous que l'oral est à la base de toute littérature et joue un rôle particulièrement important en immersion?

Solution

Faites de l'interaction orale une expérience agréable. Utilisez le jeu, surtout des jeux de plus en plus complexes qui demandent aux élèves d'employer un langage de plus en plus élaboré. Voici un exemple : le jeu du discours spontané où chaque élève doit parler sans s'arrêter pendant un temps déterminé (ex. : 40 secondes) à propos d'un sujet tiré au hasard. Il doit s'efforcer d'utiliser du vocabulaire nouvellement acquis.

7. MIEUX COMPRENDRE

Saviez-vous qu'il existe un tas de stratégies pour aider les élèves d'immersion qui ne comprennent pas?

Solution

Pour aider l'élève à comprendre et à se faire comprendre, surtout dans les premiers temps lorsque son vocabulaire est encore très limité, vous pouvez ralentir votre débit, répéter, utiliser une structure plus simple, faire des gestes, des dessins, chercher des synonymes ou paraphraser.

8. MOTIVATION

Saviez-vous que la meilleure façon de motiver les élèves en immersion, c'est le recours à la culture francophone?

Solution

Écoutez des chansons francophones et chantez ensemble, visionnez des émissions ou des films populaires pour le groupe d'âge, cuisinez des recettes gagnantes, découvrez les balados. Plus enthousiaste vous serez par rapport à la culture, plus enthousiastes deviendront vos élèves!

Conclusion

En conclusion, l'immersion offre un milieu idéal pour le développement des compétences langagières. Étant donné que l'élève apprend plusieurs matières dans une langue seconde, il doit fournir un véritable effort pour analyser, comprendre et expliquer sa réalité. De même, le programme permet aux élèves de respecter les autres cultures et d'assimiler différentes valeurs culturelles et sociales. Par le biais des activités culturelles et sociales, chaque élève développe une identité de locuteur, locutrice bilingue ou plurilingue. Finalement, la plus grande joie qu'on se procure est de cheminer avec les élèves durant leur parcours scolaire et de les observer acquérir de la confiance en leurs compétences langagières en français.

¹ Au sujet de la fossilisation d'erreurs, lire Roy Lyster, *Vers une approche intégrée en immersion*, Anjou et Ottawa, Les Éditions CEC et l'ACPI, 2016, p. 14.

Être bilingue : c'est enrichissant!

Vos élèves veulent poursuivre leurs études postsecondaires en français?

**Bourses de
3 000 \$
disponibles**



Pour plus de détails :
ACUFC.ca/boursesFLS

It's rewarding to be bilingual!

Your students want to pursue their postsecondary studies in French?



**\$3,000
bursaries
available**

For more info:
ACUFC.ca/FSLbursaries



Le coaching pédagogique : une clé pour faciliter la rétention en immersion

Cathleen Armstrong | Chargée de projets pédagogiques, ACPI | carmstrong@acpi.ca



De nouveau, la rentrée scolaire s'est déroulée sous le signe de la pénurie de personnel. La problématique récurrente de ces dernières années a un impact sur la qualité de la scolarité des jeunes Canadiens, et ce, à tous les niveaux scolaires. Dans le cadre de la Stratégie de recrutement et de rétention d'enseignants en immersion française de l'ACPI, le *Programme de lancement de carrière* vise à soutenir les enseignant.e.s qui débutent en immersion. La popularité de ce programme ne cesse de grandir, comme le démontre la participation des trois dernières années. En effet, en 2021-2022, les enseignant.e.s qui ont bénéficié du coaching pédagogique étaient au nombre de 12, puis en 2022-2023, ils et elles étaient 25 à profiter de ce type d'accompagnement, alors que pour l'année scolaire 2023-2024, les 50 inscriptions gratuites au programme se sont envolées avant la date limite d'admission.

2021-2022	2022-2023	2023-2024
12	25	50

Afin de mieux comprendre ce que peut offrir un tel programme aux personnes qui décrochent un premier contrat en immersion française (IF), nous avons choisi de faire une entrevue avec une coach pédagogique du programme de lancement de carrière et une de ses participantes. Peggy Bonnal, coach pédagogique pour l'ACPI, coordonnatrice du curriculum et de la littérature à l'école Calgary French & International School et enseignante d'expérience en IF, s'est généreusement prêtée à l'exercice. À ses côtés, Dorothée Trudel, jeune enseignante diplômée au Québec, qui a choisi de vivre l'aventure d'aller enseigner en immersion française en Alberta, a également chaleureusement accepté notre invitation. L'an dernier, elle a fait ses premiers pas en immersion en tant qu'enseignante suppléante dans les écoles pendant tout l'automne, avant d'obtenir un remplacement prolongé à partir de l'hiver 2023. Cette année, elle a un poste en 6^e année... à la Calgary French & International School. Peggy et Dorothée sont donc maintenant collègues!

Nous avons d'abord voulu savoir ce qui les a amenées à faire partie de ce programme. Dorothée a mentionné qu'elle a été agréablement surprise par le suivi personnalisé qu'on lui a offert. Au départ, elle pensait que les jeunes enseignant.e.s seraient regroupé.e.s pour recevoir certains conseils de la part d'une personne expérimentée dans le domaine. Le fait qu'elle puisse, en tête-à-tête virtuel, poser toutes les questions qui l'habitaient à une professionnelle ayant une solide expertise en IF, hors de son école et de son conseil scolaire, l'amenait à se sentir en confiance sans crainte de jugement, puisque Peggy lui a offert un espace sécuritaire où elle était à l'écoute de ses besoins. Peggy a elle aussi mis en relief l'importance que la coach et la jeune enseignante ne proviennent pas du même conseil scolaire. Cette distance a permis à Dorothée de profiter pleinement de leur relation de soutien sans avoir l'impression qu'on l'évaluait. Quant à Peggy, les raisons pour lesquelles elle a souhaité s'investir dans ce rôle de coach pédagogique sont multiples. Elle souligne sa passion pour l'enseignement et son désir de la partager avec des collègues. Comme elle a elle-même eu la chance d'être guidée par quelques enseignantes d'expérience en début de parcours professionnel dans ce métier exigeant, elle voulait redonner ce support à des débutant.es. Enfin, elle a aussi mentionné son vif désir d'apprendre ce qui se faisait dans les autres provinces sur le plan de la pédagogie immersive, ce que lui offrait la participation à ce programme.

Un moment déterminant de leur relation professionnelle a été mis en évidence, et ce, tant par Dorothée que par Peggy : leur rencontre en présentiel lors du congrès national de l'ACPI. Le fait de pouvoir échanger plus longuement et d'apprendre à mieux se connaître a permis de consolider cette relation professionnelle basée sur la confiance. La coach pédagogique a pu mieux observer et analyser la personnalité de sa protégée pour ensuite pouvoir lui faire des suggestions ou lui proposer des stratégies ou des ressources plus adaptées à son profil. De son côté, Dorothée a pu se sentir plus à l'aise de discuter avec sa coach en apprenant à la connaître davantage dans un contexte à la fois formatif et festif.

Il est à noter que l'inscription au congrès est gratuite pour tous les membres de ce programme (coachs et participant.e.s), ce qui permet d'accueillir les nouveaux et les nouvelles enseignant.e.s dans la grande famille de l'immersion française.

Par la suite, nous souhaitions avoir accès aux observations de Peggy Bonnal sur les besoins les plus marquants au début d'une carrière dans l'enseignement en immersion. Comme elle a fait de l'accompagnement pédagogique auprès de trois enseignantes qui exercent dans trois différentes provinces, elle a pu mettre en évidence le fait que les besoins sont vraiment variés d'une personne à l'autre, ce qui nécessite une très bonne capacité d'adaptation de la part du ou de la coach pédagogique. Les observations relevées concordent avec d'autres échanges avec d'autres coachs. Pour certain.e.s, l'insécurité linguistique est bien réelle et teinte majoritairement l'insertion professionnelle. Dans ce cas, Peggy mentionne qu'il est important d'apporter son support, de souligner les habiletés langagières en place, de ralentir son débit et de reformuler pour s'assurer d'être bien comprise. Pour d'autres, la gestion de classe s'avère un enjeu majeur. Certaines situations peuvent être vécues de façon très déstabilisante et peuvent même contribuer à remettre en question le choix de carrière. Le rôle du coach est alors d'apporter son soutien moral, de faire preuve d'empathie et de proposer certaines stratégies pour aider la personne à restaurer un climat propice à l'apprentissage dans sa salle de classe. Enfin, des besoins spécifiques sont parfois mentionnés, comme des ressources précises en lecture ou des stratégies pour faire parler les élèves en français en salle de classe.

Pour Peggy, l'important pour la personne expérimentée est d'aider les enseignant.e.s à persévérer, de les soutenir afin que ces débutant.e.s en immersion française puissent développer leur confiance professionnelle et désirent poursuivre leur parcours en enseignement du français langue seconde, et ce, malgré les défis langagiers.

Selon Dorothée, les échanges mensuels en accompagnement pédagogique lui ont permis de développer sa confiance professionnelle. Elle mentionne que sa coach lui a souvent permis de relativiser les expériences vécues, de faire des nuances par rapport au contexte (clientèle, rôle de suppléante, etc.).

Dorothée affirme avoir mis en doute sa place en immersion française à l'automne dernier, alors qu'elle voguait de suppléance en suppléance. Lorsqu'elle a obtenu une stabilité professionnelle avec un contrat avec un seul groupe-classe, elle a pu plus facilement mettre en pratique au quotidien certaines stratégies dont elle avait parlé avec Peggy et choisir celles qui l'aidaient le plus. D'ailleurs, cette jeune enseignante a choisi de se réinscrire au programme cette année afin d'approfondir son exploration des différentes ressources pédagogiques. Elle a des besoins plus précis par rapport à ce qu'elle souhaite accomplir en salle de classe à la suite de son expérience de l'an dernier. Puisqu'elle enseigne maintenant dans la même école que Peggy, Dorothée poursuivra son cheminement avec une autre coach cette année afin de conserver cette distance nécessaire dont nous parlions à la page 13.

En somme, apprendre à demander de l'aide est important en cheminement professionnel et offrir un contexte qui le favorise en toute sécurité semble prioritaire.

L'entraide entre collègues enseignant.e.s est une composante qui rend la profession stimulante; la relation de coaching entre une personne expérimentée et une qui débute met cette pratique gagnante en valeur.

La profession enseignante est exigeante, encore plus dans les premières années d'exercice; alors offrir un filet de sécurité aide et cela est vrai en enseignement de la langue seconde comme de la langue première. L'espace d'échange doit rester bienveillant et neutre. Que l'on ait fait sa formation en enseignement au Canada ou ailleurs, des expertises provenant de multiples horizons se côtoient et enrichissent les échanges. Comme le souligne si bien Peggy Bonnal, elle-même originaire de France, « il n'existe pas une seule bonne façon d'enseigner en immersion, il existe différentes façons de le faire et ça fonctionne aussi ». Les difficultés de recruter et de retenir les personnes en immersion sont bien réelles, et offrir des programmes de soutien aux personnes qui débutent dans l'exercice de la profession apparaît une piste prometteuse à suivre pour nous aider à surmonter ce défi.

L'expérience vécue d'une nouvelle enseignante : l'équilibre et le bien-être priment!

Entretien de Holly Sorenson avec Rachel Fisher



Holly Sorenson | Conseillère au CA de l'ACPI, pour le Manitoba | mb@acpi.ca

Rachel Fisher | Enseignante d'immersion française au primaire au Manitoba | rachel.fisher@srsd.ca

Rachel Fisher, enseignante d'immersion française du primaire au Manitoba, entame sa cinquième année d'enseignement. Elle s'est entretenue avec Holly Sorenson, ancienne directrice adjointe de son école, pour évoquer ses quatre premières années dans le cadre d'une séance de questions-réponses. D'abord Holly y va de ce petit préambule.

Cette édition automnale du *Journal de l'immersion* consacrée aux nouveaux enseignants m'a fait réfléchir naturellement à mes toutes premières années d'enseignement, à l'excitation, à la nervosité, aux nombreuses questions que je posais. Je me suis demandé si le commencement d'une carrière d'enseignante aujourd'hui était similaire à l'amorce d'une telle carrière il y a 25 ans.

J'ai pensé qu'il serait intéressant d'interviewer une de mes collègues qui n'a que quelques années d'expérience. Rachel Fisher m'est venue à l'esprit en raison de son succès en tant que nouvelle enseignante, de sa volonté d'assumer sa vulnérabilité et de son ouverture à relater son parcours personnel et sa passion pour sa vocation. A-t-elle connu les mêmes soucis et les mêmes succès que moi? À quel point son expérience ressemble-t-elle à la mienne?

H – Bonjour Rachel. Pour commencer, j'aimerais savoir pourquoi tu as voulu devenir enseignante.

R – J'ai toujours été exposée à la profession d'enseignant. Mes parents sont enseignants. Mon père était directeur d'une école et ma mère a enseigné en 2^e année pendant 30 ans. Alors, c'était toujours présent dans ma vie depuis mon jeune âge. Je jouais souvent à l'école avec ma sœur. J'ai toujours été l'enseignante et elle représentait l'ensemble des élèves. Au secondaire, j'aimais aider mes amis et amies avec leurs devoirs. Je me considère chanceuse d'avoir toujours su que c'était ce que je voulais faire. Avoir la possibilité de faire une différence dans la vie des autres, c'est vraiment spécial.

H – Où as-tu fait ta formation?

R – Je suis diplômée de l'Université du Manitoba. J'ai fait mes études en anglais parce que je n'avais pas la confiance d'effectuer des travaux en français.

H – J'apprécie ton honnêteté, Rachel. Tellement d'enseignants souffrent d'insécurité linguistique. On en parle beaucoup. Moi aussi, je me souviens quand je craignais de parler lors des réunions du personnel afin d'éviter le jugement de mes collègues. Avec le recul, je ne suis même pas sûre qu'ils m'auraient jugée, de toute façon.

Le métier d'enseignant est-il ce que tu imaginais?

R – Oui, pour les affaires quotidiennes. Il y a des aspects dont j'ignorais l'existence avant d'exercer la profession. Les choses que je ne savais pas ne font pas une grande différence dans le grand ordre des choses. C'est toujours aussi enrichissant que je le pensais.

H – Peux-tu me donner un exemple de quelque imprévu quant à l'enseignement?

R – Je ne veux pas créer de controverse, mais parfois la politique derrière les prises de décisions.

H – Voilà une réponse tout à fait raisonnable. Tout le monde a besoin de trouver un moyen de gérer la politique en éducation. Ce n'est pas toujours évident. Si on pouvait tout simplement enseigner, n'est-ce pas? Je ne peux pas compter le nombre de fois où, au fil des années, j'ai dit : « Laissez-moi enseigner à mes élèves! »

Quels conseils donnerais-tu aux jeunes qui veulent se lancer dans l'enseignement?

R – Le plus important, c'est que, quand tu es content, les élèves soient contents eux aussi. Alors prends soin de toi en premier.

H – Un message important.

R – Oui; les enseignants ne devraient pas se perdre dans les tâches quotidiennes, ou dans des détails.

H – C'est vrai. On peut se stresser sur chaque détail, mais cela ne nous aide pas.

R – Aussi, au début, c'est intimidant mais il faut relaxer. À mes débuts, je pensais que je savais tout au sujet de l'enseignement et je me suis rendu compte que je ne savais rien. Il y en a toujours à apprendre. Il faut être ouverte aux nouvelles idées, poser des questions et rester flexible.

H – J'adore ces conseils, Rachel. C'est vrai peu importe le nombre d'années qu'on consacre à l'enseignement. Il y a toujours de nouvelles choses à apprendre. Quant à ta formation universitaire, quelle est la chose la plus utile que tu aies apprise?

R – Je pense à trois choses. La première, c'est que tout le monde a une vie à l'extérieur de l'école. Les enseignant.e.s, les élèves, les parents. Il y a toujours une raison derrière le comportement de telle ou telle personne. Il y a toujours une histoire derrière les comportements des élèves, dont on n'est pas nécessairement au courant. La deuxième chose, c'est l'importance de créer des liens avec les élèves. Ils et elles apprennent plus quand ils et elles se sentent respectés, quand ils et elles ont un rapport avec l'enseignant.e. La dernière chose est qu'on ne doit jamais parler plus que nos élèves. Ce sont les élèves qui doivent diriger leur apprentissage.

H – Cela me fait penser à l'expression « Tu ne devrais pas travailler plus fort que tes élèves ». Et c'est vrai en particulier pour la communication orale, surtout en immersion. Les élèves doivent parler!

R – Oui, exactement.

H – Quelle est la chose la plus difficile jusqu'à présent?

R – Ma première année d'enseignement était la première année de la COVID-19. Quand on commence à travailler en enseignement, on a des idées de ce que cela pourrait être, et c'était différent. Apprendre à enseigner en ligne, le déséquilibre entre les élèves et leur capacité d'apprendre en ligne, les niveaux de soutien variés que reçoivent les élèves à la maison : tout cela était très flagrant pendant la COVID-19.

H – Je ne peux pas imaginer commencer l'enseignement pendant une pandémie. Qu'est-ce qui a été plus facile que tu le pensais?

R – Pour moi, c'était d'avoir un équilibre entre ma vie personnelle et ma vie professionnelle. Quand je faisais mes études, tout le monde disait que ce serait très difficile de garder un équilibre. Depuis le début, j'ai établi des limites afin de garder un bon équilibre dans ma vie et c'était plus facile que je le pensais.

H – Cela peut se faire alors, garder un équilibre en tant qu'enseignant.e! Cela dit, qu'est-ce qui t'a surprise?

R – C'est le grand nombre d'opportunités pour le développement professionnel. Il y a toujours des sessions offertes au niveau divisionnaire, scolaire et ailleurs. Tu ne vas jamais tout savoir, mais tu peux continuer d'apprendre!

H – Oui, l'apprentissage et la formation ne finissent pas une fois le contrat signé. Alors, tu étais surprise du nombre d'opportunités qui existent pour la formation en enseignement.

R – Oui. Parfois il faut chercher des sessions de formation, mais elles existent. Aussi, il y a des possibilités de participer aux activités parascolaires. Par exemple, l'an dernier j'ai aidé à monter la pièce musicale de l'école et j'ai vraiment aimé ça.

H – Cela nous donne l'occasion de bâtir des relations avec les élèves dans un contexte autre que la salle de classe.

Sur la base de ce que tu sais aujourd'hui, les conseils que tu te serais donnés au début de ta carrière sont...

R – D'être plus relaxe : tu ne vas pas tout savoir, mais tu dois partager quand même. L'importance de reconnaître qu'on ne sait pas tout et d'accepter que nous sommes des apprenants à vie.

H – As-tu des regrets?

R – Pas vraiment, mais j'aurais fait certaines choses différemment. Par exemple, des leçons qui n'ont pas bien fonctionné. Ce n'est pas vraiment un regret, c'est une opportunité d'apprentissage pour la prochaine fois.

H – Oui, nous sommes toujours en train d'apprendre et de peaufiner notre pratique.

Rachel, quel est ton parcours personnel en tant que francophone et quel est l'impact de cela sur ton enseignement?

R – J'ai débuté dans le programme d'immersion en maternelle, car mes parents sont anglophones. J'ai quitté en 11^e année parce que j'ai grandi à Thompson, au Manitoba, et le choix de cours était limité. À l'époque, je voulais enseigner la chimie, mais les cours n'étaient pas offerts en français. Malheureusement, j'avais besoin de choisir entre les sciences et le programme d'immersion. Après mon bac en arts, je savais que je voulais enseigner en français; alors je suis allée à l'Université Laval pendant quatre mois pour réapprendre un peu la langue. Ensuite j'ai fait ma formation d'enseignante en anglais à l'Université du Manitoba, mais j'ai fait mes stages pratiques dans les écoles d'immersion française.

H – À quel niveau scolaire as-tu enseigné au cours de tes quatre années d'enseignement?

R – Je me suis consacrée à l'enseignement primaire. J'ai enseigné en 3^e année, 3/4 combiné, 4/5 combiné et l'année prochaine je vais enseigner à un groupe de 5/6 combiné.

H – Wow! Beaucoup de changements! As-tu un groupe-classe préféré?

R – Je dirais la 4^e année.

H – Moi aussi j'ai aimé enseigner en 4^e année. Tu t'intéressais aux sciences, à la chimie en particulier. Est-ce que cela t'intéresserait d'enseigner au secondaire?

R – Je ne sais pas. Enseigner au cycle intermédiaire va peut-être m'encourager à continuer à monter jusqu'au secondaire. On verra.

H – Excellent. Rachel, tu es une enseignante de langue et une apprenante de cette même langue. Quels sont, d'après toi, les avantages d'être une enseignante en immersion qui a aussi appris la langue comme une langue additionnelle?

R – Je pense que le fait d'avoir appris le français en tant que deuxième langue fait de moi une meilleure enseignante, parce que je comprends l'expérience d'apprendre la langue française. Je me souviens de l'époque où je voulais parler en anglais avec mes amis parce que c'était plus facile, alors maintenant c'est à moi de trouver des activités qui engagent mes élèves. Je pense aussi aux choses que je faisais lorsque j'étais élève, que j'aimais et qui me motivaient, et je les répète maintenant en tant qu'enseignante.

H – Y a-t-il des inconvénients à être une apprenante de la langue dans laquelle tu enseignes?

R – Oui, je ne suis pas experte de la langue française et je le sais. Parfois mes élèves vont me poser une question de langue et je ne connais pas la réponse; alors je dois vérifier avec eux. Ce n'est pas vraiment un désavantage, parce que je modélise des stratégies pour apprendre une langue et je modélise que nous sommes tous apprenants de langue. Nous développons donc des stratégies ensemble. Parfois je ressens tout de même le syndrome de l'imposteur. Je veux ajouter que quand j'étais une nouvelle enseignante, j'étais gênée et je ne voulais pas partager mes idées. Cependant, les nouveaux enseignants ont de bonnes idées et ils ont une nouvelle perspective basée sur les pratiques actuelles qu'ils ont apprises à l'université et qui sont valables.

H – Je peux t'assurer que tu n'es pas une impositrice. J'ai témoigné de ton enseignement et je sais que tu emploies d'excellentes pratiques pédagogiques et que tu développes de merveilleuses relations avec tes élèves. Cette édition du *Journal* s'attache aux nouveaux enseignants et je crois que tes réflexions trouveront un écho auprès de nos lecteurs et lectrices. Merci beaucoup et bonne année scolaire 2023-2024!

Le parcours d'une toute nouvelle enseignante de Terre-Neuve

Jakiera Rideout | Enseignante en maternelle, École des Grands-Vents | Conseil scolaire francophone provincial (CSFP) de TNL | jrideout@csfptnl.ca



Une deuxième langue vous donne le pouvoir de déverrouiller des portes dont vous ne soupçonniez même pas l'existence. Pour avoir vécu l'immersion française précoce, je sais que c'est l'absolue vérité.

J'ai vécu dans une famille d'accueil qui reste une partie importante de ma vie. À la fin de ma scolarité, j'ai soumis à l'ACPI une vidéo sur mon parcours francophone et j'ai obtenu la première place.

Néanmoins, après mes études secondaires, je n'étais pas sûre de la voie à suivre sur le plan académique. Je savais que le français était mon point fort et je voulais utiliser mes compétences en langue seconde dans la carrière que je choisirais. Après l'obtention de mon DES, j'ai reçu une bourse du Consortium national de formation en santé. J'ai décidé de l'utiliser pour étudier en Thérapie respiratoire au collège La Cité à Ottawa. Ce programme était entièrement en français, ce qui m'a permis d'utiliser mes compétences linguistiques dans le cadre de mes études. Après la première année du programme, j'ai décidé que la thérapie respiratoire n'était pas la carrière qui me convenait.

J'ai décidé de retourner chez moi à St. John's, Terre-Neuve, où j'ai fréquenté l'Université Memorial pour obtenir mon baccalauréat en français. Je visais un diplôme dans lequel j'excellerais, mais qui m'ouvrirait également des possibilités dans tout ce que je déciderais de faire par la suite. Après avoir obtenu ce diplôme en avril 2022, j'ai été acceptée à la faculté d'éducation de l'Université de l'Île-du-Prince-Édouard dans le cadre de son programme d'enseignement primaire/élémentaire en français langue seconde. L'University of Prince Edward Island (UPEI) se distingue par son programme d'éducation : l'un des seuls programmes d'éducation en français hors Québec dont l'enseignement est entièrement dispensé en français. De plus, on y propose de nombreuses options de spécialisation, dont l'éducation internationale, que j'ai choisie. J'ai donc eu la chance de faire deux stages, l'un à l'école primaire de West Kent (à Charlottetown), et l'autre à l'étranger, à Liège, en Belgique. Les deux expériences ont été exceptionnelles avec le concours de mentors experts. L'expérience d'enseignement en Belgique m'a permis de voir l'éducation d'un point de vue différent, car la façon d'enseigner et d'éduquer varie d'un pays à l'autre. La Belgique est un pays essentiellement francophone, ce qui m'a permis de m'immerger dans la langue et dans un environnement culturel francophone différent.

Grâce au programme d'immersion française et à des modèles incroyables, j'ai eu la chance d'exploiter quantité d'opportunités et d'expériences dont j'aurais dû me priver sans la langue seconde.

J'ai entrepris mon parcours en immersion française à l'âge de quatre ans, lorsque ma famille est déménagée de Harbour Grace à Conception Bay South, à Terre-Neuve-et-Labrador, afin d'avoir accès à l'éducation en immersion française. Dès mon plus jeune âge, ma mère m'a enseigné l'importance d'apprendre une deuxième langue. Elle-même enseignante en immersion française, elle a vu de ses propres yeux l'impact de l'enseignement d'une seconde langue en tant qu'éducatrice et en tant que personne qui a poursuivi l'enseignement d'une seconde langue bien avant que je ne comprenne la valeur de ce type d'apprentissage.

Dès le début de mon parcours à l'école primaire de Topsail, j'ai pris conscience de mon amour pour les langues et du fait qu'il s'agissait d'un de mes points forts. Tout au long de ma scolarité, j'ai utilisé mon français comme une compétence pour atteindre des objectifs plus importants. J'ai grandi dans le milieu du patinage artistique de compétition. En 9^e année, j'ai commencé à m'entraîner à Trois-Rivières, au Québec, afin de passer au niveau supérieur. J'ai fréquenté une école d'un programme de Sport-études au Québec pendant la moitié de ma 10^e année. Cette expérience n'aurait pas été possible sans l'apprentissage d'une deuxième langue, car je vivais dans une région où l'on ne parlait que le français. Cela m'a permis non seulement de me développer en tant que patineuse, mais aussi d'améliorer et de renforcer mes compétences linguistiques.



Maintenant titulaire de mon baccalauréat en éducation française, j'ai entamé une carrière qui me passionne profondément et ce n'est que le début. À la fin du mois de mai, j'ai eu la chance de décrocher un contrat de remplacement à l'École des Grands-Vents, dans ma ville natale de St. John's, au sein du CSFP de Terre-Neuve-et-Labrador. En un mois, cette école m'a permis de me sentir chez moi dans ma nouvelle carrière. L'administration et le personnel m'ont soutenue et m'ont aidée à faire mes premiers pas dans l'enseignement grâce à l'environnement de l'école et à son sens de la communauté. En tant que jeune diplômée, je ne m'attendais pas à enseigner dans le conseil scolaire français et je peux dire sans hésiter que c'est la meilleure expérience possible et que je ne l'échangerais pour rien au monde.

C'est un honneur de travailler dans un environnement où la langue et la culture française sont célébrées quotidiennement, surtout à Terre-Neuve où la communauté francophone est si petite. Au sein de l'école, on encourage les élèves à développer leur culture et leur sentiment d'appartenance, qui est vraiment spécial. Après mon contrat de remplacement, on m'a proposé un poste permanent au sein de l'établissement, que j'ai accepté avec plaisir.

Je suis ravie de continuer à grandir et à apprendre en tant qu'enseignante à l'École des Grands-Vents. Son personnel m'a donné confiance et m'a permis de voir mon potentiel en tant qu'enseignante et de continuer à partager mon amour du français et de l'apprentissage avec mes jeunes élèves.

Je m'appelle Jakiera Rideout et je suis ravie d'être une nouvelle enseignante en 2023.

The administrator role in supporting new French Immersion teachers: positive steps towards retention

Kara Bowles | Consultant, speaker specializing in French as a Second language support for school administrators | bowlkar@gmail.com



It has been clearly established that there is a recruitment and retention issue for French teachers across Canada. As a result, many school boards focus on recruitment strategies in an attempt to meet the growing needs for French language instructors. Website reviews, hiring practices and other strategies are

indeed crucial supports to ensure that the individuals who want to become teachers are able to find all of the information they need in order to apply. In an environment of increasing competition to find qualified instructors, what can we do, as school administrators, to maintain and support the retention of French teachers?

If 100 teachers are hired, but only 40 remain after 3 years, the problem will never be resolved.

As school administrators, crucial short and long term actions can be taken in order to support the retention of new French Immersion teachers.

Suggestions for the first week

- Commit to sit down with the new hire for a few minutes to introduce yourself and the new hire to the school board and to their new school. These precious few introductory moments are the cornerstone to building a relationship with the individual. As stated in the most recent Ontario Public School Boards' Association (OPSBA) resource [Compendium of Evidence-informed Strategies and Practices to Support School Administrators with FSL Programs](#), "School leaders who build and sustain trusting, collaborative relationships with teachers directly influence teacher learning and efficacy" (p. 13). In an administrator's busy schedule, this meeting needs to be a priority.
- Take the teacher on a tour of the school. Ensure that they have met key teachers that they will be working with. It will reinforce to the school community that you value the French program and, in turn, the role of new French Immersion teachers.

- If at all possible, creating a school handbook that outlines all of the fundamental expectations and routines of the school is an asset for all staff but also an indispensable guide for new teachers. In the absence of this type of document, consider the ACPI resource [Guide d'accueil pour les nouveaux enseignants](#). This guide provides guidance for many of the first year teachers' worries and questions. Any support that you can give in the first few days will build confidence in the individual and place you as a person we can trust. This is a key retention strategy.
- Carefully and strategically select a mentor. This is an important relationship for the new teacher. In order to support this relationship, the [New Teacher's Handbook: Surviving and Thriving in the Second Language Classroom](#) is a wonderful resource from Canadian Association of Second Language Teachers (CASLT). It offers tips from new and experienced teachers, solutions to 10 frequent situations new teachers face, planners to implement those solutions in day-to-day teaching, and plenty of resources to explore new strategies.
- Do you have several new FI teachers? Consider creating a new teacher collaborative at your school and offer a lunch and learn or a before/after school meeting to address any concerns or questions they may have. Using the scenarios in the *New Teacher's Handbook* is a great way to suggest ready-made key topics for the sessions.

In the first few months

- Take time to visit the new teacher's classroom outside of any type of evaluation while ensuring the teacher understands that you are "checking in because you want them to be successful". However, it is also an opportunity for the principal to know the teachers' practice in order to preempt any possible issues and support the professional development of the staff member.

- Model a growth mindset for language learning. If you are a French-language learner yourself, try speaking French with your teachers. Modeling one's own commitment to French speaking and learning is a way to show that you value the FI program.
- Ask the teacher about the resources they are using, then delve into the *New Teacher's Handbook: Surviving and Thriving in the Second Language Classroom* and ask them some questions found in the scenarios. It is also an opportunity to ask which resources they are lacking and to seek ways to obtain those resources that will help them develop their practice.
- Notice an issue of practice? Ask your FSL consultant about any upcoming professional development opportunities. Have a conversation with the teacher asking how you might assist. Check out the ACPI website for online support. Provide constructive feedback that reinforces the positive aspects of their teaching practice while supporting areas for growth.
- Ensure the new teacher is aware of the support available at the school board as well. Ensure that the FSL consultant knows that there is a new FI hire in your school.
- During report card writing, check that the new teacher has the appropriate support and guidelines.
- Consider offering the new teacher a membership to French associations like ACPI that can support professional development and other opportunities for growth. For example, new FI teachers in their first five years qualify for the [ACPI's French Immersion Career Launch Program](#) – however, places are limited. Those who are chosen receive:
 - personalized support from an experienced teaching coach (monthly meetings)
 - a free copy of *Guide ontarien du nouvel enseignant : Persévérer et progresser dans la classe de français langue seconde* (\$30 value)
 - a free copy of *L'immersion en français au Canada : Guide pratique d'enseignement* (\$50 value)
 - access to an exclusive virtual training session
 - a free annual A+ ACPI membership (\$90 value)

In the long term

Ask the new teacher about the students they have concerns about and the ones they feel they have supported well. In what areas do they feel they need professional learning?

Celebrate the positives! When you hear something that the teacher is pleased about, celebrate with them! Is it something to mention in a school newsletter? During a staff meeting? How can you support new FI teachers to feel a part of the school community?

At the end of the year, have a meeting to discuss progress, concerns and next steps. Set goals together including opportunities which may include maintaining and developing language proficiency.

There are many excellent recommendations in the recently released OPSBA resource *Compendium of Evidence-informed Strategies and Practices to Support School Administrators with FSL Programs*. Check out a few of the suggestions that will reinforce a whole-school approach to valuing the FI and FSL programs at your school.

What about the principal? What exists to support me?

Become a member of ACPI yourself! Very soon there will be a new addition to the ACPI website dedicated to school administrators (available in English). Regardless of whether you speak French or not, the new resources will be an asset for you. From research to colleagues in administration sharing their experiences, these are key resources to have at your fingertips.

[Join ACPI today!](#)

References

- Association canadienne des professionnels de l'immersion (2022). *Guide d'accueil pour les nouveaux enseignants*. https://www.acpi.ca/wp-content/uploads/2023/03/ACPI_Extraire.pdf
- Canadian Association of Second Language Teachers / Association canadienne des professeurs de langues secondes (2016). *New Teacher's Handbook: Surviving and Thriving in the Second Language Classroom / Guide du nouvel enseignant : persévérer et progresser dans la classe de langue seconde*. <https://www.caslt.org/wp-content/uploads/2021/12/sample-nth-en.pdf>
- Ontario Public School Boards' Association (2023). *Compendium of Evidence-informed Strategies and Practices to Support School Administrators with FSL Programs*. <https://fslresources.opsba.org/supporting-school-administrators-with-fsl-programs/>

Quel soutien offrir aux enseignants de français novices?



Joséphine Mukamurera, Ph. D. | Professeure titulaire, CRIFPE-Sherbrooke | Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke | josephine.mukamurera@usherbrooke.ca



Sawsen Lahkal, Ph. D. | Professeure titulaire, CRIFPE-Sherbrooke | Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke | sawsen.lakhal@usherbrooke.ca



Jonathan Paris, M.A. | Doctorant et assistant de recherche, CRIFPE-Sherbrooke | Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke | jonathan.paris@usherbrooke.ca

Introduction

La profession enseignante connaît aujourd'hui une perte d'attractivité, un problème de rétention d'enseignants débutants, ainsi qu'une pénurie générale d'enseignants qualifiés.

Il s'avère dès lors essentiel de soutenir la relève enseignante, et la mise sur pied de programmes d'insertion professionnelle (PIP) apparaît comme une voie prometteuse.

Nous avons récemment réalisé une enquête par questionnaire auprès d'enseignants novices au Québec portant sur l'impact de tels programmes¹. Après une brève mise en contexte de la recherche (problématique et méthodologie), nous aborderons les résultats saillants relatifs au soutien reçu par 46 enseignants de français novices dans le cadre d'un PIP, ainsi que les retombées qui ont été perçues.

1. L'indispensable soutien aux enseignants en début de carrière

La phase d'insertion en enseignement est un moment critique empreint d'épreuves, voire de remises en question des idéaux professionnels, d'autant plus que la profession s'est complexifiée et alourdie au fil des ans.

D'ailleurs, un peu partout dans le monde, la profession enseignante fait face à un problème de baisse d'attractivité, d'attrition et de pénurie du personnel enseignant qualifié (Mukamurera, Sirois et Wentzel, 2023; Podolsky et coll., 2019).

Au Québec comme ailleurs au Canada, les milieux scolaires sont parfois contraints d'embaucher du personnel non qualifié (Mukamurera, Sirois et Wentzel, 2023).

Au Canada, les écoles de langue française en situation minoritaire et les programmes d'immersion française et de français langue seconde (FLS) ne font pas exception, et seraient même parmi les plus vulnérables au regard de la pénurie d'enseignants, du roulement du personnel et de l'intention de quitter la profession (ACPI, 2021; Gaumont, 2023). Ces écoles font face à la rareté d'enseignants qui maîtrisent le français et à la difficulté de trouver des enseignants formés en pédagogie immersive. Il y a également l'enjeu d'un environnement de travail isolant, par la situation géographique de certaines écoles et l'enseignement dans un milieu où l'anglais est majoritaire (Gaumont, 2023).

Pour faciliter l'insertion dans l'enseignement, plusieurs systèmes éducatifs dans le monde ont mis sur pied des programmes d'insertion professionnelle (PIP) (Kutsyuruba et Walker, 2017; OCDE, 2020). Ces programmes s'avèrent prometteurs, notamment en ce qui concerne l'amélioration de la confiance en soi, le sentiment d'efficacité personnelle, l'amélioration des pratiques en classe et la rétention au sein de l'école et de la profession (Ingersoll et Strong, 2012; Podolsky et coll., 2019; Ronfeldt et McQueen, 2017).

Le Québec ne dispose pas d'un programme d'insertion universel, qui serait identique dans tous les centres de services scolaire (CSS) et commissions scolaires (CS). Par conséquent, mis à part l'obligation récente d'offrir le mentorat durant les deux premières années d'enseignement, il existe différents PIP locaux comprenant des mesures plus ou moins différentes selon les milieux. Nos travaux de recherche visent à analyser et comprendre les impacts de ces programmes et des mesures d'insertion chez les enseignants novices, selon une approche multidimensionnelle et longitudinale. Nous nous penchons sur les résultats marquants de l'enquête par questionnaire, pour la première phase de la collecte de données, quant au soutien reçu et aux retombées perçues par les 46 enseignants novices bénéficiaires d'un programme d'insertion. Ce sous-échantillon est choisi en raison de sa proximité disciplinaire avec les autres enseignants des programmes de français au Canada qui retiennent l'attention du *Journal de l'immersion*.

2. Éléments méthodologiques et profil des enseignants du sous-échantillon

Les données qui sont au cœur de cet article concernent une partie d'un questionnaire administré en ligne au Québec entre avril et juin 2023, auprès d'enseignants qui ont moins de sept ans d'expérience en enseignement dans cette province. La partie en question a trait au soutien formel dont les répondants ont bénéficié dans le cadre d'un PIP. Parmi les répondants, 73 enseignent le français, dont 46 (63 %) ont participé à un PIP. Ces 46 enseignants de français qui retiennent notre attention sont répartis à 96 % dans 18 CSS francophones et 4 % travaillent dans le réseau scolaire privé. Ils enseignent majoritairement le français, langue d'enseignement au secondaire (76 %). Les autres enseignent le français en classes d'accueil au préscolaire, au primaire et en intégration linguistique (11 %), ou à la francisation des adultes (11 %), et le FLS au secondaire (2 %).

Au sujet des caractéristiques individuelles et professionnelles, le sous-échantillon analysé est constitué majoritairement de femmes (84 %), à l'image de la profession enseignante au Québec. Les trois quarts des répondants sont âgés de 35 ans ou moins (74 %). Quant à l'ordre d'enseignement, la grande majorité est au secondaire au secteur des jeunes (80 %) tandis que les autres sont à la formation aux adultes (11 %), au primaire (4 %), ou à plus d'un ordre d'enseignement (4 %). Relativement au statut d'emploi, plus de la moitié est à statut précaire (56 %), comme c'est souvent le cas en début de carrière. Enfin, 65 % de ces répondants détiennent un brevet d'enseignement, tandis que les autres ont un permis probatoire (7 %), une autorisation provisoire d'enseigner (20 %) ou sont non légalement qualifiés pour enseigner (9 %).

Nous avons effectué des analyses descriptives relatives aux mesures de soutien dont les enseignants de français ont bénéficié, à l'utilité perçue de ces mesures, aux pratiques concrètes de soutien jugées efficaces ainsi qu'aux retombées perçues des PIP. Le test non paramétrique de comparaison des moyennes, le test de U de Mann-Whitney, a également été utilisé pour voir si le sous-échantillon des enseignants de français diffère des autres enseignants quant à la perception d'utilité des mesures, d'efficacité des pratiques et des retombées.

3. Présentation des résultats

3.1. Portrait des mesures d'insertion et leur utilité perçue chez les enseignants de français

Dans l'ensemble, nous recensons un large éventail de 19 mesures d'insertion différentes, dont l'accessibilité est inégale (voir tableau 1). Certaines mesures sont plus répandues que d'autres et atteignent plus de 60 % des répondants, telles que les rencontres de mentorat, les activités de développement professionnel, les rencontres d'orientation organisées par l'école, les trousseaux d'accueil ou vade-mecum (répertoires d'information) destinés aux enseignants débutants, ainsi que la disponibilité d'une personne-ressource autre qu'un mentor et la libération pédagogique.

Fait intéressant, que les mesures d'insertion professionnelle (IP) soient plus ou moins répandues, la plupart sont considérées moyennement ou très utiles par la majorité des répondants (57 % à 100 %), sauf trois : l'observation formative en classe par la direction ou un membre de l'équipe de direction d'établissement (50 %), l'encadrement par la direction d'établissement (50 %) et la création/utilisation d'un plan individuel/portfolio de développement professionnel (43 %).

¹ Cette recherche a été financée par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH).

Parmi les mesures particulièrement appréciées, se trouvent les 10 suivantes considérées moyennement ou très utiles par au moins trois quarts des répondants : allègement de la charge d'enseignement, temps commun réservé à la coplanification avec d'autres enseignants, rencontre d'orientation par l'école, disponibilité d'une personne-ressource autre qu'un mentor, présentation générale/administrative par le CSS ou la CS, coenseignement (*team teaching*), libération pédagogique, rencontres de mentorat formel avec un enseignant d'expérience attitré, réduction ou dégagement de tâches non enseignantes et le groupe d'analyse de pratiques. Ces mesures ont trait à l'organisation du travail et aux modalités de soutien et d'accompagnement. Cependant, comme on peut le voir au tableau 1, certaines mesures jugées plus utiles ne sont pas toujours les plus accessibles. D'ailleurs, parmi les 10 mesures précitées apparaissant plus utiles, la moitié ne figure pas parmi les 10 plus répandues, et c'est le cas pour l'allègement de la charge d'enseignement, le groupe d'analyse de pratiques, le coenseignement, la réduction ou le dégagement de tâches non enseignantes et la présentation générale/administrative par le CSS ou la CS. Ces mesures apparaissent respectivement aux rangs 19, 17, 14, 13 et 11 dans la colonne des fréquences du tableau 1.

Tableau 1 – Mesures formelles de soutien reçu – par ordre décroissant d'utilité perçue

Mesures formelles de soutien reçu ²	Utilité	Fréquence ³
	Moyennement ou très utile	Au moins une fois
1. Allègement de la charge d'enseignement	100 %	7 % (19)
2. Temps commun réservé à la coplanification avec d'autres enseignants	100 %	54 % (8)
3. Rencontre d'orientation organisée par l'école	93 %	72 % (3)
4. Disponibilité d'une personne-ressource (autre qu'un mentor)	92 %	61 % (5)
5. Présentation générale/administrative par le CSS ou la CS	83 %	33 % (11)
6. Coenseignement/ <i>team teaching</i>	83 %	20 % (14)
7. Libération pédagogique	83 %	61 % (6)
8. Rencontres de mentorat formel (officiel) avec un enseignant d'expérience attitré (mentor)	81 %	85 % (1)
9. Réduction ou dégagement de tâches non enseignantes	75 %	22 % (13)
10. Groupe d'analyse de pratiques en soutien aux enseignants débutants	75 %	11 % (17)
11. Observation dans la classe d'un enseignant autre que le mentor	67 %	26 % (12)
12. Mise en réseau avec d'autres enseignants débutants	67 %	39 % (9)
13. Interactions formelles ou partenariat officiel avec le milieu universitaire	67 %	9 % (18)
14. Activités de développement professionnel destinées spécifiquement aux enseignants débutants	63 %	78 % (2)
15. Trousse d'accueil/dossier d'entrée en fonction/vade-mecum destinés aux enseignants débutants	60 %	63 % (4)
16. Observation formative en classe par un enseignant autre que le mentor	57 %	17 % (16)
17. Observation formative en classe par la direction ou un membre de l'équipe de direction de l'établissement	50 %	59 % (7)
18. Encadrement par la direction d'établissement	50 %	37 % (10)
19. Création/utilisation d'un plan individuel/portfolio de développement professionnel	43 %	20 % (15)

² Note : Les proportions (%) relatives à la perception de l'utilité sont à prendre avec prudence pour les mesures en italique, car le nombre de répondants est très bas (n < 5). Cette note s'applique aussi au tableau 2.

³ Les nombres entre parenthèses expriment le rang occupé en ordre d'importance de la fréquence de la mesure. Ce sera dans le même sens pour le tableau 2.



En comparant la perception d'utilité des enseignants de français et de ceux des autres champs d'enseignement, le test U de Mann-Whitney révèle une différence significative seulement pour 5 des 19 mesures. Plus précisément, la perception d'utilité chez ceux qui enseignent le français est généralement plus basse comparativement aux autres pour les mesures suivantes :

- la réduction ou le dégagement de tâches non enseignantes (U = 388,50, z = 3,20, p < 0,01);
- les activités de développement professionnel (U = 5362, z = 2,21, p < 0,05);
- les rencontres de mentorat formel (U = 6330, z = 2,21, p < 0,05);
- l'observation formative en classe par un enseignant autre que le mentor (U = 432, z = 2,68, p < 0,01)
- l'encadrement par la direction d'établissement (U = 1850, z = 2,50, p < 0,05)

Ces points mériteraient d'être approfondis lors d'entrevues à venir, afin de mieux comprendre et contextualiser cette particularité.

3.2. Les pratiques concrètes de soutien les plus efficaces selon les enseignants de français

À partir d'une liste de 25 pratiques concrètes de soutien liées aux mesures d'insertion, les répondants devaient indiquer celles dont ils avaient bénéficié ainsi que le degré d'efficacité perçue. Les résultats montrent que 84 % de ces pratiques sont populaires parmi les enseignants de français, car plus de la moitié d'entre eux (52 % à 98 %) affirment les avoir vécues.

Nous nous attardons plus particulièrement à la perception d'efficacité de ces pratiques. Le tableau 2 montre que la quasi-totalité des pratiques examinées sont jugées assez ou très efficaces par plus de la moitié des répondants (de 58 % à 93 %).

Les 10 pratiques perçues plus positivement par plus de trois quarts des répondants ont trait globalement au soutien émotionnel et appréciatif, au soutien à l'enseignement, au soutien pour les tâches administratives connexes à l'enseignement, ainsi qu'à la temporalité du soutien (l'aide au bon moment).

Il ressort aussi que, dans quelques cas, les pratiques jugées plus efficaces ne sont pas nécessairement en tête de liste du point de vue de leur fréquence, et inversement. À titre d'exemples, mentionnons les pratiques n^{os} 2, 3, 5 et 9 du tableau 2 de la page 28.

suite à la page 28

MON MOT PRÉFÉRÉ en français

Association canadienne des
professionnels de l'immersion

acpi



CE CONCOURS S'ADRESSE À TOI,
élève d'immersion française de la 4^e à
la 12^e année, étudiant universitaire en
éducation ou à la formation des maîtres
et professionnel de l'immersion!

IMMERSION CLIP

Savais-tu que la langue française compte plus ou moins 60 000 mots? C'est énorme, n'est-ce pas? Mais devine quoi? Pour pouvoir communiquer au quotidien et lire la plupart des contenus, il suffirait de connaître environ 5 % de ces mots. Plus on connaît de mots, mieux on peut s'exprimer avec précision.

AIDE-NOUS À ENRICHIR NOTRE VOCABULAIRE EN NOUS PRÉSENTANT TON MOT PRÉFÉRÉ EN FRANÇAIS.

Qu'il soit amusant, difficile à prononcer ou qu'il ait une signification spéciale pour toi, tout est permis! Explique-nous pourquoi c'est ton mot préféré, comment on peut l'utiliser dans une phrase, sa signification ou comment le prononcer correctement. Laisse aller ton imagination! Tu peux même nous raconter son origine ou ses particularités si tu en sais plus à son sujet. Si tu n'as pas encore trouvé ton mot préféré, voici un défi : cherche le mot le plus drôle de la langue française et fais-le nous découvrir! Sois créatif dans ta présentation : réalise un acrostiche, écris une chanson, un conte, crée une œuvre d'art ou même un poème. Laisse libre cours à ton imagination!

À VOS MARQUES, PRÊTS? RÉALISE TON CLIP!

CE QUE TU AS À FAIRE

- 1 Créer un vidéoclip de 30 à 90 secondes où tu parles en français et où tu nous présentes ton mot préféré en français.

- 2 Soumettre ton vidéoclip et remplir le formulaire disponible au www.acpi.ca/immersionclip avant le 24 février 2024.

ÉLÈVES DE 4^e À 8^e ANNÉE

Participe et tu pourrais remporter une carte-cadeau pour découvrir de nouveaux produits culturels.

ÉLÈVES DE 9^e À 12^e ANNÉE

Participe et ton vidéoclip pourrait t'aider à payer tes frais de scolarité en français!

TU GAGNES QUOI?

Tu pourrais gagner des bourses de l'Université d'Ottawa, de l'Université Sainte-Anne, de l'Université Saint-Paul ou de l'Université York, Campus Glendon et une carte-cadeau offerte par l'ACPI!

ÉTUDIANTS UNIVERSITAIRES EN ÉDUCATION OU À LA FORMATION DES MAÎTRES

Participe et tu pourrais remporter une carte-cadeau pour découvrir des produits culturels francophones et une adhésion A+ d'une année à l'ACPI.

PROFESSIONNELS DE L'IMMERSION

Participe et ta vidéo pourrait être diffusée dans l'espace membre virtuel de l'ACPI et tu pourrais remporter ton adhésion à l'ACPI ET une carte-cadeau ou ton inscription au congrès! Les participant(e)s doivent être membres de l'ACPI.

DÉTAILS, FORMULAIRES ET RÈGLEMENTS DU CONCOURS :

www.acpi.ca/immersionclip



uOttawa

Université
Sainte-Anne



UNIVERSITÉ
SAINT-PAUL
UNIVERSITY



suite de la page 25

Tableau 2 – Pratiques concrètes de soutien vécues – par ordre décroissant d’efficacité perçue

Pratiques concrètes de soutien vécues – par ordre décroissant d’efficacité perçue	Efficacité	Fréquence
	Assez ou très efficace	Au moins une fois
1. Être écouté et encouragé lors de moments difficiles	93 %	93 % (2)
2. Avoir l’opportunité de créer conjointement, avec des collègues, du matériel ou des activités pour la classe	91 %	74 % (13)
3. Analyser, avec un collègue, des travaux d’élèves en vue d’améliorer ma pratique	90 %	52 % (21)
4. Discuter de sujets ou de problèmes concrets liés à l’enseignement	90 %	89 % (7)
5. Recevoir de l’aide pour les tâches administratives ou connexes à l’enseignement (commande de matériel, consignation des présences et des retards, logistique de sorties éducatives, communications écrites aux parents, bulletins, etc.)	85 %	74 % (14)
6. Recevoir l’aide appropriée au moment opportun	83 %	91 % (3)
7. Être valorisé pour mes bons coups, mes initiatives, mes efforts ou mes progrès	83 %	91 % (3)
8. Être rassuré et validé dans ce que je fais	82 %	98 % (1)
9. Recevoir des rétroactions constructives au sujet de mon enseignement	82 %	74 % (12)
10. Analyser ou échanger au sujet de cas particuliers d’élèves	81 %	91 % (3)
11. Recevoir de l’aide ou des conseils pratiques quant à ma communication, mes rencontres ou mes relations avec les parents	79 %	57 % (19)
12. Être informé ou guidé dans les processus administratifs et techniques relatifs à l’embauche, aux choix de tâches et à mes droits en tant qu’employé	77 %	43 % (17)
13. Discuter des résultats des élèves pour prendre des décisions au sujet de mon enseignement	74 %	78 % (9)
14. Recevoir de l’aide directe ou des conseils pratiques pour la différenciation pédagogique ou l’adaptation de mon enseignement auprès des élèves	74 %	70 % (15)
15. Avoir l’opportunité de partager des idées, des expériences et des pratiques professionnelles avec un réseau plus large d’enseignants (au-delà du mentor ou de la personne-ressource désignée)	72 %	63 % (17)
16. Recevoir de l’aide directe ou des conseils pratiques pour la planification à moyen ou long terme des contenus d’apprentissage	71 %	63 % (17)
17. Bénéficier du partage d’activités ou de matériel pédagogique/didactique	71 %	91 % (3)
18. Recevoir de l’aide directe ou des conseils pratiques pour l’évaluation des apprentissages	71 %	76 % (10)
19. Recevoir de l’aide directe ou des conseils pratiques pour la gestion de classe et des comportements difficiles	68 %	85 % (8)
20. Analyser, avec la direction, des travaux d’élèves en vue d’améliorer ma pratique	67 %	7 % (25)
21. Être encouragé et guidé dans l’établissement et l’atteinte d’objectifs de développement personnel et professionnel	63 %	43 % (22)
22. Être soutenu, guidé et conseillé dans la gestion de mon horaire et de mes priorités au travail	62 %	30 % (24)
23. Être éclairé quant à mon rôle et à ce qui est attendu de moi professionnellement	58 %	70 % (15)
24. Bénéficier d’un suivi personnalisé pour la mise en œuvre des conseils reçus ou de nouvelles initiatives pédagogiques	47 %	39 % (23)
25. Avoir des échanges ou des communications régulièrement avec la direction ou un membre de l’équipe de direction de l’établissement	44 %	76 % (10)

La perception d’efficacité des pratiques concrètes de soutien est généralement similaire parmi les enseignants de français et les enseignants des autres champs. Cependant, le test de comparaison des moyennes (U de Mann-Whitney) de l’efficacité perçue des pratiques de soutien révèle une différence significative entre les enseignants de français et ceux des autres champs seulement pour deux pratiques. Ainsi, la perception d’efficacité de la pratique 17, « Bénéficier du partage d’activités ou de matériel pédagogique/didactique », est plus élevée chez les enseignants de français (U = 5844, z = 2,05, p < 0,05), mais plus basse pour la pratique « Avoir des échanges ou des communications régulièrement avec la direction » (U = 636, z = 2,63, p < 0,01).

3.3. Les retombées perçues des PIP selon les enseignants de français

À partir d’une liste de 34 aspects liés à l’insertion dans l’enseignement, les répondants étaient invités à indiquer si leur participation à un PIP a eu des retombées fortement négatives, plutôt négatives, ni négatives ni positives, plutôt positives ou fortement positives. Les résultats montrent que pour plus de la moitié des répondants (de 52 % à 70 %), les retombées sont davantage positives (plutôt ou fortement positives) pour les 15 aspects présentés au tableau 3. En tête de liste viennent le sentiment d’être valorisé, l’intégration au sein de l’équipe-école, la gestion de classe et des comportements des élèves, la confiance en soi ainsi que la compréhension de son rôle et des attentes à son égard en tant qu’enseignant.

Tableau 3 – Retombées des PIP chez les enseignants de français – en ordre décroissant de perception positive de la retombée

Retombées perçues des PIP	Degré d’appréciation (n = 46) ⁴		
	Négatif	Neutre	Positif
1. Mon sentiment d’être valorisé comme enseignant débutant	11 %	20 %	70 %
2. Mon intégration socioprofessionnelle au sein de l’équipe-école	2 %	35 %	63 %
3. Ma gestion de classe et des comportements de mes élèves	0 %	37 %	63 %
4. Ma confiance en moi en tant qu’enseignant	4 %	35 %	61 %
5. Ma compréhension de mon rôle et de ce qu’on attend de moi comme enseignant	7 %	33 %	61 %
6. L’adaptation de mes interventions pédagogiques auprès des élèves (caractéristiques du groupe, diversité des élèves, différenciation pédagogique, etc.)	0 %	41 %	59 %
7. Mon sentiment d’appartenance à l’équipe-école et à l’établissement d’enseignement	4 %	37 %	59 %
8. Ma motivation à rester à la même école, au même CSS ou à la même CS	7 %	35 %	59 %
9. Mon accès aux ressources matérielles et pédagogiques utiles pour mon enseignement	13 %	33 %	54 %
10. Ma motivation et mon engagement au travail	15 %	30 %	54 %
11. Mes stratégies d’enseignement	0 %	48 %	52 %
12. La qualité générale de mon enseignement	0 %	48 %	52 %
13. La planification de mon enseignement (à court, moyen et long terme)	2 %	46 %	52 %
14. Ma compréhension et mon appropriation des valeurs, orientations, règlements et du fonctionnement de mon école	2 %	46 %	52 %
15. L’affirmation de mon identité professionnelle (style, approche, valeurs, etc.)	4 %	44 %	52 %

⁴ Dans ce tableau, les pourcentages ont été arrondis, ce qui explique que le total est parfois sous ou au-dessus de 100 %.

Par ailleurs, un regard sur l'ensemble des réponses relatives aux retombées perçues permet de constater que, pour 12 des 34 aspects, la majorité des répondants sont davantage neutres, c'est-à-dire qu'ils ne perçoivent des retombées ni positives, ni négatives. C'est particulièrement évident pour la capacité à travailler de concert avec les parents dans le cheminement scolaire de leur enfant (76 %), la qualité de la relation avec les parents des élèves (72 %), la qualité de la relation avec les élèves (67 %) et les résultats ou la réussite éducative des élèves (65 %). Enfin, bien que les proportions ne soient pas alarmantes, il est tout de même à craindre que la participation à un PIP soit susceptible d'engendrer un effet négatif. C'est le cas notamment pour la compréhension des rouages administratifs et syndicaux relatifs à l'embauche et à l'affectation (20 %) et ex æquo (15 %) la motivation et l'engagement au travail, la gestion de mon travail au quotidien (charge de travail, horaire, priorités, etc.) et l'accès aux emplois.

Enfin, les enseignants de français perçoivent les retombées des PIP de manière similaire aux enseignants des autres champs. La seule différence significative a trait à la qualité de la relation avec les élèves, dont la perception est moins positive dans leur cas (U = 10841, z = 2,48, p < 0,05).

Conclusion

Les résultats présentés dans cet article montrent une diversité de mesures d'insertion et de pratiques concrètes de soutien liées à des PIP en enseignement.

L'appréciation de celles-ci par les enseignants de français est généralement positive et similaire, à quelques exceptions près, à celle des enseignants des autres champs d'enseignement. Bien que toutes ces mesures et pratiques aient un potentiel d'utilité voire d'efficacité, il ressort que certaines le sont davantage.

L'enjeu serait alors, pour le milieu scolaire, de faire un choix judicieux d'une combinaison de mesures complémentaires qui tiennent compte du contexte, de la situation professionnelle et des besoins de soutien des enseignants débutants ou en transition professionnelle.

Ainsi, les PIP seraient encore plus efficaces et efficaces quant aux retombées positives pour les recrues, le milieu scolaire d'accueil et la profession enseignante.

Certes, la taille de notre échantillon d'enseignants de français ayant participé aux PIP est petite (n = 46). De même, le contexte d'enseignement du français au Québec diffère de celui des écoles hors Québec offrant des programmes de français (français en situation minoritaire). Néanmoins, les résultats présentés dans cet article pourraient susciter des réflexions pertinentes pour tout organisme scolaire désirant implanter ou consolider le soutien offert à ses nouveaux enseignants.

Références

ACPI et Association canadienne des professeurs de langues secondes (ACPLS) (2021). *La pénurie du personnel enseignant en immersion française et en français langue seconde. Rapport de l'étude*. Préparé par le cabinet SOCIUS recherche et conseils. https://www.acpi.ca/wp-content/uploads/2021/11/Socius_Etude-Pénurie_IF-et-FLS_2021-11-02_avec-questionnaire-1.pdf

Gaumont, Marie-France (2023). « La pénurie du personnel enseignant en immersion française : une perspective pancanadienne », *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, vol. 12, n° 2, printemps, p. 32-35.

Ingersoll, Richard M., et Michael A. Strong (2012). « What the research tells us about the impact of induction and mentoring programs for beginning teachers », *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, vol. 111, n° 2, p. 466-490.

Kutsyuruba, Benjamin, et Keith D. Walker (dir.) (2017). *The bliss and blisters of early career teaching: A pan-Canadian perspective*. Foreword by Megan Tschannen-Moran. Burlington, Word & Deed Publishing, 504 p.

Mukamurera, Joséphine, Geneviève Sirois et Bernard Wentzel (dir.) (2023). « Pénurie du personnel enseignant : une analyse multidimensionnelle », *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, vol. 12, n° 2, 74 p. www.conseil-cpiq.qc.ca

OCDE (2020). « Enseignants débutants : Comment les soutenir et les orienter? », *L'enseignement à la loupe*, n° 29. Données tirées de l'Enquête TALIS 2018. <https://doi.org/10.1787/76b9a84f-fr>

Podolsky, Anne, Tara Kini, Linda Darling-Hammond et Joseph Bishop (2019). « Strategies for attracting and retaining educators: What does the evidence say? », *Education Policy Analysis Archives*, vol. 27, n° 38 [special issue], p. 1-44. <https://core.ac.uk/download/pdf/267852501.pdf>

Ronfeldt, Matthew, et Kiel McQueen (2017). « Does new teacher induction really improve retention? », *Journal of Teacher Education*, vol. 68, n° 4, p. 394-410. <https://doi.org/10.1177/0022487117702583>

45 solutions pour accroître le bassin d'enseignant.e.s en immersion française

Marie-France Gaumont | *Experte-conseil en éducation et en communication* | gaumont.mariefrance@gmail.com



Tout a débuté l'automne dernier. Les résultats de la [Grande virée Teacher 5 étoiles 2021-2022](#) dans une main et ma collaboration à [l'étude sur la pénurie du personnel enseignant en immersion française](#) dans l'autre, j'étais prête à aborder la situation de la pénurie sous un angle nouveau. J'ai donc choisi d'examiner

la relève enseignante sous l'angle des diplômé.e.s des programmes universitaires en éducation.

D'autant que lors de mes visites de 22 campus universitaires pendant la Grande virée, j'ai cru comprendre que certaines facultés d'éducation peinaient à faire le plein d'inscriptions. Leurs efforts de recrutement étudiant semblaient vains dans le contexte d'une baisse d'intérêt pour la profession enseignante. Parfois, j'ai vu des classes presque vides qu'on n'arrivait plus à remplir. J'ai aussi discuté avec des étudiant.e.s qui songeaient à abandonner leurs études en éducation avant la fin. D'autres encore m'ont confié douter de leur capacité à réussir les épreuves linguistiques obligatoires d'un programme en enseignement du français langue seconde. Les dirigeants rencontrés alors ont évoqué plusieurs raisons pour expliquer ces difficultés : manque de ressources, programme trop long, perte d'intérêt, moins de classes pour accueillir des stagiaires, capacité d'accueil limitée dans les programmes.

À mon retour, j'ai fait état de ces observations à la dynamique équipe de l'ACPI, qui a pris la balle au bond et demandé une subvention pour analyser ce phénomène.

On m'a ensuite confié une mission : j'allais mener une enquête nationale auprès des facultés d'éducation offrant des formations menant à l'enseignement du français langue seconde. L'objectif principal était de faire un état des lieux, puis de formuler un avis stratégique comportant des recommandations assorties, si possible, de pistes de solution.

Le 6 juin 2023, j'ai fièrement déposé le fruit d'un travail de plusieurs mois et, du coup, je me suis acquittée de ma mission en y ajoutant pas moins de 45 pistes de solution.

Dans cet avis stratégique, qui inclut le rapport d'enquête mené auprès d'une trentaine de facultés d'éducation, j'ai d'abord tenté de vérifier si le nombre de diplômé.e.s des programmes en éducation permettait de répondre aux besoins annuels d'enseignant.e.s requis par les conseils scolaires offrant de l'immersion française. La réponse simple à cette question est : non. Premier constat : les facultés d'éducation, malgré tous leurs efforts, ne suffisent pas à la demande en croissance constante, largement provoquée par la pénurie de personnel enseignant.

Devant ce premier constat, il me fallait maintenant comprendre pourquoi les facultés d'éducation ne suffisent pas à la demande, quels obstacles sont rencontrés, quels défis entravent les activités de recrutement et, bien entendu, comment les surmonter. J'ai donc cherché à circonscrire ces obstacles et ces défis en lien avec l'offre de places, les demandes d'admission, les taux d'inscription et de diplomation à un programme universitaire en enseignement du français langue seconde. La pénurie d'enseignant.e.s a évidemment servi de toile de fond essentielle à mon enquête. Après des dizaines de demandes d'information, une analyse de documents pertinents et l'étude attentive de données probantes, j'en suis arrivée à cinq autres constats tout aussi importants.

D'abord, et c'est ma deuxième constatation, il n'y a aucune tendance pancanadienne à l'évolution du nombre d'inscriptions dans les programmes en éducation et de formation à l'enseignement du français langue seconde. Quelques fois à la hausse, très souvent à la baisse et parfois oscillant entre les deux, les nombres d'inscriptions sont des données volatiles voire changeantes. Il faut dire que le manque de ressources financières et humaines dans les facultés d'éducation est largement répandu. Ce manque de ressources vouées au développement des programmes et au recrutement (mon troisième constat) semble grandement limiter la capacité des facultés à déployer pleinement leurs offensives de recrutement.

S'ajoute à cela la quatrième observation : les exigences administratives imposées par les programmes de formation à l'enseignement sont des freins limitant l'inscription effective des candidat.e.s. Il semble que ces mêmes exigences constituent aussi des motifs d'abandon pendant le processus menant au dépôt d'une demande d'admission, surtout dans le cas des programmes qualifiants en enseignement du français langue seconde. Pourtant, et on en vient au cinquième constat, très peu de mesures atténuantes sont mises en place dans les milieux universitaires afin de faciliter le parcours à partir des toutes premières démarches du processus d'admission jusqu'à l'intégration complète des étudiant.e.s dans leur programme de formation en enseignement.

Si, parmi les étudiant.e.s inscrit.e.s, plusieurs font preuve de persévérance, certain.e.s autres abandonnent leurs études avant l'obtention du diplôme ou l'obtiennent mais renoncent à l'idée d'exercer la profession enseignante. Ainsi prend forme le sixième et dernier constat de mon enquête : un écart existe entre le nombre d'étudiant.e.s admis.es et le nombre de diplômé.e.s des programmes en enseignement et un second écart est observé entre le nombre de diplômé.e.s et ceux et celles qui deviennent réellement des enseignant.e.s.

En tentant d'analyser finement ces six grandes observations, j'ai découvert l'existence d'au moins 20 obstacles à l'inscription des candidat.e.s dans une faculté d'éducation, mais aussi, à la persévérance des étudiant.e.s jusqu'à l'obtention de leur diplôme et, ultimement, à l'exercice de la fonction enseignante.

Au regard de tous ces obstacles, force est de constater que le parcours universitaire menant à la profession enseignante en français langue seconde est loin d'être simple. Plutôt que de baisser les bras devant cette complexité, j'ai suivi la direction des solutions concrètes.

Pour y parvenir, je me suis inspirée de pratiques exemplaires tirées de l'enquête ou de ma recherche, mais aussi de l'expérience acquise au cours de la réalisation de plusieurs centaines de mandats différents. Ainsi, ce sont [45 pistes d'actions](#) (en référence) que je propose en souhaitant de tout cœur qu'elles nourriront la réflexion des milieux dans la prochaine année.

Parmi elles :

- l'idée de mettre en place un registre qui comptabiliserait annuellement le nombre de diplômé.e.s pour tous les programmes en éducation;
- la reconnaissance de l'expérience pratique des candidat.e.s en remplacement de certaines heures de stage;
- l'augmentation du nombre de places et l'abolition des limites d'accueil dans certains programmes;
- l'instauration d'un cours d'introduction à l'enseignement accessible à tous les titulaires d'un premier baccalauréat;
- l'embauche d'étudiant.e.s en éducation au poste d'agent.e de recrutement pour leur programme;
- le développement d'une offre de cours préparatoire aux épreuves d'évaluation des compétences linguistiques;
- la création d'un format d'alternance travail-études en collaboration avec les conseils scolaires;
- et combien d'autres pistes encore...

Dans le but affirmé d'augmenter de façon importante le nombre de diplômé.e.s des programmes qualifiants en enseignement dans l'espoir de mieux répondre aux besoins actuels et futurs d'enseignant.e.s en immersion française, j'entretiens maintenant l'espoir que cette mission confiée par l'ACPI aura engendré un mouvement parmi les partenaires universitaires, ministériels (des provinces, des territoires et du fédéral) et scolaires. Je ne peux que souhaiter que ces partenaires s'inspirent des pistes de solution, en discutent, les façonnent pour répondre à leurs besoins spécifiques, collaborent pour les mettre en marche et veillent collectivement à en accroître l'impact. Ces 45 pistes de solutions sont, à mon avis, autant de points de départ vers l'augmentation du bassin de relève enseignante en immersion française!

Références

Association canadienne des professionnels de l'immersion (ACPI) (2023). *Enjeux liés au recrutement dans les programmes universitaires en éducation et pistes de solutions pour accroître le bassin de relève enseignante en FLS : Avis stratégique et rapport d'enquête*. Préparé par Marie-France Gaumont. https://www.acpi.ca/wp-content/uploads/2023/06/ACPI_Avis-strat%C3%A9gique_VF2.pdf

Association canadienne des professionnels de l'immersion (ACPI) et Association canadienne des professeurs de langues secondes (ACPLS) (2021). *La pénurie du personnel enseignant en immersion française et en français langue seconde. Rapport de l'étude*. Préparé par le cabinet SOCIUS recherche et conseils. https://www.acpi.ca/wp-content/uploads/2021/11/Socius_Etude-Pénurie_IF-et-FLS_2021-11-02_avec-questionnaire-1.pdf

RÉSUMÉ DE RECHERCHE

Projet sur la formation des enseignants de FLS de l'ACPLS : Faits saillants, lacunes, recommandations et prochaines étapes

En 2020, l'ACPLS a lancé un projet de recherche pancanadien visant à trouver des façons de mieux outiller les nouveaux enseignants de FLS pour favoriser leur réussite. L'objectif était de documenter et de décrire les réalités actuelles, tout en validant les perspectives et les efforts des nouveaux enseignants de FLS, des représentants de conseils scolaires et des représentants de facultés d'éducation (FdE). Dans le contexte de la pénurie continue d'enseignants de FLS, le projet a demandé : Quels sont, selon les participant(e)s, les forces, les défis et les occasions concernant la formation initiale, la pratique et l'apprentissage professionnel des enseignants de FLS au cours des premières années suivant la transition vers la profession?

Méthodologie

Les méthodes et les outils ont permis de recueillir de l'information à partir de trois sources : 1) l'examen de l'ensemble des 44 sites Web canadiens de FdE qui offrent le FLS et de tous les sites Web provinciaux/territoriaux de certification des enseignants de FLS; 2) un sondage en ligne; 3) les groupes de discussion.

L'analyse des sondages a mis en évidence trois dimensions prioritaires de la formation initiale et de l'apprentissage professionnel des enseignants de FLS : 1) le développement de la langue et le soutien linguistique; 2) les connaissances et les compétences pédagogiques; et 3) le mentorat. Les échanges en groupes de discussion ont porté sur les moyens d'action (c.-à-d. ce que les individus ou les établissements faisaient en vue de régler ces problèmes, les obstacles qu'ils rencontraient, etc.) et d'autres solutions possibles que les individus/établissements envisageaient ou avaient du mal à mettre en œuvre concernant ces trois dimensions.

Constatations

La rétention

Il ne fait aucun doute qu'il existe une préoccupation collective au sujet de la rétention dans l'ensemble du calendrier de la formation des enseignants (pas seulement après l'obtention du diplôme). Parmi les enseignant(e)s participant(e)s, 56 % envisageaient de quitter la profession.

Les défis systémiques : l'avalanche

L'ensemble des participant(e)s se sont dit(e)s préoccupé(e)s par les effets négatifs d'une culture systémique du FLS axée sur la pensée déficitaire et la marginalisation sur les candidats à l'enseignement en FLS dans les FdE et les écoles. La combinaison de ces problèmes crée des réalités épineuses pour la formation des enseignants de FLS. Ensemble, ces problèmes créent ce que nous appelons l'« avalanche ».

Au cœur de l'avalanche, il existe des problèmes qui « **poussent** » (c.-à-d. qui incitent les enseignants à quitter le FLS/la profession) ou qui « **attirent** » (c.-à-d. qui encouragent les enseignants à rester).

Les facteurs qui « poussent »

- Le nombre insuffisant de cours dans les programmes de formation initiale des enseignants de FLS pour réussir le stage et/ou entrer dans la profession
- Le fait de se sentir mal préparé(e) à répondre aux questions pédagogiques pendant les entrevues d'embauche dans l'enseignement
- Le manque d'occasions d'apprentissage professionnel dans leurs écoles ou leurs régions locales

Les forces

Malgré l'avalanche omniprésente, les participant(e)s étaient impatient(e)s de partager des exemples de ce qu'ils accomplissent en tant qu'individus et microcommunautés. Fait intéressant à noter, les forces ne résidaient pas toujours au niveau du système, mais plutôt souvent dans les initiatives populaires, locales (généralement lancées par des enseignants de FLS ou des individus au sein de différents établissements). En voici quelques exemples clés :

- Les FdE et les conseils scolaires qui font des efforts pour renforcer le développement de la langue en tant qu'activité continue tout au long de la vie ont le plus grand potentiel d'améliorer le recrutement et la rétention des enseignants de FLS.
- Les enseignant(e)s de FLS participant(e)s ont indiqué que les mentorats informels et les réseaux collégiaux étaient les plus efficaces dans leur expérience (p. ex., « soutien global » pour les enseignants débutants en FLS). Les occasions informelles de parler en français, de partager des ressources, de former des partenariats, de répondre à des questions, etc. étaient plus efficaces que les initiatives de mentorat officielles mises en place par les FdE et les conseils scolaires.
- Le stage devient une force évidente lorsque le candidat à l'enseignement est jumelé à un mentor qui est un « bon appariement ». Lorsque l'enseignant superviseur est motivé, compétent et engagé – et qu'une relation solide est établie avec l'enseignant en formation initiale –, le placement peut avoir un impact positif durable.

Les lacunes

La recherche met en évidence cinq lacunes spécifiques dans la préparation et l'apprentissage professionnel continu des enseignants de FLS au Canada, et présente des recommandations sous forme de questions à considérer. Ces recommandations visent à susciter la réflexion avant l'action. Nous encourageons fortement la consultation du rapport complet pour obtenir une série plus exhaustive de questions types et connaître nos arguments justifiant cette approche.

Les facteurs qui « attirent »

- ← L'identification d'autres raisons de choisir une carrière d'enseignant(e) de FLS
- ← Le fait d'être enseignant(e) au primaire (par rapport aux collègues du niveau intermédiaire ou secondaire)
- ← La participation au sein d'un plus grand nombre d'organisations professionnelles

déferlant sur les enseignants de FLS

Qu'est-ce qui incite les enseignants de FLS à quitter la profession?

L'étude de l'ACPLS sur la formation des enseignants de FLS a examiné les expériences des enseignants de FLS au Canada. Il ressort des constatations que les défis auxquels ils font face se superposent et s'amplifient mutuellement, telle une avalanche. Cette avalanche afflige la formation à l'enseignement en FLS et empêche les progrès dans la résolution de la pénurie d'enseignants de FLS.

Ce n'est pas la présence d'un unique défi qui incite les enseignants de FLS à quitter la profession – c'est leur accumulation. Même de petits enjeux peuvent révéler la précarité perpétuelle du manteau neigeux du FLS.

Les faiblesses systémiques accélèrent le déferlement de l'avalanche. Un bon nombre d'enseignant(e)s ont fait état de **sentiments d'isolement, d'insécurité linguistique et de marginalisation**. Un manque de compréhension de la formation en FLS parmi leurs collègues et administrateurs a été souligné.

Qu'est-ce que cela signifie pour le FLS?

Les parties prenantes en FLS cherchent des moyens non seulement de dégager les enseignants actuels, mais aussi de contrôler l'avalanche et d'empêcher les accumulations de neige. Elles doivent reconnaître les conditions sous-jacentes : s'attaquer uniquement aux problèmes superficiels, comme l'achat de ressources pour la classe ou l'apprentissage professionnel ponctuel, ne suffit pas à ralentir la neige. Ces interventions isolées s'apparentent à une approche fondée sur « la recherche et le sauvetage » pour régler un problème particulier, et non les problèmes plus profonds.

Qu'y a-t-il dans l'avalanche?

Les conditions peuvent sembler différentes sur la montagne de chaque enseignant, mais ils sont tous aux prises avec des défis similaires. Les enseignant(e)s participant(e)s ont décrit un manque de ressources, notamment concernant les éléments suivants :

L'espace physique

Les ressources pédagogiques prêtes à l'emploi et adaptées à l'âge ainsi qu'au niveau de compétence

Les ressources humaines, telles que les enseignants suppléants

Certains de ces défis causent plus de difficultés avec leur déferlement comme une avalanche. Par exemple, le manque d'enseignants suppléants en FLS signifiait que certain(e)s participant(e)s ne pouvaient pas profiter des occasions d'apprentissage professionnel.

Aucune entrave seule – ou couche neigeuse – n'est insurmontable, mais ensemble, elles deviennent une menace pour la rétention.



Le renforcement des assises du FLS exige des améliorations systémiques dans la planification stratégique et une collaboration délibérée entre les parties prenantes dans toutes les sphères de la formation en FLS. Cela peut réduire le nombre d'enseignants de FLS en randonnée solitaire et atténuer leur risque d'être ensevelis sous l'avalanche.



Les données suggèrent que cette avalanche est la caractéristique déterminante du FLS au Canada. Elle sème la dévastation dans la formation à l'enseignement en FLS et impacte en cascades les progrès vers la résolution de la pénurie perpétuelle d'enseignants de FLS. Travaillons ensemble pour améliorer les conditions dans les montagnes et minimiser la menace d'avalanche.

Le mentorat : une ressource essentielle à tous les stades d'une carrière en éducation

France Bourassa | Enseignante, Commission scolaire Lester B. Pearson | qc@acpi.ca



Écrire aux parents, maintenir la discipline, gérer le stress, bâtir des relations avec les élèves, les parents, les collègues... sans parler de la matière à enseigner.

Comment une mentore vient-elle en aide aux nouveaux enseignants?

Dans la plus récente convention collective des enseignants du Québec, on a créé un poste de mentor pour soutenir les nouveaux enseignants avec de l'accompagnement individualisé durant leurs cinq premières années. Mais comment concrétiser cette disposition? J'ai interviewé l'enseignante Sophie Belzile, nouvellement directrice adjointe à la Commission scolaire anglophone Lester-B.-Pearson au Québec. Je lui ai posé trois questions :

- Peux-tu nous expliquer le poste que tu occupais pendant l'année scolaire 2022-2023?
- À ton avis, quel est le facteur le plus important de rétention des nouveaux enseignants dans la profession?
- Dans ton nouveau rôle de directrice adjointe, comment comptes-tu soutenir ton personnel en début de carrière?

Première question : Comment être mentore?

« C'est un rôle que je me suis donné.

« Pour l'année scolaire 2022-2023, j'étais à 80 % enseignante en 4^e année et l'autre 20 % de mon temps était consacré à m'occuper de 11 mentorés dans deux écoles. Je visitais une école toutes les deux semaines. »

Personne n'a préparé Sophie pour sa tâche, personne ne lui a dit comment faire. Elle a identifié les défis de chaque mentoré qu'elle a aidé à progresser.

« La tâche n'est pas bien définie, il te revient de créer tes propres interventions », dit-elle.

Dans sa description de tâches, Sophie rencontrait ses mentorés une journée par semaine. Mais souvent elle y consacrait bien plus qu'une journée. Les mentorés allaient la voir au besoin, ou elle organisait de petites rencontres supplémentaires. Les mentorés lui téléphonaient et certains appels pouvaient durer une heure. De plus, elle leur trouvait des classes pour l'observation d'autres enseignants en action.

Certains mentorés ne voulaient aucune aide, d'autres étaient dépassés par le quotidien même s'ils avaient de bons groupes.

« De nos jours, m'a-t-elle dit, avec la pénurie d'enseignants, nous retrouvons un méli-mélo d'habiletés dans le personnel enseignant. Certains enseignants à leurs débuts n'ont même pas bénéficié d'un stage. »

Elle aidait donc aussi des enseignants qui ne figuraient pas sur sa liste, mais qui avaient besoin d'un coup de main. Elle bénéficiait d'un budget pour du développement professionnel et de la suppléance afin que ses mentorés puissent observer, ou rencontrer, des collègues. Ils créaient ainsi des liens et élargissaient leur réseau.

Sophie vérifiait aussi avec la direction d'école s'il y avait un aspect particulier à travailler. Elle soutenait de la sorte la direction. Elle devait parfois guider ses mentorés en vue de meilleures prises de décisions et elle leur proposait des options plus acceptables. Lors de notre discussion, Sophie et moi avons toutes deux convenu que nous aurions souhaité bénéficier d'un mentor lorsque nous avons commencé à enseigner. C'est un support, et donc un poste tellement important!

Deuxième question : Comment retenir le personnel?

« Le plus important, c'est le support, le soutien positif pour aider les recrues à gérer tout ce qui se passe dans leur vie. »

Sur cette question, Sophie en a beaucoup à dire :

« Le plus difficile pour les nouveaux enseignants, c'est qu'ils ne savent pas à quoi s'attendre. Même s'ils ont fait des stages, ils ne sont pas préparés pour tout ce qu'implique l'enseignement. Comment doit-on organiser sa classe? Que fait-on avec les listes de classes? Comment se débrouiller pour les achats de matériel? Beaucoup de stress et d'anxiété en découle. »

D'après elle, l'appui d'un mentor enlève du stress face à certains aspects de l'inconnu.

« Le rôle de mentor consiste à encadrer et guider, au besoin, le nouveau personnel dans toutes ses tâches. » Ensuite que fait-on en septembre? Que doit-on couvrir avec les élèves lors de la première semaine? Comment planifie-t-on la rencontre de parents : qu'ont-ils besoin de savoir?

« À chaque mois, nous planifions une rencontre pour parler des événements à venir. »

Une fois le processus en marche, Sophie aidait les nouveaux venus à répondre à leurs courriels. « Les parents posent plusieurs questions et sont très demandants. Bien leur répondre est important, et ça stresse beaucoup les nouveaux enseignants. »

Elle leur demandait ensuite ce qu'elle pouvait faire pour les soutenir. Chaque enseignant avait des besoins différents. Par exemple, l'enseignante responsable d'une classe partagée de 1^{re} et 2^e année se demandait comment gérer ses élèves lorsqu'elle faisait des résolutions de problèmes. Sophie allait donc les soutenir dans la classe au besoin.

« Peux-tu m'aider à écrire un courriel à un parent? Je ne sais pas quoi lui écrire », se renseignait un mentoré. « Je ne sais pas comment gérer les élèves dans ma classe », se lamentait un autre. « J'ai de la difficulté avec ma collègue », confiait-on. Chaque rencontre avec un nouvel enseignant entraînait de nouveaux problèmes à résoudre, de nouvelles habiletés à modéliser.

« Je suis débordée. Je ne sais plus par où commencer », entendait Sophie. Elle offrait généreusement : « Est-ce que je peux venir dans ta classe? On va faire du coenseignement et tu vas voir comment je réponds aux élèves. » Elle pouvait s'informer : « Prends-tu bien soin de toi? Fais-tu de l'exercice, prends-tu le temps de lire? » Ou sonder de la sorte : « Sais-tu comment créer des liens avec tes élèves et bâtir une communauté? As-tu appris à aimer même ceux qui sont les plus difficiles à gérer? » On fonctionne au cas par cas.

« Il faut les motiver aussi à apprécier leur travail pour qu'ils ne quittent pas leur profession pour un emploi plus payant. Leur faire comprendre de se laisser du temps pour apprivoiser la profession et ses complexités. »

Entretenir une bonne relation avec tes mentorés, être sûre que ça va bien mentalement et qu'ils sont capables de passer à travers la surcharge dont ils héritent lorsqu'ils commencent à enseigner. Leur donner des stratégies tout en leur laissant savoir qu'ils peuvent adopter leur propre style. Les féliciter sur leur amélioration et les aider à surmonter leurs problèmes en classe. Sophie les aidait ainsi, au cas par cas. Au fil du temps, elle a vu l'enseignante qui avait de la difficulté à gérer sa classe créer des liens solides avec ses élèves et s'y attacher; elle en a aussi vu une se décourager et laisser tomber son contrat pour l'année.



« Créer des liens, c'est le premier geste à poser dans une salle de classe, comme avec les collègues. Dès qu'on atteint une belle dynamique, les choses dans la classe s'améliorent et c'est facile de passer par-dessus les désagréments habituels de la vie. On ne se sent pas aussi dépassé. » Bien pensé, Sophie! De cette façon, tu aides tes mentorés à bâtir le réseau qui les soutiendra pour les années et les défis à venir.

Troisième question : Et après?

« Mon rôle de mentore m'a beaucoup sensibilisée aux besoins de mes collègues. »

Directrice adjointe depuis peu, Sophie a elle-même besoin d'une mentore pour mieux remplir son nouveau rôle. Elle bénéficie donc d'une mentore qui l'aide à affronter ses nouveaux défis et elle voit à quel point le rôle du mentor est important. Elle espère avoir pu aider ses mentorés autant que sa nouvelle mentore l'aide aujourd'hui.

Voici sa réponse lorsque je lui ai demandé comment elle comptait soutenir ses nouveaux enseignants : « Un peu comme je le faisais en tant que mentore : je veux aider mes enseignants à réussir et à aimer leur travail, mais comme j'occupe un fauteuil de directrice maintenant, j'ai peur de créer de la pression. Je veux qu'ils comprennent que je suis là pour les aider et les soutenir et non pour les juger. Je veux les appuyer comme je le faisais à titre de mentore : les connaître et créer une belle relation avec eux. J'essaie d'être positive et de propager ce positivisme. Je me montre disponible, à l'écoute. Mon rôle de mentore m'a beaucoup sensibilisée aux besoins de mes

collègues. On ne sait pas toujours ce que nos collègues vivent dans leurs classes. Et cela ne vaut pas seulement pour les nouveaux enseignants. Il faut aussi approcher les personnes plus discrètes, valoriser tout le monde. » C'est tellement vrai.

Somme toute, l'expérience a été positive pour Sophie. Elle pense que le programme de mentorat est une excellente idée pour aider à retenir les nouveaux enseignants. Par contre, elle ne trouve pas qu'une journée par semaine suffisait pour bien appuyer les 11 enseignants sous son mentorat, surtout ceux qui n'étaient pas sous le même toit qu'elle pendant le reste de la semaine. Elle croit que chaque école devrait avoir un mentor, disponible au quotidien pour aider les nouveaux enseignants à gérer rapidement les situations qui surviennent.

Pour valider mon entretien avec Sophie, j'ai approché Jeff Pyper, un de ses mentorés, pour lui adresser les quatre demandes suivantes :

- Explique-nous ton cheminement pour accéder au statut de titulaire de classe et donc à ton poste pour l'année scolaire 2022-2023.
- Parle-moi de tes trois plus grands défis en tant que nouveau prof.
- L'expérience du mentorat a-t-elle été positive ou négative à tes yeux? Explique.
- À ton avis, comment pourrions-nous retenir les jeunes enseignants dans cette profession?

Voici ses réponses :

« J'ai commencé à travailler comme enseignant en 2022. Je terminais ma maîtrise en psychologie lorsqu'on m'a proposé un poste d'enseignant remplaçant d'urgence pour l'année scolaire 2020-2021. En raison de la pénurie d'enseignants, on m'a proposé un contrat pour les trois années scolaires suivantes, incluant 2023-2024.

« La profession dans son ensemble est difficile, mais je me plais à relever des défis car c'est le meilleur moyen de grandir et d'apprendre. Mon plus grand défi en tant que nouvel enseignant a été tout d'abord la gestion de la classe. J'ai appris que l'établissement de règles, de structures et de routines est une stratégie efficace de gestion de sa classe, mais que ce n'est pas efficace sans une relation positive avec les élèves. Le deuxième défi que j'ai dû relever a été celui des relations avec les parents. Je comprends l'importance de la collaboration avec les parents, mais j'ai parfois du mal à répondre à leurs attentes et à leurs demandes. Mon troisième défi était la planification. J'ai passé de nombreuses heures non payées à planifier mes cours, mes projets, mes évaluations, etc. »

Jeff a alors abordé la question du mentorat.

« Mon expérience avec ma mentore a été à la fois positive et négative. Je me suis senti très chanceux d'avoir une mentore très expérimentée dans cette profession. Elle m'a guidé lorsque j'ai connu mes plus grandes difficultés, mais malgré l'aide importante qu'elle m'a apportée, il m'a parfois été difficile de lui faire part des difficultés individuelles que j'ai éprouvées. J'ai l'impression qu'un million d'événements se produisent au cours d'une seule journée d'enseignement et je rencontrais ma mentore une fois par semaine ou toutes les deux semaines. Lui faire part de toutes mes diverses expériences constituait un défi de taille.

« Trois éléments devraient trôner en haut de la liste des priorités, pour permettre de retenir les nouveaux enseignants. Le premier s'avère un meilleur soutien. J'ai beaucoup de chance de travailler à l'école Dorset, car je suis entouré d'enseignants et d'une administration qui me soutiennent depuis le jour de mon arrivée ici. Le deuxième facteur est l'amélioration des conditions de travail. En tant que nouvel enseignant, il est assez difficile de gérer des classes de grande capacité avec une diversité de besoins sans un soutien adéquat en classe pour répondre à ces besoins. Le troisième serait une meilleure paye. L'enseignement est ma passion et je m'y consacrerai pour le reste de ma carrière, mais ce travail

est très exigeant et il m'arrive souvent de travailler de nombreuses heures sans être payé juste pour terminer les planifications, les corrections, les réunions avec les parents, etc. »

Les points que soulève Jeff reflètent non seulement l'expérience de Sophie, mais aussi les défis quotidiens de notre profession, que je relève moi-même dans ma salle de classe année après année.

De mon côté, j'ai été très fortunée pour ce qui est du mentorat. Au tout début de ma carrière d'enseignante, mon superviseur de stage m'a prise sous son aile et m'a offert un appui inégalé qui m'a insufflé la confiance pour prendre mon élan dans la salle de classe. J'ai aussi eu la chance de côtoyer de généreuses collègues qui ont passé des heures (sans les calculer) à partager leur savoir-faire et leurs ressources. Je ne crois pas que j'aurais pu y arriver sans elles, ni sans des administrateurs qui continuent de m'appuyer, qui m'aident à gérer les défis quotidiens en salle de classe et qui reconnaissent mon leadership. Je suis consciente et reconnaissante de tout ce support.

Ce que je retiens le plus autant de mon entretien avec Sophie que du témoignage de Jeff, c'est notre amour pour notre travail, pour notre profession et pour nos collègues. Je crois que le contexte actuel en éducation nous fait parfois oublier tout l'amour que nous mettons à notre tâche et l'amour que nous avons besoin de ressentir pour nous épanouir pleinement dans ce rôle si important qui touche tant de vies. C'est à nous tous d'agir ensemble pour bâtir une communauté forte et accueillante malgré les pépins du quotidien.

C'est en propageant cette passion que nous réussirons à retenir nos nouveaux enseignants.

Au cœur de la réussite de tes élèves, il y a TOI!

L'insertion professionnelle axée sur le bien-être de l'enseignant et de l'enseignante



Annie Kenny, ps.éd., Ph. D. | Professeure agrégée, département des sciences de l'éducation, Université Sainte-Anne | Annie.Kenny@usaintanne.ca

Marie-Élaine Desmarais, Ph. D. | Professeure agrégée, Faculté d'éducation – éducation inclusive, Université de Saint-Boniface | mdesmarais@ustboniface.ca



L'insertion professionnelle du nouveau personnel en enseignement est chargée de défis.

Pour le nouveau personnel en immersion française, créer un milieu d'apprentissage où la diversité est mise en valeur exige notamment d'accompagner les élèves dans leur apprentissage de la langue, tout en respectant les particularités linguistiques et culturelles de chacun (Thompson, 2012, p. 151). Tout comme leurs collègues amorçant leur carrière dans des programmes réguliers, le nouveau personnel enseignant en immersion doit faire face à plusieurs enjeux de taille. Malgré les petites réussites au quotidien, la multitude et la complexité des tâches à accomplir imposent une lourdeur qui, au fil du temps, peut mener à l'épuisement professionnel.

Recherches récentes sur le bien-être et l'insertion professionnelle en enseignement

L'épuisement professionnel se transforme parfois en décrochage professionnel du personnel enseignant qualifié, ce qui aggrave le problème existant de la pénurie des enseignantes et des enseignants de français et en français au pays (Dalley, Gani et Lebel, 2019).



Images : François Cliche

Des recherches sont orientées sur la compréhension des causes et des impacts du décrochage professionnel; elles démontrent que les répercussions du décrochage professionnel et de la pénurie du personnel enseignant sur la réussite éducative des élèves sont non négligeables (Leroux et Mukamurera, 2013; Nappert, 2018). La problématique de l'épuisement professionnel du personnel enseignant semble s'être imposée comme une question centrale, dès que l'on s'interroge sur le bien-être à l'école (Oger et coll., 2020, p. 147).

La phase de l'insertion professionnelle en enseignement est une période charnière, quant à l'éventuelle persévérance dans une carrière en éducation (Desmarais, Kenny et Carlson Berg, 2022a; Desmeules et Hamel, 2017). Le bien-être du nouveau personnel (et de l'ensemble des acteurs en milieu scolaire) est une préoccupation actuelle.

Toutefois, dans le tourment des préoccupations quotidiennes d'enseignantes et d'enseignants, fait-on réellement une juste place à notre propre bien-être?

Les conditions qui favorisent le bien-être et la persévérance en enseignement du français et en français au Canada ont fait l'objet d'une recherche récente : « Le bien-être comme levier pour contrer la pénurie et faciliter l'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant » (Desmarais, Kenny et Carlson Berg, 2022b). Cette recherche participative, menée par la professeure Desmarais et son équipe, a permis de faire valoir les expériences de divers acteurs en éducation au pays.

L'équipe a recueilli les propos autour du décrochage et du bien-être en enseignement de membres du personnel enseignant ayant décroché ou songeant sérieusement à réorienter leur carrière, de formateurs de milieux universitaires (FLM : français langue maternelle et FLS : français langue seconde) et de membres d'administrations scolaires (incluant l'immersion française).

Ce projet a permis de mettre en évidence les raisons qui, selon les actrices et les acteurs du milieu, peuvent mener au décrochage professionnel. Elles sont à connotation individuelle ou collective et se résument ainsi : manque de soutien et de ressources humaines et matérielles; lourdeur de la charge émotionnelle associée à la profession; défis liés aux exigences multiples du contexte professionnel; isolement dans lequel se retrouve le nouveau personnel en accordant une grande partie de son temps à accomplir des tâches individuelles; et discordance entre la profession rêvée et les réalités du milieu de pratique (Desmarais, Kenny et Carlson Berg, 2022b).

Ce projet a également permis de mettre en lumière ce qui est mis en œuvre pour favoriser la persévérance en enseignement et ce qu'on pourrait faire pour contribuer au bien-être du personnel enseignant. Les analyses des propos recueillis démontrent que l'appui concret reçu en salle de classe (auxiliaire en éducation / autre adulte), des relations personnelles et professionnelles satisfaisantes en milieu de travail, la prise en compte de l'apport de la formation initiale quant à l'élaboration d'une représentation juste des exigences de la profession, l'importance de considérer la santé mentale dans l'équilibre personnel et la satisfaction du besoin de reconnaissance contribuent aux motivations intrinsèques et extrinsèques qui nourrissent la passion pour la profession (Desmarais, Kenny et Carlson Berg, 2022b).

Les recommandations des chercheuses (*ibid.*) respectent les propos énoncés par les personnes ayant participé à ce projet. Elles sont soit générales ou destinées spécifiquement à chacun des trois groupes de professionnels ayant participé à la recherche. Les recommandations de ces mêmes chercheuses énoncent des pistes à explorer pour l'amélioration des programmes de formation initiale à l'enseignement (par exemple, inclure des contenus spécifiques visant à améliorer les capacités d'adaptation et la gestion des émotions tel que le proposent Pelletier et Marzouk, 2018). Il en va de même pour une orientation vers des choix judicieux en matière de développement professionnel continu (encourager l'engagement de tout le personnel en demeurant flexibles et ouverts à leurs réels besoins et faire une juste place à la notion de bien-être dans le choix d'activités de perfectionnement). Pour structurer le succès du nouveau personnel enseignant, l'équipe de recherche (Desmarais, Kenny et Carlson Berg, 2022b) a également émis une série de recommandations ciblant la mise en place et le suivi d'activités de programme de mentorat ou de coaching. Un des défis de l'opérationnalisation optimale d'un tel programme est de lui accorder du temps de qualité durant l'horaire régulier du personnel enseignant intéressé; pour y arriver, des pistes innovantes sont à explorer.

Cultiver le bien-être : pistes de réflexion pour y arriver

Matière à réflexion

Quels sont les signes qui m'indiquent que je dois recharger mes batteries?

Quels sont mes moyens privilégiés, pour cultiver mon bien-être?

J'ai besoin d'aide pour maintenir ou favoriser mon bien-être, quelles sont mes options?

L'épuisement professionnel est un état qui prend racine dans un mal-être continu suscitant de l'anxiété, du stress chronique et un isolement causé par un manque de soutien (Oger et coll., 2020). Dans le tourbillon de la vie professionnelle du personnel enseignant, s'accorder du temps pour prendre soin de soi est trop souvent considéré comme un luxe qu'on ne peut malheureusement pas s'offrir. L'enseignement est une profession relationnelle et, pour pouvoir entretenir des rapports satisfaisants avec nos élèves, nos collègues et l'ensemble des collaborateurs impliqués dans la réussite éducative de nos protégés, il est essentiel d'investir dans notre propre personne afin de maintenir et de cultiver notre bien-être (Desmarais, Kenny et Carlson Berg, 2022b).

Chaque personne a sa propre façon de gérer son temps, son espace, ses énergies et ses émotions. Loin de nous l'idée de vous offrir des recettes toutes faites vantant les bienfaits du yoga ou de séances quotidiennes de méditation. Sans dénigrer la pertinence de ces activités, elles ne conviennent pas à tout le monde. Mettre le bien-être au cœur de nos préoccupations quotidiennes peut s'avérer contre-intuitif quand on exerce une profession relationnelle. Se soucier du bien-être des personnes que l'on accompagne ou que l'on côtoie prend une grande place dans notre vécu en enseignement. Toutefois, certaines personnes sont passées maîtres dans l'art de toujours faire passer l'autre ou les autres avant elles. Nous ne souhaitons pas faire l'éloge d'un égoïsme mal placé, mais pour pouvoir donner autant, ne faut-il pas s'assurer d'avoir les ressources personnelles et de renouveler ses propres énergies?

Nos appareils électroniques sont dotés de signaux nous indiquant que la charge de la pile diminue... **Quels sont les signes du besoin de recharger mes énergies?** Est-ce que je considère ces signaux ou bien je fonctionne presque continuellement sur l'énergie de ma pile de secours? Les piles de secours ont aussi une limite dont il vaut mieux ne pas trop s'approcher, si on veut prévenir l'épuisement et le décrochage.

Les signaux à décoder diffèrent selon les individus. Pour certaines personnes, des maux de tête ou une grande fatigue sont rapidement interprétés comme les signes d'un trop-plein de stress à prendre au sérieux pour qu'il se résorbe. Chez d'autres, des humeurs changeantes (se mettre en colère pour des banalités) ou des émotions refoulées s'expriment inopinément et ces signaux leur indiquent qu'une recharge est nécessaire. À défaut de les reconnaître soi-même, il peut s'avérer utile d'identifier des personnes de notre entourage personnel ou professionnel qui sauront lire et comprendre les signes que des actions concrètes favorisant le bien-être s'imposent.

Les formes que cela peut prendre sont multiples. Il suffit alors de répondre à une simple question : « Qu'est-ce qui me ferait du bien? »

En réponse à cette question, il faut notamment éviter le piège d'assumer que ce qui fait du bien doit absolument être politiquement correct, constructif et bon pour la santé. Par exemple, il n'y a rien de tel que certains aliments-réconfort pour remettre de l'essence dans nos réservoirs; à chacun sa recette ou sa gâterie préférée... Sans jugement, nous croyons qu'il y a très peu de chances que ce soit une salade de brocoli!

S'accorder du temps à soi pour cultiver son bien-être peut impliquer ou non d'autres personnes. Procrastiner et regarder trois épisodes de suite d'une série qui nous éloigne de nos préoccupations professionnelles, en vêtements mous! Quel bon plan! Si le fait d'aller prendre un café chez une amie enseignante vous fait du bien et que vous en profitez pour vider votre sac sur les lendemains difficiles de l'Halloween et sur l'effet du sucre sur le comportement de nos élèves... discuter ouvertement dans un endroit sécuritaire, c'est aussi une façon de veiller à son bien-être.

Les moyens d'adaptation ont pour but de nous aider à nous gérer. Il faut toutefois faire preuve de vigilance, car certaines voies comportent le risque de développer une problématique de dépendance (comme la consommation de substances ou le jeu compulsif). Dans de tels cas, **les programmes d'aide aux employés sont des ressources de premier plan.** Ces dernières sont également accessibles pour des séances privées de consultation à titre préventif. Les modalités d'accès à ces services diffèrent d'une province à une autre et leurs bienfaits valent le coup de surpasser l'hésitation d'y avoir recours.

Les activités organisées à temps prédéterminé auxquelles on s’inscrit sont une autre avenue à considérer, pour faciliter notre engagement envers notre bien-être. Par exemple, si une personne ressent du bien à bouger, il lui est peut-être plus stratégique de s’inscrire à une session d’arts martiaux tous les jeudis, contrairement à un abonnement à un gymnase qu’on fréquente quand bon nous semble. La fréquentation ponctuelle d’un centre sportif a ses avantages, mais la liberté qu’elle suggère risque de laisser d’autres activités s’imposer davantage.

Références

Dalley, Phyllis, Raphaël Gani, et Josée Lebel (2019, février). « Le décrochage du personnel enseignant au Canada : une revue de littérature », *Frenquêtes. Enquêtes sur l’éducation en milieu minoritaire francophone*, n° 13. Ottawa, Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants, 16 p.
<https://www.ctf-fce.ca/wp-content/uploads/2020/02/FRENQUETES-13-2019-Decrochage-du-pers-ens-au-Canada-Article-integral.pdf>

Desmarais, Marie-Élaine, Annie Kenny, et Laurie Carlson Berg (2022a). « Le bien-être, un levier pour contrer la pénurie du personnel enseignant? Points de vue d’actrices et d’acteurs concernés sur les raisons de leur décrochage », *Éducation et francophonie*, vol. 50, n° 2, automne.
<https://www.erudit.org/en/journals/ef/2022-v50-n2-ef07743/1097039ar/>

Desmarais, Marie-Élaine, Annie Kenny, et Laurie Carlson Berg (2022b). *Le bien-être comme levier pour contrer la pénurie et faciliter l’insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant : une recherche participative*. Université de Saint-Boniface financée par l’Association des collèges et des universités de la francophonie canadiennne, ix-100 p.
https://acu.fc.ca/wp-content/uploads/2023/03/Le-bienetre-comme-levier-pour-contrer-la-penurie_VF.pdf

Desmeules, Amélie, et Christine Hamel (2017). « Les motifs évoqués par les enseignants débutants pour expliquer leur envie de quitter le métier et les implications pour soutenir leur persévérance », *Formation et profession*, vol. 25, n° 3, p. 19-35.
https://formation-profession.org/files/numeros/18/v25_n03_427.pdf

Leroux, Mylène, et Joséphine Mukamurera (2013). « Bénéfices et conditions d’efficacité des programmes d’insertion professionnelle en enseignement : état des connaissances sur le sujet », *Formation et profession*, vol. 21, n° 1, p. 13-27.
https://formation-profession.org/files/numeros/4/v21_n01_32.pdf

Lupien, Sonia (2020). *Par amour du stress*, 2^e éd., Mont-Tremblant, Éditions Va Savoir, 330 p.

Nappert, Caroline (2018). *Analyse du décrochage enseignant : insertion professionnelle et confrontation entre besoins et réalité. Outil destiné aux directions d’école pour améliorer l’insertion professionnelle des jeunes enseignants*, Mémoire de maîtrise (M.A.), Université Laval, 188 p. [En ligne].
[\[http://hdl.handle.net/20.500.11794/32465\]](http://hdl.handle.net/20.500.11794/32465).

Oger, Marie, et coll. (2020). « L’approche de l’épuisement et de la qualité de vie en milieu scolaire », dans Nancy Goyette et Stéphane Martineau (dir.), *Le bien-être en enseignement : Tensions entre espoirs et déceptions*, Québec, Presses de l’Université du Québec, p. 143-168 (collection *Éducation-Recherche*).

Pelletier, Marie-Andrée, et Abdellah Marzouk (2018). « Préparation à l’insertion professionnelle dans la formation initiale des enseignants du primaire : quels besoins de formation psychologique sont perçus par les stagiaires sortants? », dans France Dufour, Liliane Portelance, Catherine Van Nieuwenhoven et Isabelle Vivegnis (dir.), *Préparer à l’insertion professionnelle pendant la formation initiale en enseignement*, Québec, Presses de l’Université du Québec, p. 35-50.

Thompson, Julia G. (2012). *Enseignant débutant, enseignant gagnant. Des listes de suggestions et de stratégies pour enseigner du préscolaire au secondaire*. Adaptation par Mylène Mercier. Montréal, Chenelière Éducation, 200 p. (Collection Gestion de classe – Didactique).

Prendre soin de soi, connaître et appliquer ses moyens d’adaptation et de gestion de soi, pour toutes sortes de raisons, cèdent souvent le pas à quantité de priorités (Lupien, 2020). Si accorder du temps à notre bien-être nous permet d’accomplir nos journées sans trop perdre de plumes, n’est-ce pas qu’il vaut la peine d’en faire une priorité? Au cœur de la réussite de tes élèves, il y a TOI! Merci de prendre soin de toi!

FSLdisrupt: a project to support French teachers in equitable, inclusive and anti-racist literacy practices



Mimi Masson | Teacher, Faculté d’éducation, Université de Sherbrooke | mimi.masson@usherbrooke.ca

Rubina Sharma-Mohan | Modern Languages Department Head at York Region District School Board



Amanda Cloutier | Secondary Teacher at Peel District School Board

Marika Kunnas | Long Term Occasional Teacher at Toronto District School Board

Project context

Language teachers of the 21st century must prepare students to communicate in an ever shifting, increasingly diverse global and local landscape. Yet, French as a second language (FSL) teachers in Canada are struggling to meet the needs of their increasingly diverse student populations. Many FSL teachers would like to ground their pedagogical approaches with anti-colonial, anti-racist and anti-oppressive perspectives by teaching in culturally responsive ways. In Ontario, where this project was initiated, this approach is foundational within the Ontario Ministry of Education policy of teaching for equity and diversity (OME, 2009). Indeed, culturally responsive pedagogy (Ladson-Billings, 1994; Villegas & Lucas, 2002) that is rooted in anti-racist (Dei, 1996; Dei & Asgharzadeh, 2001; Kubota, 2015), anti-colonial (Coloma, 2009; Patel, 2014), and anti-oppressive (Carroll, 2021; Sensoy & DiAngelo, 2014) approaches to education enables teachers to better reflect and engage with the reality of Canada’s increasingly linguistically and culturally diverse classrooms.

Overall goal and specific objectives

FSL teachers have reported that they lack: 1) age-appropriate and level-appropriate pedagogical resources in French, and 2) intellectual and emotional support to engage with anti-racist, anti-colonial, and/or anti-oppressive perspectives needed to shift their practice (Masson et al., 2023). Our overall goal for this project is to disseminate research findings, mobilize knowledge among FSL teachers, program administrators and educators, and to create professional learning opportunities for teachers committed to using culturally responsive teaching via a free, open access website. By creating a space for FSL teachers, teacher educators and consultants, they can network and discuss current issues in the field of language education as they pertain to anti-racism, equity, and inclusivity in the FSL program so as to meet provincial curriculum requirements (OME, 2009).



Through our FSLdisrupt Knowledge Mobilization project, we intend to meet three specific objectives:

- Support the knowledge building of FSL teachers in matters of practicing anti-racist and inclusive pedagogy. For this, our plan of action is two-fold: develop opportunities for FSL teachers to take part in developing their critical consciousness (i.e., understanding key underlying principles of critical race theory such as systemic racism, white supremacy, the colonial project, cultural erasure and invisibilization, etc.), as well as launching conversations about what trauma-informed pedagogy looks like in the FSL classroom.
- Increase the autonomy and confidence of FSL teachers to incorporate more inclusive and diverse resources in their FSL curriculum. We have planned a Summer Institute and the FSLdisrupt events to put teachers in a position of experts and professionals as they work with colleagues. Sessions are led by teachers for teachers.
- Provide opportunities for FSL teachers to collaborate with other FSL teachers to create content for their courses (i.e., teaching resources, course plans, classroom activities, assessment rubrics, etc.) so that they may leave our events with concrete materials that can be implemented in the classroom, and continue to develop content throughout the school year as they participate in the @FSLdisrupt community.

FSLdisrupt accomplishments to date

Following the Peel District School Board's anti-Black racism report, the Ontario Ministry Directives in spring 2020, and a desire to learn about how to be a culturally responsive, anti-oppressive, and anti-racist FSL teacher, FSLdisrupt was created. We began the FSLdisrupt project in December 2020 and received funding through a Social Sciences & Humanities Research Council (SSHRC) Connection Grant (2021-2023), along with support from FSL teacher organisations: Canadian Association of Second Language Teachers (CASLT), Ontario Modern Language Teachers' Association (OMLTA) and Association canadienne des professionnels de l'immersion (ACPI). To date, we have mobilised over 200 FSL teachers and created a database of over 50 books (see www.FSLdisrupt.org). We have hosted three online Reviewing New Novels Book Club Sessions, with FSL teachers since December 2020. During these sessions, teachers chose a culturally responsive book that they wanted to implement into their FSL classroom.

Teachers were reimbursed for their book through the FSLdisrupt project. In book club sessions, an FSLdisrupt teacher-leader facilitated a knowledge mobilisation session. Teachers presented their new book and evaluated its content, language, and cultural appropriateness for FSL classes. Novels as well as their evaluations are openly accessible on the FSLdisrupt website and organised by theme and grade.

In addition to book club sessions, our team hosted a free online Summer Institute in August 2021. The Summer Institute was open to all FSL teachers and attended by 50 participants. Sessions included: *Mindset shift: seeing course planning through the lens of culturally responsive teaching*; *La diversité et l'inclusion dans la planification de votre cours de FLS*; *La sélection des textes et le cercle de lecture dans la classe de FLS*; *Whole class novel study: Unpacking the book you read*; *Putting It All Together: C.R.R.P., Intercultural Understanding and FSL Teaching and Learning*; and teacher working sessions. Summer Institute session resources are available under the "Learning" tab of our website.

While FSLdisrupt started as a book club, we have expanded beyond books to include a variety of information on our open access website. We publish resources that FSL teachers have generously shared with us so that all FSL teachers have access to best practices. We also have a learning section where FSL teachers can engage with subjects like raising their own critical consciousness, what books they should read to engage with anti-racism and equity, and research articles about anti-oppressive approaches to teaching FSL. We have created a mailing list for @FSLdisrupt members where we send out information about upcoming events, resources, and more.

We have also begun to develop partnerships with various school boards across Ontario and Canada with the goal of helping board curriculum consultants to plan and implement their equity-focused goals in an FSL context. To date, our team has led professional learning with Toronto District School Board, York Region District School Board, Dufferin-Peel Catholic District School Board, and Greater Saskatoon Catholic Schools, with more partnerships in the planning stages.

On the research side, FSLdisrupt received the Division K Anti-Racist Teaching and Teacher Education SEED Grant from the American Educational Research Association (AERA) for a project titled *Racism, colonialism, and oppression in the FSL curriculum and creating opportunities for subversion for teachers*.

During this research, we conducted an anti-colonial feminist analysis of the Ontario secondary FSL curriculum and conducted a survey with @FSLdisrupt members about their perceptions and implementation of the curriculum (n=50). According to this research (Masson et al., 2023), two issues are preventing FSL teachers from investing themselves in this line of teaching and meet the mandate of infusing culturally responsive teaching to enrich FSL programs: 1) age-appropriate and level-appropriate pedagogical resources in French, 2) intellectual and emotional support to engage with anti-racist, anti-colonial, and/or anti-oppressive perspectives needed to shift their practice.



Next steps

Based on what we have heard from our @FSLdisrupt members and our own reflection, we have outlined a few key next steps: ongoing and culminating events, critically examining the types of stories we share, and expanding the FSLdisrupt work to include an elementary school focused chapter to the group.

Staying connected through ongoing and culminating events

In the next phase of this project (2023-2024), we would like to focus on mobilising knowledge around the topic of implementing culturally responsive resources and practices in the FSL classroom. To support teachers, we would like to offer three types of events:

- *Critical Consciousness-Raising sessions (#TeacherLearning)*, during which we will share with teachers results from the American Educational Research Association (AERA) project they participated in and work on professional learning needs identified through the research, such as: identifying (white) settler bias, examining how coloniality manifests in the language classroom, defining culture and its role in the second language classroom, discussing teacher practices that exoticize and other marginalised students;
- *Reviewing New Novels Book Club sessions (#GrowTheDatabase)*, during which an FSLdisrupt teacher-leader will facilitate a knowledge mobilisation session and present a new book they have read and evaluate its content, language and cultural appropriateness for FSL classes. Teachers who choose to participate in this type of session will receive reimbursement for one book that they have selected to work with in their FSL classrooms. This book will become the teacher's copy and can be used to make a professional judgement about its suitability for their classes;
- *Practice Makes Progress Book Club sessions (#Check-in)*, during which an FSLdisrupt teacher-leader will facilitate a knowledge mobilisation session to share the ways in which they have used and implemented a book that was previously reviewed by @FSLdisrupt members. They will address challenges and successes with using the book, and share potential classroom resources (activities, lesson plans, etc.) that other teachers can use. We are seeking funding to support teachers who choose to participate in this type of session to receive a reimbursement for six copies of one novel to implement in their classrooms.

We would also like to seek funding to support a **Summer Institute in August 2024**. The two-day virtual Summer Institute in August 2024 will be a professional learning conference to mobilise current knowledge on anti-racism, equity and diversity in FSL programs. It will act as a springboard for multidirectional dialogue, collaboration and innovation among high school FSL teachers. FSL teachers who want to teach for equity and diversity in their classroom will meet and discuss issues they may face implementing anti-racist education, challenges they face personally or institutionally in promoting social justice in their FSL programs, and reservations or questions they have about culturally responsive teaching approaches.

Several session formats will be offered, including: *Critical Consciousness-Raising sessions*, *Reviewing New Novels Book Club sessions*, *Practice Makes Progress Book Club sessions*, and *Teacher-led Working Sessions*.

As cross-board collaboration is a rare opportunity for FSL teachers, our Summer Institute will be one of the few professional learning conferences of its kind to bring all these groups together at the same event. Administrative staff (i.e., principals, superintendents and school board leaders) who wish to support the work of FSL teachers are also welcome to participate in the sessions.

Examining the stories we share: focusing on stories of joy and excellence

Another goal moving forward will be to re-examine how anti-racist, anti-oppressive work is often centred around examining stories and lived experiences of trauma and pain. While it is important to acknowledge and create space to discuss difficult truths and subject matter with our students while taking a trauma-informed approach, we also want to encourage FSL teachers to create space for stories of joy and excellence. To that end, we commit to making at least 50% of the books in our database stories of joy and excellence. Altering our book criteria going forward, we will offer professional learning through our partnerships with professional organisations to support teachers in implementation: planning lessons and activities to engage with these novels. Specifically, we seek to take an asset-based perspective towards teachers' developing practice. In line with anti-racist, anti-oppressive and anti-colonial educational practices, FSL teachers can resist perpetuating harmful narratives about marginalised groups by centering IBPOC stories of joy and excellence. Pedagogical moves in this direction work to avoid re-essentializing groups of people and reinforcing negative stereotypes.

References

- Carroll, Shawna M. (2021). Anti-oppressive global citizenship education theory and practice in pre-service teacher education. *Policy & Practice: A Development Education Review*, Vol. 33, Autumn, 7-27.
- Coloma, Roland Sintos (ed.) (2009). *Postcolonial challenges in education*. New York: Peter Lang, x-384 p. (Counterpoints, Vol. 369.)
- Dei, George J. Sefa (1996). *Anti-racism education: theory and practice*. Halifax: Fernwood Publishing, 134 p.
- Dei, George J. Sefa, and Alireza Asgharzadeh, A. (2001). The power of social theory: the anti-colonial discursive framework. *The Journal of educational thought / Revue de la pensée éducative*, 35(3), December, 297-323.
- Kubota, Ryuko (2015). Introduction: Race and language learning in multicultural Canada. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 36(1), January, 1-2. <https://doi.org/10.1080/01434632.2014.892496>
- Ladson-Billings, Gloria (1994). *The dreamkeepers: successful teachers of African American children*. San Francisco: Jossey-Bass, xvi-187 p.
- Masson, Mimi, Robert Grant, Eric Keunne, and Shawna M. Carroll (2023, April, 13). *Anticolonial feminist critical discourse analysis: race, gender, culture and capitalism in the second language curriculum*. American Educational Research Association (AERA) Annual Meeting, April 13-16, Chicago.
- Ontario Ministry of Education [OME] (2009). *Ontario's equity and inclusive education strategy / Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive de 2009*. <http://www.edu.gov.on.ca/eng/policyfunding/equity.pdf>
- Patel, Lisa Leigh (2014). Countering coloniality in educational research: from ownership to answerability. *Educational Studies*, 50(4), July, 357-377.
- Sensoy, Özlem, and Robin DiAngelo (2017). *Is everyone really equal? An introduction to key concepts in social justice education*, 2nd edition. Columbia University, NY: Teachers College Press, 288 p. (Multicultural Education Series.)
- Villegas, Ana María, and Tamara F. Lucas (2002). Preparing culturally responsive teachers: rethinking the curriculum. *Journal of Teacher Education*, 53(1), January-February, 20-32.

Expanding our collective to include an elementary chapter (#GrowTheDatabase)

We are very proud to have partnered with a group of dedicated FSL teachers and teacher educators who work in the elementary school context. This group is putting together resources and events to support educators who work with younger children. Contrary to popular belief, children are very capable of engaging in critical reflection, and in fact, need educators to model for them equitable and inclusive ideas founded in anti-racist, anti-oppressive and anti-colonial educational practices.

Working with this group of teachers, we aim to partner during our events to offer more FSL teachers the possibility of connecting with like-minded professionals to develop their teaching practice.

A central goal of the FSLdisrupt project is to enhance the communication and collaboration between stakeholders in language education in order to advance knowledge and innovation across both academic and professional contexts. If you are interested in joining our mailing list, getting in touch or finding out more about our efforts, visit www.FSLdisrupt.org.

L'appui aux nouveaux enseignants en milieu rural : une collaboration gagnante!

Alain Nault | Coordonnateur du développement – Stratégie provinciale de recrutement et de rétention d'enseignants de langue française, Bureau de l'éducation française, ministère de l'Éducation et de l'Apprentissage de la petite enfance du Manitoba | Alain.Nault@gov.mb.ca



Après une carrière de 34 belles années dans le Programme d'immersion française au Manitoba, j'ai eu droit à un nouveau rôle. On m'a proposé, en 2021, de me joindre à l'équipe du Bureau de l'éducation française (BEF) au ministère de l'Éducation et de l'Apprentissage de la petite enfance du Manitoba,

afin de développer une stratégie provinciale pour atténuer la pénurie d'enseignants de langue française. Ce fut le début d'un parcours enrichissant dans cette quête de solutions pour attirer et, bien sûr, retenir le personnel enseignant de français langue première (FL1) et langue seconde (FL2). Dans nos échanges avec tous les partenaires provinciaux, la question de l'insertion socioprofessionnelle des nouveaux enseignants s'est vite imposée comme une priorité aux yeux de tous. Laissez-moi vous relater comment le Manitoba a tissé une véritable toile en appui aux nouveaux enseignants en FL2 des milieux urbains, ruraux et du Nord avec l'aide de précieux partenaires locaux, provinciaux et nationaux.

Retenir avant de recruter!

Dès le début de nos recherches et réflexions, j'ai pris connaissance d'une statistique choquante : il est cinq fois moins coûteux de retenir un enseignant que d'en recruter un nouveau! (Dawkins et Reichheld, 1990) Il est donc logique que les divisions et conseils scolaires de partout au Canada veuillent investir temps et ressources pour maintenir les nouveaux enseignants en poste. Cette volonté nous amène à nous poser deux questions importantes : Comment doit-on s'y prendre quand ces nouveaux enseignants en immersion française se trouvent dans des divisions scolaires rurales où les opportunités de développement professionnel en français sont limitées? Comment développer une offre équitable de services d'appui entre nos divisions scolaires urbaines, et les divisions scolaires rurales et du Nord?

Des conversations productives

Avec la conviction qu'il nous fallait **élargir** notre **éventail d'appuis pour tous les nouveaux** enseignants et ce, peu importe l'endroit où ils lancent leur carrière au Manitoba, nous avons amorcé des conversations avec de nombreux partenaires. C'est ainsi que lors d'une conversation en octobre 2021 avec Chantal Bourbonnais, la directrice générale de l'Association canadienne des professionnels de l'immersion (ACPI), nous avons pris connaissance du [programme de lancement de carrière](#) avec son volet de coaching pédagogique et linguistique virtuel. Cette forme d'accompagnement des nouveaux enseignants a déclenché une petite révolution dans notre offre d'appui pour les divisions scolaires en région éloignée et du Nord. Un projet pilote mené en collaboration avec l'ACPI et portant sur l'appui des nouveaux enseignants à l'embauche des divisions scolaires rurales du Manitoba est ainsi né!



D'étape en étape

Le but de ce projet est clair : fournir un appui professionnel et linguistique à de nouveaux enseignants en immersion française dans les divisions scolaires rurales. La rétention des enseignants en régions rurales et éloignées est un enjeu crucial pour assurer l'épanouissement et le développement du programme d'immersion dans ces régions. Vu son importance, ce projet pilote a été minutieusement planifié afin d'être lancé officiellement en octobre 2022. Voici les grandes étapes de cette planification :

Novembre 2021

Établissement des bases du projet d'appui aux nouveaux enseignants : programme de coaching pédagogique et linguistique virtuel, perfectionnement professionnel sur mesure ainsi que des adhésions à la Zone pédagogique du site Web de l'ACPI.

Janvier 2022

Entente de collaboration établie entre le BEF et l'ACPI.
Exploration de la possibilité de partager les coûts du projet pilote entre le BEF et les divisions scolaires.

Février 2022

Sondage d'intérêt auprès des 17 divisions scolaires rurales et du Nord offrant le programme d'immersion.

Mars 2022

Cinq divisions scolaires ont confirmé leur participation au projet pilote.

Septembre 2022

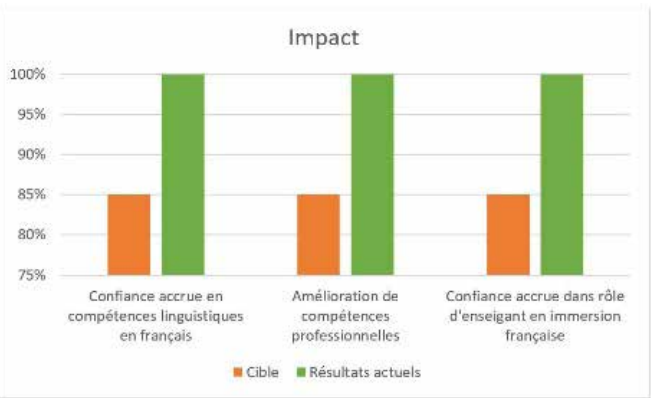
Confirmation de la contribution financière du BEF.

Octobre 2022

Lancement du projet.

Des résultats de première classe!

Après la première année du projet, les résultats sont épatants! La centaine de participants sont unanimes : cette forme d'appui est adaptée à leurs besoins et leur permet de contrer l'isolement, de se sentir appuyés pédagogiquement et de poursuivre efficacement leur perfectionnement linguistique. D'ailleurs, le tableau qui suit résume l'appréciation des participants envers le projet pilote mené pendant l'année scolaire 2022-2023, et il en est une démonstration éloquent. Les participants rapportent en effet une nette augmentation de leur niveau de confiance par rapport à leurs compétences linguistiques en français; de même pour leurs compétences professionnelles et leur niveau de confiance à exercer leur rôle d'enseignant de français.



On récidive!

Forts de ce succès retentissant et confiants en raison de cette forme d'appui virtuel à la carte pour nos nouveaux enseignants de FL2 des régions éloignées et du nord du Manitoba, nous avons évidemment reconduit le projet pour l'année 2023-2024. Cette fois, neuf divisions scolaires prennent part à cet effort de soutien équitable et bénéfique. Pour l'instant, nous avons presque doublé le nombre de nouveaux enseignants participants. L'ACPI est, bien entendu, notre partenaire privilégié pour ce projet. Nous avons hâte de connaître les résultats à l'issue de cette seconde année.

Un projet intégré à notre stratégie

Le volet d'appui à l'insertion socioprofessionnelle des enseignants de FL1 et de FL2 du Manitoba fait partie intégrante de notre grande [Stratégie provinciale de recrutement et de rétention d'enseignants de langue française](#). L'orientation stratégique 4 y fait d'ailleurs directement référence : *Établir des programmes d'accueil et d'accompagnement pour tous les enseignants, y compris ceux en début de carrière, et pour les enseignants à divers stades de leur carrière*. Cette collaboration avec l'ACPI contribue à l'attente de deux de nos objectifs dont l'un vise à accroître le nombre et la qualité des initiatives visant l'intégration réussie des nouveaux enseignants (FL1 et FL2); et l'autre vise à augmenter le nombre de nouveaux enseignants (FL1 et FL2) qui se sentent soutenus dans les premières années de leur carrière et qui bénéficient d'un accompagnement continu.

Un écosystème pancanadien

Dans l'étude visant à chiffrer la pénurie intitulée [La pénurie du personnel enseignant en immersion française et en français langue seconde](#), un énoncé m'avait particulièrement interpellé : « La résolution de ce problème qui traverse le pays va nécessiter l'engagement et la transformation de l'écosystème composé des administrations scolaires, mais aussi des syndicats, associations, ordres et égestraires de la profession enseignante, des facultés d'éducation, des prestataires de formation professionnelle, des ministères de l'Éducation et, compte tenu de son rôle en matière de langues officielles, du gouvernement du Canada. » (ACPI, 2021, p. vi) Plus que jamais, je suis convaincu que pour parvenir à réduire l'impact de cette pénurie qui nous affecte tous, nous devons travailler ensemble. C'est d'ailleurs ce qui guidera la mise en œuvre de la Stratégie provinciale du Manitoba dans les prochaines années. En ce sens, cette collaboration avec l'ACPI donne le ton. Vivement nos prochaines actions!

Références

ACPI et Association canadienne des professeurs de langues secondes (ACPLS) (2021). *La pénurie du personnel enseignant en immersion française et en français langue seconde. Rapport de l'étude*, 50 p. Préparé par le cabinet SOCIUS recherche et conseils. https://www.acpi.ca/wp-content/uploads/2021/11/Socius_Etude-Pénurie_IF-et-FLS_2021-11-02_avec-questionnaire-1.pdf

Dawkins, P. M., et F. F. Reichheld (1990). « Customer retention as a competitive weapon », *Directors and Board*, vol. 14, n° 2, été, p. 42-47.

Gouvernement du Manitoba. Éducation et Apprentissage de la petite enfance, Bureau de l'éducation française (2023). *Stratégie de recrutement et de rétention des enseignants de langue française du Manitoba : Passer à l'action, 2023-2026*, 26 p. https://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/retention_enseignants/docs/recruitment_retention_fr.pdf

membre.acpi.ca

COMPLICE DE VOTRE PRATIQUE PROFESSIONNELLE





L'IMMERSION : un horizon sans frontières.

CONGRÈS ACPI • REGINA (SK)



acpi.ca

Association canadienne des
professionnels de l'immersion

