
Enseignants des langues internationales au Canada et recherche en multilinguisme : Un aperçu en Ontario

Laura Ambrosio
Laura.Ambrosio@uottawa.ca
UNIVERSITÉ D'OTTAWA

Résumé

L'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation des langues secondes et étrangères sont des questions de recherche au cœur des préoccupations sociolinguistiques et des politiques internationales touchant la promotion du multilinguisme et de la réalité langagière pluraliste d'aujourd'hui. Les programmes d'enseignement des langues internationales sont un facteur déterminant du maintien de la langue maternelle pour plusieurs communautés d'immigrants au Canada. La capacité de conserver et de transmettre ce patrimoine correspond à un élément d'intégration sociale et culturelle fondamental tant pour les nouveaux résidents canadiens que pour les Canadiens jouissant d'une double nationalité. Le Programme des langues classiques (latin et grec) et internationales est destiné notamment aux étudiants qui n'ont aucune connaissance préalable d'une langue internationale et à ceux qui désirent poursuivre un cheminement acquis par leur expérience personnelle. Le programme a été mis en œuvre au Canada en 1977 par le ministère de l'Éducation de l'Ontario, afin de répondre à des besoins d'enseignement et d'apprentissage de langues autres que le français langue seconde ou l'anglais langue seconde. C'est dans un cadre descriptif que s'inscrit notre recherche, qui est axée sur une réalité ontarienne. Nous désirons partager les résultats d'un sondage d'opinion mené auprès d'une communauté d'enseignants des langues internationales. Cet instrument a pour but principal une meilleure compréhension des perspectives de ces enseignants et des ressources à leur disposition, afin de mieux préciser l'incidence du maintien et de la connaissance d'une troisième langue dans un pays bilingue comme le Canada.

Mots-clés : programmes, langues internationales, enseignants, ressources, besoins

Abstract

Learning, teaching and evaluation of second and foreign languages are key issues in the global political agenda for the promotion of multilingualism, as can be seen from the rising number of initiatives and international conferences geared towards a better understanding of today's

multilingual reality. International languages programs are a major factor in the maintenance of mother tongue by many immigrant communities in Canada. Being able to preserve and share this heritage is a key factor in the social and cultural integration of both newcomers to Canada and Canadians with dual citizenship. International languages programs were first introduced in Canada in 1977 by the Ministry of Education of Ontario to meet the learning and teaching demands for languages other than English or French as second languages. International languages programs, designed for people with no previous knowledge of an international or a third language, were also open to people desirous to build on a personal language-learning experience in international or classical (Latin and Greek) languages. In order to understand the impact of preserving and knowing a third language in a bilingual Canadian context, our research investigates the needs of, and resources available to, Ontario International Language teachers. A survey answered by a group of international language teachers is the descriptive framework that will allow a glimpse of the situation in Ontario.

Key words: programs, international languages, teachers, resources, needs

Contexte

Les recherches effectuées au cours des dernières années semblent confirmer une corrélation importante entre l'apprentissage de plusieurs langues et une capacité plus grande d'intégration dans une société de mondialisation. La meilleure compréhension des phénomènes liés à l'intégration culturelle et civile des nouveaux immigrants est un sujet d'actualité dans d'importantes conférences des dernières années. En 2009, par exemple, plusieurs conférences se sont tenues, notamment celle du projet Metropolis (Calgary, mars 2009) « Aux confins de la migration canadienne » ; la conférence internationale de l'Association canadienne des professeurs de langues secondes (Edmonton, mai 2009) « Languages without Borders — Exploring new frontiers in language and culture education » ; et enfin, la 6e conférence internationale de l'Association canadienne de linguistique appliquée (ACLA), « Sixth International Conference on Third Language Acquisition and Multilingualism » (Free University of Bozen-Bolzano, Bolzano, Italie, 2009), qui portait sur l'acquisition d'une troisième langue et sur le multilinguisme.

Cette liste n'est évidemment pas exhaustive, mais elle démontre l'intérêt croissant pour cette problématique. La recherche dont nous rendons compte ici avait pour objectif de recueillir et de présenter le point de vue d'enseignants œuvrant dans l'enseignement des langues internationales au Canada, plus précisément en Ontario.

Le cadre de l'acquisition des langues étrangères en général

De plus en plus de publications en enseignement des langues témoignent de l'importance de l'enseignement de la langue et de la culture étrangères. En effet, celles-ci sont perçues comme un puissant facteur d'intégration et de pluralité identitaire. Parmi les nombreuses pistes suivies, signalons entre autres celle de Cummins (1981, 2005, 2007), qui nous permet d'approfondir plusieurs aspects des éléments touchant à la reconnaissance des compétences associées aux langues internationales et leur incidence sur la dynamique linguistique canadienne, de Daniel Coste (1997, 2010) et David Little (2002, 2005, 2006, 2007, 2008), qui depuis plusieurs années travaillent sans relâche à une meilleure adéquation des paramètres à la fois politiques et pédagogiques entourant la construction du Cadre européen de référence pour les langues, outil d'intégration et de cohérence sociale dans la construction de l'Union Européenne.

D'autres études, publiées dans un numéro spécial de la *Revue canadienne de linguistique appliquée* (RCLA), nous donnent une perspective des contextes politiques, théoriques et démographiques du multilinguisme au Canada : RCLA (Kramersch *et al.*, 2006; Dagenais *et al.*, 2007; Duff, 2007). Les liens socio-psychologiques ainsi que les questions identitaires, de motivation et attitudes sont largement documentés dans nombre de publications (Clément, 1984; Dörnyei, 1994; MacFarlane, 1997; Noel, 2005; Rubenfeld *et al.*, 2006), alors que les défis touchant l'apprentissage des langues et l'impact dans les milieux multilingues sont traités par d'autres auteurs (Valdes, 2005, 1995; Kramersch et Whiteside, 2007). Pour ce qui est des méthodologies d'enseignement des langues internationales dans des contextes postsecondaires, dans différents pays, il est intéressant de consulter certains auteurs (Schwartz, 2001; Schwarzer et Petró, 2005; Husseinali, 2006; Byrnes, 2007, 2008; Pratt *et al.*, 2008).

Même si le cadre de l'enseignement des langues étrangères en Ontario est tributaire d'une réalité nationale propre au Canada, il est bon de le comparer au moins à d'autres réalités analysées dans d'autres contextes du monde occidental. En effet, l'émergence du multilinguisme ou du plurilinguisme — découlant de l'intérêt pour les langues étrangères — est le fruit de problématiques communes. Dans cette partie de l'analyse, nous examinerons certaines réflexions partagées par plusieurs chercheurs et ferons le lien avec les objectifs de notre recherche.

Valdes (2005) avance que la recherche sur l'acquisition des langues ne peut plus se limiter à la langue « seconde », le terme étant devenu insuffisant pour la représentation d'apprenants pour lesquels les notions de langue maternelle ou de langue seconde ne correspondent plus aux mêmes réalités. Dans une étape précédente de sa recherche, Valdes (1995) affirmait que cela a une incidence sur le cadre conceptuel même de l'enseignement des langues, car la

différence existant entre langues maternelles, majoritaires, dominantes, minoritaires ou secondes, d'origine ou internationales, requiert une adaptation à la réalité de l'enseignement sur les plans de l'approche, de la méthodologie, des objectifs et des formateurs.

Considérant que ces distinctions sont importantes, nous désirons reprendre dans notre texte la définition de langue internationale (IL) proposée par Cummins (2005), définition qui, surtout au Canada, exclut les langues autochtones, ainsi que les langues reconnues comme « officielles » du pays (communément appelées langues secondes dans un tel contexte). Même si Cummins (2005) mentionne qu'au Québec, le terme utilisé est « langues d'origine » ou, selon la dénomination retenue en 1993 « langues patrimoniales », nous garderons l'abréviation « IL » pour identifier dans notre texte toute langue maternelle (d'origine ou patrimoniale) ou étrangère considérée au Canada comme une troisième langue, puisque notre discussion touchera surtout la réalité ontarienne.

Valdes (1995) a tracé en profondeur le portrait du contexte universitaire. Même si, dans notre recherche, nous examinons surtout les réalités des enseignants des programmes d'IL dans les écoles primaires ou secondaires au Canada, domaine déjà exploré par d'autres auteurs (Dagenais, *et al.*, 2007; Duff, 2007; Lyster, 2007; Mady, 2007), certains points de son analyse sont à retenir, car ils façonnent la discussion sur le multiculturalisme. Depuis une dizaine d'années, cette discussion n'est plus alimentée uniquement par des préoccupations découlant d'une plus grande ouverture sur le monde et des échanges de plus en plus fréquents entre les populations de tous les continents, mais aussi, depuis le 11 septembre 2001, par un souci de comprendre convenablement d'autres langues pour des raisons de sécurité préventive.

Ces changements, parmi d'autres, entraînent une reconceptualisation du domaine de l'acquisition en langue seconde, basée sur une motivation élargie des raisons de l'apprentissage et sur une différenciation plus nette entre apprenants et utilisateurs d'une langue étrangère. Les apprenants sont nouvellement exposés pour une période plus ou moins prolongée à une langue jusque-là inconnue. Par contre, les utilisateurs parlent cette langue comme langue maternelle ou la reçoivent en héritage. Ils ont donc pour souci le maintien d'une langue sujette à « attrition » (ou « érosion ») ou, dans le meilleur des cas, son enrichissement grâce à un développement et à un emploi régulier et en contexte, dans un climat d'apprentissage favorisé par une structure scolaire, académique ou sociétale.

Ayant à l'esprit cette reconceptualisation des programmes d'enseignement pour des apprenants monolingues ou bilingues, Valdes (2005) se penche sur l'existence ou la création de programmes d'enseignement des langues patrimoniales ou maternelles et leur adéquation à la réalité linguistique. Dans cette perspective consistant à vouloir combler un besoin de protéger une identité ou

de promouvoir la découverte d'une langue et d'une culture, il devient impératif d'établir à quel groupe appartiennent les apprenants d'IL en reconnaissant, entre autres, les frontières générationnelles, les moments de l'immigration et les niveaux de scolarisation lors de l'entrée dans un pays d'accueil. Par exemple, un immigrant peut ne pas avoir achevé l'acquisition de sa propre langue maternelle (dans ce cas-ci une IL), lorsqu'il se voit obligé d'acquérir une langue seconde, c'est-à-dire la langue dominante du pays d'accueil. Ainsi que nous l'avons mentionné, cette acquisition de l'IL souffre souvent d'attrition, et ce, faute de contacts avec le milieu linguistique originel ou en raison de lacunes d'ordre qualitatif ou quantitatif des contacts maintenus.

Parmi les portraits possibles d'apprenants, il y aussi celui du locuteur qui, sans avoir perdu ce qu'il avait acquis en IL, se sent décalé par rapport à la langue officielle d'usage et de norme dans son pays d'origine. La gradation du continuum des apprenants touche aussi l'adéquation à des registres de langue qui reflètent un niveau de littératie requis par les locuteurs natifs pour des domaines propres à un statut particulier.

Nous voyons donc se profiler différents paliers d'apprentissage qui doivent s'étaler sur plusieurs niveaux — lexicaux, grammaticaux ou discursifs — dans des contextes *imitatifs* et *transférés* (en ce sens qu'ils diffèrent de celui où se développe habituellement la langue), dans des milieux qui correspondent à des gradations de situations plus ou moins authentiques, allant de la salle de classe, à l'immersion in situ, en passant par des contacts à l'occasion prolongés dans la communauté cible installée dans le pays d'accueil.

Une conceptualisation élargie de l'acquisition des langues doit être fonction d'un bilinguisme sociétal, qui définit si l'IL est abordée avec un esprit de maintien, de récupération ou d'assimilation en faveur d'une autre langue dominante. Et selon Valdes (2005), toute recherche en ce sens ne peut faire abstraction des fondements linguistiques ou psycholinguistiques qui sont à la base des recherches en acquisition des langues. Par conséquent, un programme qui fait appel à la recherche dans plusieurs domaines dépend aussi d'une volonté politique ouverte à la discussion en matière de multilinguisme.

Dans un numéro spécial consacré aux structures universitaires régissant différents départements de langues modernes, Byrnes (2008) a souligné l'urgence de transformations indispensables pour les institutions américaines. Ces transformations ont pour but de conserver et d'adapter leurs programmes afin qu'ils soient davantage axés sur la compétence translinguistique et transculturelle des étudiants.

Parmi les changements suggérés, Byrnes (2008) souligne en particulier ceux formulés par ses confrères (Harper, 2008¹; Pratt *et al.*, 2008), qui per-

¹Jane Harper (2008), cité dans Byrnes (2008, p. 285).

çoivent la nécessité de repenser des critères de collaboration interinstitutionnelle et intradépartementale dans les établissements offrant des programmes de premier ou deuxième cycle en langues modernes². Conformément à cette orientation, Byrnes (2008) appelle à des collaborations plus larges et ramifiées pour englober un curriculum d'objectifs de communication qui s'élaborent principalement sur une conception translinguistique et transculturelle. Cette conception s'appuie sur des contenus qui tiennent compte des réalités professionnelles touchant la santé, l'éducation et les droits humanitaires, tout en redéfinissant le rapport langue–littérature–culture en langue étrangère. Parmi ces collaborations, il inscrit des partenaires externes, à savoir des institutions collégiales, privées, gouvernementales ou institutionnelles, dont le mandat permet d'influencer une refonte en profondeur des programmes de langues modernes touchant aussi les paliers universitaires.

Cité dans Byrnes (2008), Bousquet insiste sur la nécessité d'une telle collaboration pour évoluer vers des programmes qui correspondent davantage aux réalités actuelles de la société multiculturelle. Par ailleurs, il est intéressant de noter que Bousquet, dans son contexte, met en garde contre l'isolement du professeur de langue, qui le plus souvent se trouve à devoir défendre et promouvoir la qualité de la langue moderne (IL) et le développement de la pensée critique dans cette langue tout en ayant la tâche de former les futures générations d'enseignants de langue.

Cette brève recension des écrits nous permet de voir que l'étude d'une langue étrangère ne consiste pas seulement à connaître le mécanisme de la langue et à pouvoir ensuite appliquer cette connaissance par les quatre habiletés langagières de compréhension et de production. Elle présuppose aussi le savoir-faire, ou l'utilisation pragmatique de la langue dans un contexte précis avec des objectifs de communication authentiques, intégrés à la culture de la langue cible avec un objectif plus large d'insertion dans un projet de société qui dépasse largement une habileté isolée.

Cela peut nous aider à comprendre en partie pourquoi la troisième langue ou langue étrangère doit être une richesse à maintenir ou à cultiver, non seulement comme « matière » à l'étude, mais aussi comme base d'une société en évolution.

Le contexte ontarien au palier secondaire

Ayant regardé une partie du large spectre dans lequel s'inscrivent les langues internationales, nous désirons préciser que la recherche dont nous parlons dans le présent article se limite à un panorama ontarien, avec une vision plus ciblée

²Voir Modern Language Association Ad Hoc Committee on Foreign Languages, www.mla.org/flreport, mai 2007.

sur ce qui se fait et se planifie au niveau des programmes des langues étrangères au palier éducatif des écoles secondaires. L'attention portée à ce thème de grande actualité s'inscrit dans la foulée des objectifs du ministère de l'Éducation de l'Ontario (MÉO) qui déjà en 2000 proposait ce qui suit :

Les programmes de langues permettent également aux élèves de découvrir le patrimoine d'autres cultures et les aident à mieux comprendre les nouveaux paradigmes qui se développent au sein de la société canadienne pluriethnique. La connaissance d'autres langues approfondit la compréhension et le respect de l'identité, des droits et des valeurs d'autrui. Elle élargit les horizons, permet aux élèves de se sensibiliser davantage aux autres cultures et de les apprécier. (Ontario Curriculum, 2000, p. 3)

Des données statistiques fournies par le MÉO nous informent que depuis 1977, année où les programmes d'enseignement des langues internationales ont été mis en place dans le système éducatif ontarien, le nombre de langues enseignées dans les écoles secondaires est passé de trois (allemand, italien et espagnol, de 1977 à 1980) à 15 en 2006–2007, pour une population de 33 000 étudiants inscrits aux cours de langues de l'Ontario. En 2007–2008, le nombre de langues enseignées a doublé (30) pour un nombre comparable d'étudiants inscrits aux cours crédités (33 000).

Parmi les langues répertoriées auprès du ministère de l'Éducation de l'Ontario en 2007–2008, signalons les suivantes :

l'albanais	le grec	le portugais
l'allemand	l'hébreu	le punjabi
l'arabe	le hindi	le russe
le bengali	l'italien	le somalien
le cantonais	le japonais	le suédois
le celte	le khmer	le tamazight
le coréen	le mandarin (simplifié)	le tamoul
le dari	le mandarin (traditionnel)	l'ukrainien
l'espagnol	le pachtou	l'urdu
le finlandais	le polonais	le vietnamien

Conçu pour des étudiants qui n'ont aucune connaissance préalable d'une langue internationale et pour ceux qui désirent poursuivre un cheminement acquis par leur expérience personnelle ou familiale, le *Programme des langues classiques (latin et grec) et internationales*, « *heritage languages* » a été mis au point en Ontario en 1977 par le MÉO (Cummins, 1992) pour répondre à des besoins d'enseignement et d'apprentissage de langues autres que le français ou l'anglais langues secondes.

Les quatre niveaux des cours de langues classiques et internationales au palier secondaire en Ontario ont pour objectifs d'améliorer la connaissance progressive de la langue et de la culture cibles, dans un contexte détendu et

propice à l'apprentissage, de présenter l'évolution de la langue à l'étude, tout en augmentant proportionnellement la maîtrise des différentes structures lexicales, morphologiques, syntaxiques et discursives. À la fin de l'année scolaire, les étudiants peuvent obtenir un des crédits optionnels qui comptent parmi les 30 crédits requis pour l'obtention du diplôme d'études secondaires.

Les étudiants peuvent choisir d'obtenir un maximum de quatre crédits en langues internationales, soit un crédit par année scolaire de la 9^e à la 12^e année. Bien que les crédits ne doivent pas de façon absolue être choisis dans une seule et même langue internationale, l'accumulation de crédits ne peut se faire que progressivement selon le niveau de compétence initial de l'étudiant. Les étudiants qui ont déjà une connaissance de base de la langue cible peuvent s'inscrire à des niveaux plus avancés en passant un test de classement adéquat pour déterminer le seuil de compétence des apprenants.

Étant donné l'incidence directe de la connaissance d'une deuxième ou troisième langue sur la mobilité professionnelle et l'enrichissement inter- et intra-personnel, ce programme est au cœur des initiatives visant à élargir le bagage culturel et interdisciplinaire des étudiants de tous les niveaux. Les jeunes qui se destinent à des professions où la connaissance des langues secondes et internationales est non seulement un atout, mais aussi un préalable essentiel, peuvent plus particulièrement bénéficier de ces formations. Cela se vérifie particulièrement dans certains secteurs — par exemple en relations internationales, commerce, affaires, qui sont des disciplines pour lesquelles la maîtrise de plusieurs langues est un outil précieux.

À la lumière de ces informations, il est donc de plus en plus plausible de croire que l'étude des programmes de langues internationales au niveau secondaire est un terrain fertile pour mieux comprendre les objectifs à court et à long terme que l'on peut souhaiter voir intégrer dans l'expérience d'apprentissage des jeunes Canadiens. Ces objectifs leur ouvrent de nouveaux horizons vers une expérience de vie plus riche et infusent une bonne dose de pertinence dans leur apprentissage — facteur de motivation non négligeable.

Le point de vue des enseignants de langues internationales

Ayant œuvré dans l'enseignement des langues internationales pendant 21 ans, nous avons eu la chance de côtoyer des centaines d'étudiants et de collaborer avec de nombreux collègues qui, travaillant un peu « en marge » des programmes plus officiellement reconnus, sont toutefois porteurs d'un outil de développement de la société. Reconnaisant les nombreux avantages véhiculés par cette formation, à la fois pour les enseignants et pour les élèves, nous avons donc entrepris une recherche à court et à long terme qui permettra d'examiner plus avant la complexité des enjeux associés à ces programmes.

De façon plus particulière, la première étape de cette recherche — c'est-à-

dire la présente étude — vise à contribuer au soutien et à l'enrichissement des programmes d'enseignement des langues internationales en Ontario, en analysant les motivations et les expériences des intervenants de première ligne (enseignants ou administrateurs) qui travaillent dans le domaine de l'enseignement des langues internationales.

Afin de présenter adéquatement ce point de vue, il importait de choisir une méthodologie qui s'insère aisément dans des paradigmes de recherche éprouvés et porteurs de réflexions théoriques et pratiques transférables. Reconnaissant l'importance d'isoler la thématique qui servirait de base à notre questionnement et l'apport que ce questionnement pourrait représenter, nous avons décidé de nous inspirer des plus récents modèles de recherche en apprentissage des langues (Richards, 2009) et de choisir un cheminement à la fois qualitatif et quantitatif.

Plusieurs des méthodologies d'exploration et des études de cas sont basées soit sur des observations sur le terrain, soit sur des analyses d'entrevues et de groupes de discussion. Tenant compte des tendances observées, nous souhaitons respecter un modèle visant l'analyse et l'interprétation d'une réalité sociale perçue par une population sélectionnée. Grâce à l'utilisation d'un sondage « quantitatif » qui servira de point de départ à des groupes de discussion, analysé qualitativement par la suite, nous espérons faire ressortir les besoins, aspirations et motivations d'enseignants en langues internationales en Ontario.

Richard (2009) met en relief l'analyse pragmatique de certaines pratiques dans un milieu non artificiel (étude sur le terrain scolaire), cette analyse ayant pour but une meilleure compréhension des perspectives individuelles des participants (dans notre cas, les enseignants en IL) et une extrapolation des observations dans une perspective plus globale (ici, les programmes d'IL).

Le genre de protocole choisi pour notre recherche est celui d'une étude de cas de nature exploratoire et descriptive, avec des données d'ordre quantitatif (un sondage) et qualitatif (des groupes de discussion), avec une population sélectionnée de façon non aléatoire. Comme nous avons pu l'observer lors d'études précédentes (Ambrosio et Bourdages, 2009), une étude de cas, souvent une recherche par nature exploratoire, permet d'enquêter sur un phénomène en fournissant une description assez précise de la situation observée tout en faisant ressortir certaines tendances dans l'interprétation des résultats. Pour ce qui est de l'interprétation, de la généralisation ou de l'extrapolation des données recueillies de façon qualitative, les résultats de l'étude devraient ainsi guider la réflexion d'études ultérieures. Pour la poursuite de l'étude, nous nous inspirerons aussi de la réflexion proposée par Richard (2009) quant à la définition et à l'utilité de la recherche qualitative en enseignement des langues.

En bref, nous avons invité une vingtaine d'enseignants en langues internationales enseignant au niveau secondaire le samedi matin pendant l'an-

née scolaire dans le cadre de l'« International Languages Program » (ILP) du MEO, géré conjointement par le département d'éducation permanente de deux conseils scolaires, à participer à un sondage sur l'enseignement et l'apprentissage des langues internationales au début de janvier 2009, puis à un groupe de discussion sur le même sujet. Le questionnement initial que nous propositions concernait les défis et les succès des enseignants de ce programme, ainsi que leurs besoins de formation. Nous souhaitons pouvoir préciser des pistes de soutien en ressources pédagogiques à privilégier dans les programmes de langues internationales.

Methodologie

À la première étape de ce projet, un sondage en format papier a été l'instrument qui a servi à la collecte de données. Après ce premier sondage pilote, nous avons organisé un groupe de discussion ayant pour but d'ouvrir les perspectives recueillies sur de plus larges horizons. Dans les résultats présentés plus loin, nous examinons uniquement la première étape de la recherche, c'est-à-dire les réponses reçues au sondage distribué en 2009. La question de recherche visée par ce sondage a été formulée de façon suivante : « Quels sont les besoins des enseignants en langues internationales et quelles sont les ressources à leur disposition ? » La section du questionnaire sur les besoins comprend des questions sur la motivation des enseignants et leur perception de la motivation des étudiants.

Au moyen des questions du sondage, nous tentons de vérifier s'il y a des préoccupations ou des suggestions des enseignants, intervenants de première ligne dans l'application d'un programme en soi extrêmement utile et enrichissant pour les étudiants canadiens. Leur perception de certains aspects de motivation, d'expérience et de suggestions relatives au quotidien de leurs pratiques d'enseignement permet de mieux saisir les défis d'apprentissage de la langue étrangère, selon le point de vue des enseignants et selon ce qu'ils jugent comme des préoccupations chez les étudiants. Le questionnaire fournit donc des éléments descriptifs utiles au déroulement subséquent de la recherche.

Pour répondre à ce premier sondage papier, des enseignants d'une école secondaire de l'Ontario — du samedi seulement — ont été la population sélectionnée, de façon non aléatoire. Cette école a été choisie pour son importance du point de vue du nombre de langues et d'enseignants en langues internationales et pour l'accessibilité et la disponibilité des enseignants. Cette étude de cas devait servir de modèle et pouvoir être répétée dans d'autres institutions scolaires, de l'Ontario initialement et d'autres provinces canadiennes si les résultats étaient significatifs.

Les enseignants sont engagés pour 32 semaines de cours, à raison de trois heures et demie par semaine, ce qui correspond aux 112 heures de cours re-

quises pour un crédit valable pour l'obtention du diplôme d'études secondaires en Ontario. Le programme répond aux exigences du programme-cadre du MÉO ; il est géré par le département de l'éducation permanente de deux conseils scolaires, qui collaborent pour l'administration de ce projet. Les cours sont donnés le samedi afin de rassembler suffisamment d'étudiants de plusieurs écoles des deux conseils, tout en respectant le ratio du nombre d'étudiants justifiant une classe, de même langue et de niveau équivalent, correspondant aux quatre crédits (débutant à avancé — Niveau 1, 2, 3, 4 — natifs ou non-natifs de la langue cible).

Le questionnaire, libellé en anglais, a été distribué en septembre 2009 ; il comportait 38 questions (voir annexe) :

- trente-cinq questions évaluées au moyen d'une échelle Likert à cinq niveaux — de « tout à fait d'accord » à « pas du tout d'accord » ;
- une question ouverte (Q36) ; et
- deux questions fermées (Q37 et Q38).

Trois questions au début du sondage permettaient de recueillir des données biographiques concernant la formation initiale des enseignants, le nombre d'années d'expérience et la langue enseignée.

Les 35 questions évaluées au moyen de l'échelle Likert se divisaient en trois parties :

Partie 1 : portait sur la motivation qu'ont les répondants à enseigner le samedi, en relation avec l'importance du multilinguisme, du lien réel ou perçu d'avantages financiers, du sentiment d'appartenance à une communauté, de l'utilisation de la langue cible, de la passion pour la culture et d'un prolongement de leur enseignement (Q1 à Q6).

Partie 2 : touchait l'expérience des enseignants liée aux objectifs perçus du programme (Q7 à Q12), à la satisfaction de l'enseignant (Q13 à Q15), aux défis de l'enseignant ILP (Q16 à Q21) et à la perception de satisfaction des étudiants (Q22 à Q28).

Partie 3 : visait des éléments de réflexion relatifs à l'importance d'ajouter certains éléments au programme, au niveau soit du contenu et du format de livraison, soit de son insertion dans la communauté ainsi que la reconnaissance des acquis pour les étudiants (Q29 à Q35).

Une quatrième partie (Q36 à Q38) permettait aux enseignants d'exprimer leur opinion sur la préparation idéale d'un enseignant en langue internationale et leur intérêt pour une formation de perfectionnement professionnel. Enfin, la dernière question sollicitait leur participation à un groupe de discussion.

Les résultats du sondage ont été compilés dans des fichiers Excel et codés en respectant l'échelle Likert à cinq niveaux, en prenant note des pourcentages d'interprétation et en regroupant par la suite graphiquement des questions cibles par sections du questionnaire.

Résultats

Des 20 enseignants qui ont reçu le questionnaire, 15 l'ont rempli. Selon les données biographiques d'identification du sondage, la majorité des répondants (10 sur 15) n'avaient jamais pensé enseigner les langues étrangères au Canada, 13 sur 15 étaient formés en enseignement, 7 sur 15 enseignaient la langue internationale depuis moins de 7 ans, et 8 avaient une expérience variant entre 7 et 17 ans dans le programme ILP. Les 15 répondants au sondage papier enseignaient les langues suivantes : arabe (4), mandarin (3), italien (1), russe (2), punjabi (1), turc (1), polonais (1) (deux n'ont pas donné de réponse).

Partie 1

Les questions de la première partie portaient sur la motivation des enseignants, relativement à leur perception du multilinguisme, des avantages financiers, du sens d'appartenance à une communauté, de l'utilisation de la langue cible, de la passion pour la culture et d'une prolongation de l'enseignement (Q1–Q6).

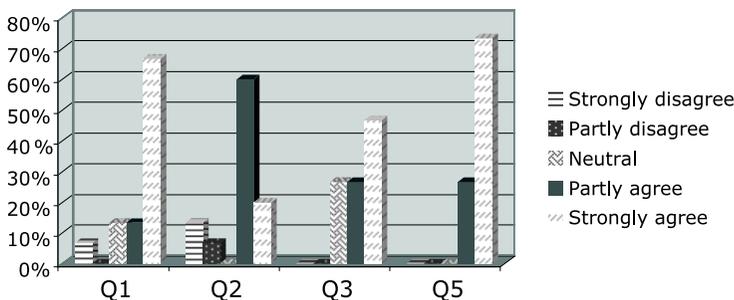


FIGURE 1

Opinions (multilinguisme, avantages, appartenance, passion)

Lorsqu'on analyse les réponses de cette partie, en fusionnant les extrêmes de l'échelle Likert — « tout à fait d'accord » et « partiellement d'accord » à un extrême ou « tout à fait en désaccord » ou « partiellement en désaccord » à l'autre extrême — 80% des répondants associent leur engagement à l'enseignement d'une langue étrangère les samedis matins avec l'augmentation du multilinguisme dans la société, 80% y voient un avantage financier, 74% y perçoivent le symbole d'appartenance à une communauté et 90% expriment

leur passion pour la langue et la culture d'origine.

Partie 2

La partie 2 touchait l'expérience des enseignants en relation avec les objectifs perçus du programme (Q7–Q12), la satisfaction de l'enseignant (Q13–Q15), les défis de l'enseignant ILP (Q16–Q21) et la perception de satisfaction des étudiants (Q22–Q28).

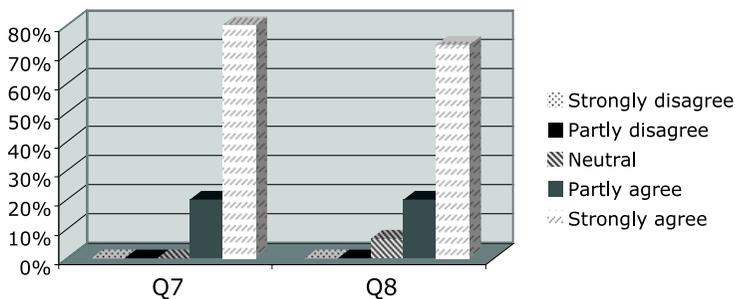


FIGURE 2

Expérience (communication, culture)

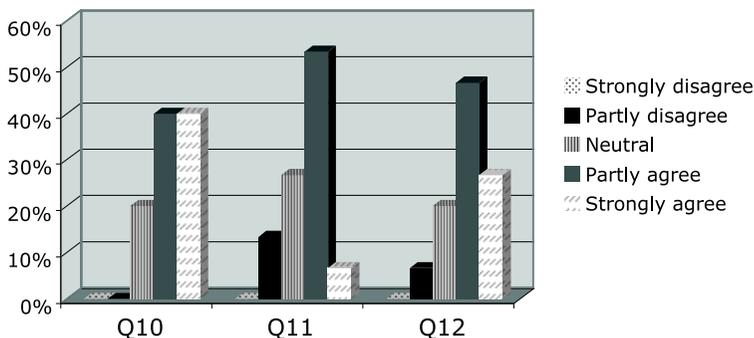


FIGURE 3

Expérience (ressources, curriculum, plans de cours)

Dans la deuxième partie, les questions qui émergent au niveau des résultats sont celles touchant les objectifs de l'enseignement des langues internationales (Q7–Q12). Pour 100% des répondants, l'objectif principal des cours est la communication et pour 93 %, c'est la transmission de la culture. Dans 80% des cas, les objectifs et programmes proposés par le curriculum de l'On-

tario sont importants, 60% utilisent les ressources en ligne à la disposition des enseignants en langues internationales et 74% déclarent voir un lien entre les objectifs du MÉO et les niveaux enseignés en salle de classe. Il est important de distinguer ceux qui sont fortement en accord (27%) de ceux qui le sont partiellement (47%).

Parmi les défis les plus prononcés (Q16–Q21), on trouve la diversité de niveaux de compétence dans une même classe (80%), le manque de ressources en général (80%) et de ressources technologiques en particulier (86%). Le moment de l'enseignement semble être moins problématique (67%) et seulement une minorité d'enseignants (20%) associent leurs défis à la discipline en salle de classe.

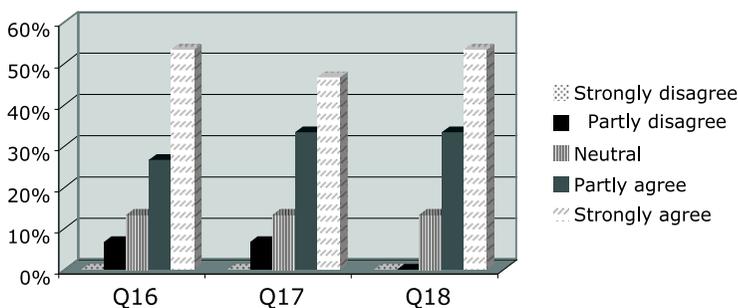


FIGURE 4

Défis (Niveaux de compétence manque de ressources, de technologie)

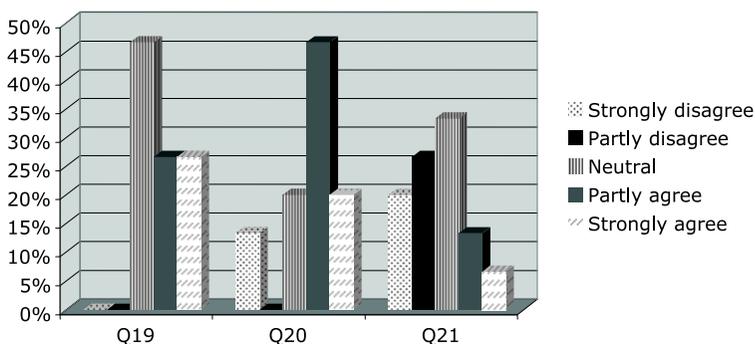


FIGURE 5

Défis (salles de classe, horaire, discipline)

Quant à la perception de la satisfaction des étudiants (Q22–Q28), les enseignants signalent que les étudiants peuvent se servir de la langue cible dans leur

quotidien en partie seulement (46%), qu'une inquiétude est manifeste quant à la disparité des niveaux de compétence linguistique en classe (73%), mais qu'il y a une association entre le désir d'apprendre de nouvelles langues et celui d'être inscrit au programme ILP (40%).

Partie 3

La troisième partie traitait des éléments de réflexions relatives à l'importance d'ajouter certains éléments au programme, soit au niveau du contenu, du format de livraison, soit de son insertion dans la communauté ainsi que la reconnaissance des acquis pour les étudiants (Q29–Q35).

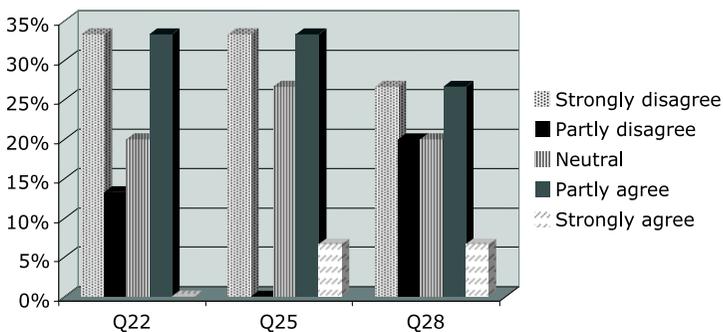


FIGURE 6

Perceptions des étudiants (impact réel, plus de langues, abandon du programme)

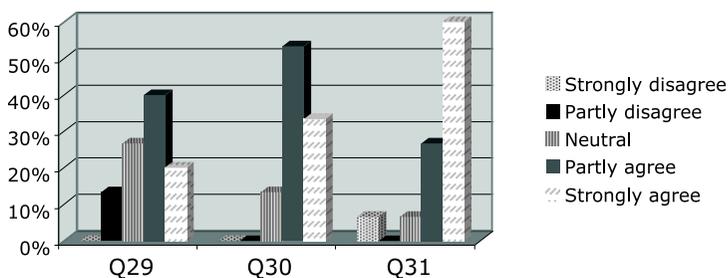


FIGURE 7

Plus d'objectifs (focus sur la forme, communication authentique, technologie)

Dans cette partie du questionnaire, s'il est évident qu'il faut continuer à mettre l'accent sur la forme et la qualité de la langue (60%), les possibilités d'utiliser cette langue dans un contexte de communication authentique

(86%) et la nécessité d'un accès plus adéquat à la technologie en salle de classe (87%) demeurent les suggestions les plus courantes. Par ailleurs, les souhaits d'occasions d'enrichissement culturel demeurent une priorité (86%), par des rencontres avec les représentants de la communauté (60%) ou par le biais d'un apprentissage expérientiel (67%). Enfin, la majorité des répondants croient qu'une officialisation des acquis langagiers devrait être plus adéquatement reconnue lors d'admission à des programmes postsecondaires (87%).

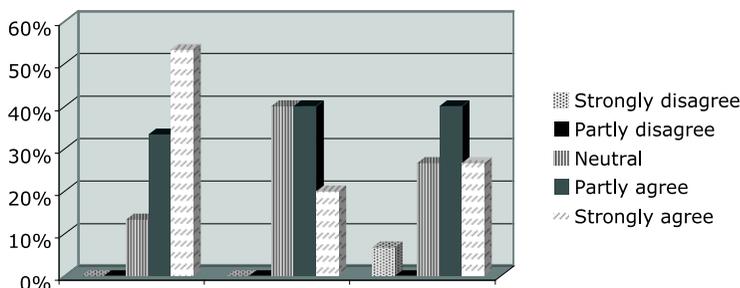


FIGURE 8

Plus d'objectifs (culture, communauté, expérience)

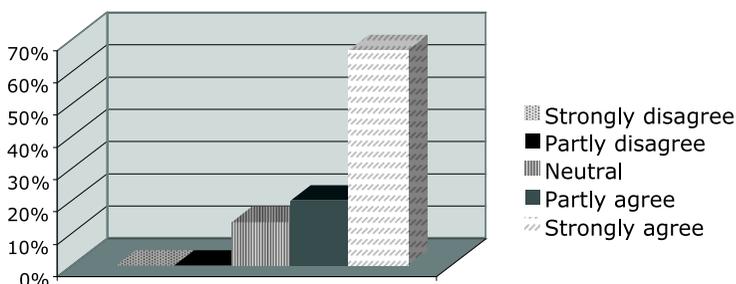


FIGURE 9

Importance de la reconnaissance des acquis pour l'université

Partie 4

Dans la quatrième partie du questionnaire, 12 répondants sur 15 ont exprimé une opinion sur la formation ou des occasions de perfectionnement professionnel adéquates pour un enseignant en langue internationale. Les réponses suggérées font état de plusieurs recommandations touchant la formation et les qualifications des enseignants de langues internationales.

Des journées pédagogiques ou des ateliers en plus grand nombre avec

une composante de certification sont placés en tête de liste. Les thèmes de formation les plus demandés touchent aux stratégies d'enseignement et à la gestion de la salle de classe, à l'utilisation des technologies en salle de classe, à l'évaluation et à la préparation des examens. En outre, les enseignants souhaiteraient plus d'information sur des qualifications de base supplémentaires qui reconnaissent et accréditent la compétence en enseignement d'une langue étrangère et des structures administratives qui reconnaissent l'équivalence d'un baccalauréat étranger attestant la compétence en langue étrangère. Parmi les suggestions de contenu de formation, il faut noter la recommandation d'une d'attestation de compétence, équivalente à environ 300 heures d'expérience d'enseignement en langue cible, qui ferait partie d'une formation universitaire de premier cycle.

Discussion

La présente étude, qui constitue la première étape d'une recherche à plus longue haleine, avait pour objectif global de connaître l'opinion d'une population d'enseignants des langues internationales de niveau secondaire, en cherchant à mieux saisir les enjeux pédagogiques d'un programme d'enseignement d'une troisième langue tout en fournissant des données descriptives de l'état actuel de certaines composantes de ce programme.

À ce stade préliminaire, les commentaires des enseignants nous permettent de réitérer l'importance de certains éléments. Tout d'abord, en ce qui concerne la raison d'être de ce programme, les enseignants y voient un lien indissoluble avec le maintien de la culture du pays d'origine et une façon de conserver, à différents degrés, les racines transplantées au Canada.

Par ailleurs, l'ouverture à d'autres langues, qui se côtoient dans ce genre de programme, permet une acceptation plus large de la diversité multiculturelle canadienne et de l'acquisition de compétences langagières multiples qui ne peuvent qu'enrichir l'expérience d'apprentissage des étudiants et leur potentiel d'exploitation des richesses culturelles et linguistiques dont ils sont dépositaires et utilisateurs.

Une autre observation découlant de ce sondage est l'importance que revêt le programme ILP comme point d'appui institutionnel du MÉO. Les structures et dispositions de soutien aux enseignants mises en place pour l'application du programme sont une charpente autour de laquelle ne cesse de grandir et de mieux s'ancrer un projet d'ouverture au multiculturalisme de la société canadienne.

Même si certains moyens — matériels, technologiques et de formation, et de reconnaissance des acquis — doivent être améliorés pour une meilleure adéquation des ressources disponibles contre les objectifs de programmes, il est important de constater qu'il y a ouverture et écoute à plusieurs paliers,

enseignants, administrateurs et ministère, afin de combler de façon toujours plus efficace les lacunes qui peuvent miner un projet de cette envergure.

Il est clair que notre sondage ne concerne qu'un échantillon et qu'il faut le considérer comme un projet pilote. Il sert toutefois de moyen pour une population d'enseignants de faire connaître leur opinion sur une réalité dont ils sont les intervenants de première ligne. Afin de bien le situer dans son contexte plus large, il faut savoir que d'autres sondages d'opinion ont été préparés, par le MÉO en 2009, entre autres pour déterminer les points forts et les faiblesses des curriculums en prévision d'un remaniement des programmes en langues internationales.

Selon Cummins (2005), dans un esprit de revitalisation du dialogue entourant le multilinguisme, il faut souligner que les perspectives et politiques de développement des ressources en IL, au niveau individuel, communautaire ou national, doivent passer par une reconnaissance de l'enrichissement intellectuel que cet apprentissage comporte pour les apprenants de tous les âges et pour toutes les langues. Cette revitalisation présuppose qu'on abandonne l'idée selon laquelle l'apprentissage des langues internationales appauvrirait l'acquisition d'autres compétences nécessaires à une assimilation harmonieuse dans la communauté d'accueil. Cela implique une décision qui touche la base de l'éducation, c'est-à-dire le fait d'offrir des programmes de langues aux élèves du primaire et du secondaire.

Si l'on tient compte du fait que, dans plusieurs pays, les institutions post-secondaires se dotent d'une profusion de programmes en langues modernes afin de transformer une société monolingue en une société plurilingue, il serait paradoxal que les établissements élémentaires et secondaires ne valorisent pas les programmes de maintien ou de promotion des langues étrangères. Ainsi que le nous rappelle Cummins (2005), comme les politiques régissant les contenus des programmes scolaires traversent une période de révision et de changement, il est important de soutenir ceux qui doivent implanter et vivre ces changements, c'est-à-dire les enseignants et les apprenants, afin d'assurer une plus grande vitalité de ces programmes. Il faut protéger ces derniers d'une mise à l'écart ou d'un dénigrement perçu ou réel, qui alimentent un débat de société on ne peut plus actuel.

Certes le défi est de taille, mais comme le montrent les travaux de Cummins (2005) et de Dagenais (2007), il n'est pas impossible d'envisager des pratiques d'enseignement linguistiques plus adaptées à la réalité d'aujourd'hui et de passer à une planification active et efficace de la mise en place de nouveaux programmes, aux niveaux institutionnel et politique.

Dans la mise à exécution d'étapes réalisables, la promotion de stratégies d'enseignement des langues internationales inspirées des stratégies appliquées à l'enseignement des deux langues officielles ne peut que confirmer ce qui a

été prouvé par les études des 40 dernières années sur les bienfaits du bilinguisme. Ces stratégies favorisent la découverte et l'exploitation des richesses communes des langues en contact.

Quelle que soit la valeur réelle de ces stratégies dans le contexte des IL, il faudrait aussi répondre en pratique — dans la réalité des salles de classe de niveau primaire, secondaire ou universitaire — à des besoins d'encadrement général, y compris celui d'un parcours linéaire, formel ou systématique pour l'enseignement des langues modernes à chaque étape de la formation en milieu éducationnel.

Mieux comprendre les retombées des programmes d'apprentissage d'une troisième langue, ou langue internationale, peut nous permettre d'évaluer la validité et la valeur de ces programmes qui, à l'instar des programmes en langues secondes, façonnent à long terme et sous plusieurs aspects à la fois démographiques et législatifs le profil de la société canadienne. Cet objectif global nous amène à deux conséquences possibles.

Tout d'abord, la revalorisation du programme des langues internationales du MÉO pour répondre à des objectifs de plus en plus importants dans le cadre de la société de mondialisation. Ensuite, la prise en considération des commentaires des enseignants dans le contexte des langues internationales, afin d'enrichir le parcours d'autres études sur la corrélation ou la compatibilité entre les programmes d'enseignements des langues internationales au niveau secondaire et les différentes perspectives de continuité cohérente et progressive possible de ces études au niveau universitaire.

Notre sondage, effectué sur un petit échantillon en Ontario, s'inscrit dans la foulée de plusieurs initiatives de promotion des langues et du multilinguisme, au Canada comme en Europe. Il est à espérer qu'il corresponde aux efforts d'homologation promus par le Conseil de l'Europe et le Conseil européen des langues vivantes (CELV). Le Canada échange avec ce dernier plusieurs projets et partage nombre d'initiatives destinées reconnaître l'émergence du multiculturalisme dans nos sociétés. Il n'est pas anodin de constater que même dans les programmes d'enseignement des langues internationales au Canada, il est maintenant question d'appliquer une adaptation du Cadre européen de référence pour l'évaluation des différents niveaux de langue. Cela signifie-t-il aussi mieux comprendre l'impact du maintien et de la connaissance d'une troisième langue au Canada ? Ou saisir l'importance du sentiment d'appartenance grâce au maintien de la culture et à la promotion du multiculturalisme — objectif principal de ce programme selon les enseignants ?

En partie, selon toute probabilité. D'autres études sont nécessaires pour approfondir ces résultats préliminaires. Dans les projets de recherche prévus pour donner suite à cette étape, il y aura d'une part, l'analyse des commentaires recueillis au moyen des groupes de discussion, d'autre part l'analyse

des réponses reçues lors de la réplication du sondage envoyé en ligne aux membres d'une association professionnelle (l'International Languages Educators and Administrators). Cela permettra peut-être de confirmer et de préciser une feuille de route vers un plurilinguisme vécu dans une société multilingue, déjà au palier secondaire.

Remerciements

Merci à Melissa Weyland (Ministère de l'Éducation de l'Ontario) pour les données statistiques du ministère de l'Éducation de l'Ontario ; à Constantine Ioannou (Program Director, Ottawa International Projects and Exchanges) et à Maria Makrakis (International Languages Educators and Administrators), pour leur appui et leur implication dans le développement des programmes des langues internationales en Ontario ; à Richard Clément (ILOB), pour les conseils reçus sur le sondage.

Toute ma reconnaissance à ma famille et à Krysten Connely pour leur appui dans ce projet.

Références

- Ambrosio, L. et J. Bourdages. 2009. La littérature a-t-elle toujours un rôle important à jouer en français langue seconde ? À l'écoute des commentaires des étudiants. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 12, pp. 32–53.
- Byrnes, H. 2007. Perspectives. *Modern Language Journal*, 91, pp. 641–685.
- Byrnes, H. 2008. Perspectives. *Modern Language Journal*, 92, pp. 284–287.
- Clément, R. 1984. Aspects socio-psychologiques de la communication inter-ethnique et de l'identité sociale. *Recherches sociologiques*, 15, pp. 293–312.
- Coste, D. 1997. Multilingual and multicultural competence and the role of school. *Language Teaching : The International Abstracting Journal for Language Teachers, Educators and Researchers*, 30, pp. 90–93.
- Coste, D. 2010. Diversité des plurilinguismes et formes de l'éducation plurilingue et interculturelle. *Les cahiers de l'Acedle*, 7, pp. 141–165.
- Cummins, J. 1981. Age on arrival and immigrant second language learning in Canada : A reassessment. *Applied Linguistics*, 2, pp. 132–149.
- Cummins, J. 1992. Heritage language teaching in Canadian schools. *Journal of Curriculum Studies*, 24, 281–286.
- Cummins, J. 2005. A proposal for action : Strategies for recognizing heritage language competence as a learning resource within the mainstream classroom. *Modern Language Journal*, 89, pp. 585–592.
- Cummins, J. 2007. Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 10, pp. 221–240. Numéro thématique : *Le multilinguisme dans les écoles canadiennes*, R. Lyster et S. Lapkin (dir.).

- Dagenais, D., F. Armand, N. Walsh et E. Maraillet. 2007. L'éveil aux langues et la co-construction de connaissances sur la diversité linguistique. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 10, pp. 197–219. Numéro thématique : *Le multilinguisme dans les écoles canadiennes*, R. Lyster et S. Lapkin (dir.).
- Dörnyei, Z. 1994. Motivation and motivating in the foreign language class-room. *Modern Language Journal*, 78, pp. 273–284.
- Duff, P. 2007. Multilingualism in Canadian schools : Myths, realities and possibilities. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 10, pp. 149–163. Numéro thématique : *Le multilinguisme dans les écoles canadiennes*, R. Lyster et S. Lapkin (dir.).
- Husseinalli, G. 2006. Who is studying Arabic and why ? A survey of Arabic students' orientations at a major university. *Foreign Language Annals*, 39, pp. 395–412.
- Kramersch, C. et A. Whiteside. 2007. Three fundamental concepts in second language acquisition and their relevance in multilingual contexts. *Modern Language Journal*, 91, pp. 907–922. [Supplement]
- Kramersch, C., S. McGinnis, H. Saussy, K. Ryding, M.E. Geisler et P.C. Patrikis. 2006. Forum on language policy and the politics of language. *ADFL Bulletin* (Association of Departments of Foreign Languages), 38(1–2), pp. 56–65.
- Little, D. 2002. The European language portfolio : Structure, origins, implementations and challenges. *Language Teaching : The International Abstracting Journal for Language Teachers, Educators and Researchers*, 35, pp. 182–189.
- Little, D. 2005. The Common European Framework for Languages and the European Language Portfolio : Involving learners and their judgments in the assessment process. *Language Testing*, 22, pp. 321–336.
- Little, D. 2006. The Common European Framework of Reference for Languages : Content, purpose, origin, reception and impact. *Language Teaching*, 39, pp. 167–190.
- Little, D. 2007. The Common European Framework for Languages : Perspectives on the making of supranational language education policy. *Modern Language Journal*, 91, pp. 645–655.
- Little, D. 2008. Supporting independent language learning. *Language Learning Journal*, 36, pp. 118–121.
- Lyster, R. 2007. Multilingualism in Canadian schools : An introduction. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 10, pp. 145–147. Numéro thématique : *Le multilinguisme dans les écoles canadiennes*, R. Lyster et S. Lapkin (dir.).
- MacFarlane, A. 1997. Linguistic and attitudinal aspects of school year group exchanges : Immediate and long term outcomes for participants. Thèse de doctorat, Université d'Ottawa.
- Mady, C. 2007. The suitability of core French for recently arrived adolescent immigrants to Canada. *Revue Canadienne de Linguistique Appliquée*, 10, pp. 177–196.
- Noel, K.A. 2005. Orientations to learning German : Heritage language background and motivational processes. *La revue canadienne des langues vivantes*, 62, pp. 285–312.

- Ontario Curriculum*. 2000. Grades 11 and 12, Classical and International Languages. Toronto, Queen's Printer for Ontario.
- Ontario Ministry of Education. 2000. Course Profiles. International Languages Grades 9–10 Core/Academic — Ministry of Education and Partnership of School Boards. Queen's Printer for Ontario.
- Pratt, M.L., M. Geisler, C. Kramsch, S. McGinnis, P. Patrikis, K. Ryding et H. Saussy, H. 2008. Transforming college and university foreign language departments. *Modern Language Journal*, 92, pp. 287–293.
- Richards, K. 2009. Trends in qualitative research in language teaching since 2000. *Language Teaching*, 42, pp. 147–180.
- Rubinfeld, S., R. Clément, D. Lussier, M. Lebrun et R. Auger. 2006. Second language learning and cultural representations : Beyond competence and identity. *Language Learning*, 56, pp. 609–631.
- Schwarzer, D. 2001. Whole language in a foreign language class : From theory to practice. *Foreign Language Annals*, 34, pp. 52–59.
- Schwarzer, D. et M. Petrón. 2005. Heritage language instruction at the college level : Reality and possibilities. *Foreign Language Annals*, 38, pp. 568–578.
- Valdés, G. 1995. The teaching of minority languages as academic subjects : Pedagogical and theoretical challenges. *Modern Language Journal*, 79, pp. 299–328.
- Valdés, G. 2005. Bilingualism, heritage language learners, and SLA research : Opportunities lost or seized ? *Modern Language Journal*, 89, pp. 410–426.

Annexe : Questions du sondage papier de 2009***Partie 1*****Motivation (Q1–Q6)**

- Importance of spreading multilingualism
- Financial advantages
- Strong sense of belonging to a different community
- Use of ILP in daily, weekly life
- A passion for the language and culture
- An extension of past teaching experience

Partie 2**Experience (Q7–Q12)**

The most crucial objective of ILP:

- Communication
- Culture
- Language arts

When I plan my ILP teaching:

- The Ontario Ministry of Education objectives and guidelines are useful
- I often use the course profiles available on line
- The language levels taught in my class correspond very closely to the four level proficiency program of the Ontario Ministry of Education

Experience (Q13–Q15)

My strongest satisfaction in teaching ILP comes from:

- Students' language improved proficiency
- Students' language awareness
- Students' culture awareness and pride to communicate in ILP

Challenges (Q16–Q21)

The biggest obstacle to efficient ILP classes:

- Disparity of proficiency level
- Lack of books and exercises
- Lack of technological resources
- Classroom setting
- Class times (hours — days of week)
- Discipline issues

Perceptions (Q22–Q28)

The most frequent concern the students perceive or share:

- Inability to relate ILP to real life
- Disparity of levels in one class
- Load of week-end homework
- Desire to learn more languages
- Desire to have a part-time job on Saturday
- Desire to sleep longer on Saturday
- Desire to quit learning IL

Partie 3**Suggestions (Q29–Q35)**

If I were to add more objectives to the ILP curriculum, it would be:

- Higher language structure elements (grammar, syntax)
- Vocabulary and real communication opportunity
- Technology in ILP classroom
- More culture and field trips
- Meetings with members of the ILP community
- Experiential learning in the community
- Stronger links and recognition of linguistic competence at entrance in university or college programs

Partie 4**[3 questions supplémentaires] (Q36–Q38)**

- What would you consider an adequate training for ILP teachers ?
- Would you be interested in attending Summer Professional Training Sessions that would lead you to teaching qualifications in ILP ?
Yes / No
- Would you be willing to participate in a one-hour focus group on the topic of *International language learning* with the researcher ?
Yes / No