



***TACLEF* : S'OUTILLER ET PENSER L'AVENIR**

Bilan de la recherche-action du portail de *TACLEF*

Sylvie A. Lamoureux, Ph. D., O.Ont.

Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques
septembre 2015

Je tiens à remercier mon assistante de recherche, Andrée Dionne, pour son travail consciencieux et ses contributions au long des trois années du projet de recherche-action. Je remercie également mes collègues des autres composantes du projet de validation du portail de TACLEF, dont Lise Charland, les accompagnatrices, l'équipe de programmation, ainsi que Charles Lamarche du ministère de l'Éducation de l'Ontario, pour leur écoute active, leurs contributions et leur soutien tout le long du projet.

Je tiens à remercier Jacqueline Dionne pour son leadership, son écoute, ses conseils, sa collaboration et sa perspective critique, ainsi que pour son soutien continu. Merci de nous avoir tous menés à bon port.

Enfin, je tiens à remercier toutes les participantes et tous les participants à ce projet pour la générosité et l'authenticité de leur engagement à la recherche-action. Je ne peux qu'espérer faire honneur à vos expériences et à vos propos.

Sylvie A. Lamoureux, Ph. D., O.Ont.

14 septembre 2015

Les opinions, les analyses, les conclusions et les recommandations présentées dans ce rapport du projet de recherche-action *TACLEF* relèvent uniquement de la chercheuse responsable, Sylvie A. Lamoureux, Ph. D., O.Ont. Elles ne lient aucunement le CFORP et n'engagent pas les parties qui pourraient être concernées. Elles traitent de données vérifiées pour l'ensemble du projet.

© CFORP, 2015

ABRÉVIATIONS, ACRONYMES, SIGLES ET PRÉCISIONS

ALF	Actualisation linguistique en français (programme-cadre/cours)
AUCFC	Association des universités et des collèges francophones du Canada
C4S	<i>Compass for Success</i>
CA	Confirmation des acquis langagiers (<i>TACLEF</i>)
CAP	Communauté d'apprentissage professionnelle
CFORP	Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques
CP	Conseillère ou conseiller pédagogique
EED	Enfance en difficulté
ERRÉ	Enseignante ou enseignant responsable de la réussite des élèves
FRA	Français (programme-cadre/cours)
GEEL	<i>Guide d'enseignement efficace en littératie</i>
I	Cycle intermédiaire (<i>TACLEF</i>) (7 ^e et 8 ^e)
M	Cycle moyen (<i>TACLEF</i>) (4 ^e à 6 ^e)
OQRE	Office de la qualité et de la responsabilisation en éducation
P	Cycle primaire (<i>TACLEF</i>) (1 ^{re} à 3 ^e)
PA	Précision initiale des acquis langagiers (<i>TACLEF</i>)
PAC	Plan d'amélioration du conseil scolaire
PAÉ	Plan d'amélioration de l'école
Palier	des Continuums d'acquis langagiers (<i>TACLEF</i>)
PEI	Plan d'enseignement individualisé
PIC	Plan d'interventions ciblées (<i>TACLEF</i>)
S	Cycle secondaire (<i>TACLEF</i>) (9 ^e à 12 ^e)
STEP	<i>Steps to English Proficiency</i>
TACLEF	<i>Trousse d'acquisition de compétences langagières en français</i>
TPM	Test provincial de mathématiques de l'Office de la qualité et de la responsabilisation en éducation (10 ^e année)

MISE EN CONTEXTE

Les initiatives systémiques, les projets institutionnels et la recherche n'ont jamais lieu en vase clos. Toutefois, il n'est pas toujours évident de tisser des liens entre le projet éducatif d'une société, les initiatives ministérielles et celles des conseils scolaires, et les recherches, puisque la majorité de ces éléments a été planifiée, conceptualisée et menée par des individus qui travaillent dans différents milieux ou établissements, voire dans différentes sections d'un même organisme, lesquels communiquent peu entre eux. Le projet de validation du portail de la *Trousse d'acquisition de compétences langagières en français (TACLEF)* s'est déroulé sur trois différentes années scolaires, de mars 2013 à juin 2015. Il se situe simultanément dans plusieurs contextes éducatifs et sociaux précis : des conseils scolaires de langue française participant au milieu de l'éducation de langue française en Ontario, du contexte linguistique minoritaire à la francophonie nationale et internationale, et au-delà.

On note depuis près de 30 ans une transformation sociétale vers une économie du savoir qui oblige, dans un premier temps, une hausse des exigences minimales en matière de scolarité (Duchêne et Heller, 2012; Heller, 2010). Cette dernière mène à une massification de l'accès aux études postsecondaires (Dubet, 1994; Duru-Bellat et Kieffer, 2008; Erlich, 1998; Kamanzi et Doray, 2015). Les États veulent assurer leur compétitivité économique et doivent compter sur une main-d'œuvre éduquée ayant des compétences accrues en littératie, en numératie et en d'autres compétences du XXI^e siècle. Le poids de la langue anglaise à l'échelle planétaire se fait ressentir dans tous les domaines, en parallèle à cette transformation sociétale, alimenté par l'évolution des technologies de la communication (Crystal, 2003).

Dans un second temps, on témoigne d'une hyperfamiliarisation de la langue dans les grands groupes linguistiques (l'anglais, le français, l'espagnol, etc.). On déplore, dans plusieurs pays, la perte des compétences langagières de haut niveau et l'ingérence du vernaculaire, du familier et du vulgaire, non seulement dans la culture, mais également dans les registres de langue courants, scolaires et soutenus (Bénit, 2000; Dion et Moldano, 2013ab). Au Québec, on note l'effritement du « français de Radio-Canada », en Grande-Bretagne, la perte du « BBC English ». Ce n'est pas uniquement une question d'évolution de la langue. Street (2013), entre autres, fait ressortir la tension entre les connaissances théoriques au sujet de la littératie et l'enseignement de la littératie, voire le développement des compétences langagières en milieu scolaire.

En France, en Belgique et en Suisse, ainsi qu'au Québec, on documente la faible maîtrise de compétences langagières des élèves en milieu scolaire et leur rapport complexe, souvent négatif, à la langue (Barette, 2007; Dion-Viens, 2009; Guay, Falardeau et Valois, 2014). Il en va de même pour les jeunes aux études postsecondaires (Parmentier, 2011; Pollet, 2012), y compris les étudiantes et les étudiants qui se destinent à la formation initiale à l'enseignement (Allard, 2009; Dion-Viens, 2015b). C'est la crise de la langue en milieu linguistique majoritaire francophone (Klinkenberg, 1993; Moïse, 2007, 2008; Québec, 2012). On note un discours semblable en milieu de travail où les employeurs se disent insatisfaits des compétences langagières des nouvelles diplômées et des nouveaux diplômés. Il y a un sentiment d'urgence à passer à l'action, à imposer des tests d'entrée et de sortie, à modifier les exigences. D'autre part, dans les cégeps, on constate que ce sont les exigences en matière de langue qui posent un défi à la diplomation, notamment pour les étudiantes et les étudiants de la filière technique (Dion-Viens, 2015a). De nombreuses recherches en Ontario français ont documenté le poids de l'insécurité linguistique des étudiantes et des étudiants, ainsi que l'écart entre la norme linguistique (soutenue) des milieux universitaires et les compétences des étudiantes et des étudiants à tous les cycles d'études, qui maîtrisent peu ou

pas la norme scolaire et encore moins le registre soutenu de leur champ disciplinaire (Desabrais, 2013; Lalonde et Lortie, 2014; Lamoureux et coll., 2013, 2014).

Bref, la massification de l'accès aux études postsecondaires en Ontario français (comme ailleurs) fait ressortir des défis importants quant aux compétences langagières réelles et perçues des étudiantes et des étudiants entrant, diplômés des écoles secondaires de langue française. Les recherches dans ce domaine (Desabrais, 2013; Lalonde et Lortie, 2014; Lamoureux, 2007; Lamoureux et coll. 2013, 2014; etc.) démontrent clairement les enjeux : insécurité linguistique accrue, travaux remis en anglais, transfert vers des programmes en anglais, etc.

Des participantes et des participants au projet de validation du portail de *TACLEF* estiment que les notes au bulletin, particulièrement dans les cours de français, ne reflètent pas la maîtrise des compétences langagières de leurs élèves. Une étude récente de Lamoureux et Boulé (2015) démontre le peu d'importance des résultats obtenus dans les cours *Français*, 11^e et 12^e année préuniversitaire, dans la prévision de la performance scolaire aux études universitaires. Les meilleurs prédicteurs de succès à la fin de la 1^{re} année d'études universitaires sont les résultats obtenus dans les cours *Français* et *Mathématiques*, 10^e année, et le TPM, si l'on définit le succès comme l'atteinte d'une moyenne pondérée générale d'au moins 60 %. Si l'on définit le seuil de réussite à 70 %, les meilleurs prédicteurs de succès par modélisation sont le TPM, les résultats en *Mathématiques*, 12^e année, et le conseil scolaire d'origine de l'élève.

Nous retenons un moment précis du projet de validation du portail de *TACLEF*, dans chacun des trois conseils scolaires, où le personnel scolaire participant au projet fut confronté aux réalités des compétences langagières acquises des élèves de leur famille d'école : le visionnement d'une entrevue de précision initiale des acquis langagiers (PA) réalisée avec une élève du secondaire. Le personnel présent s'interrogeait sur le fait d'expliquer qu'une ou un élève qui a terminé avec succès de 8 à 10 années de scolarité dans les écoles de langue française :

- n'ait pas acquis le palier 1 du continuum des compétences langagières de *TACLEF* du cycle secondaire, en 9^e année.
- soit en voie d'acquisition du palier 3 du continuum des compétences langagières de *TACLEF* du cycle secondaire, en 10^e année.

Les réactions, les questionnements et les discussions documentées durant les étapes 2 et 3 du projet de validation révèlent un manque de calibrage important entre le niveau de compétences langagières que devraient maîtriser les élèves au registre scolaire et les compétences langagières acquises.

Il y a urgence de passer à l'action et de trouver des ressources qui peuvent appuyer le personnel scolaire, bref de trouver la clé qui aidera les élèves à maîtriser les compétences langagières qui leur permettront de réussir selon leur plein potentiel cognitif. Les résultats de la recherche-action confirment que la ressource *TACLEF* vient outiller le personnel à répondre aux besoins des élèves en apprentissage du français. De plus, elle appuie l'atteinte des quatre objectifs du ministère de l'Éducation de l'Ontario.

Ce rapport présentera un survol du contexte du projet de validation du portail de *TACLEF* et de la recherche-action (étude), avant de présenter les résultats concernant 1) l'expérience d'utilisation du portail; 2) l'évolution des compétences langagières des élèves; et 3) l'expérience de participation au projet de validation du portail de *TACLEF*. Le rapport présente par la suite des recommandations pour la mise en œuvre de la ressource et une brève conclusion.

CONTEXTE DU PROJET DE VALIDATION DU PORTAIL DE *TACLEF*

Le projet de validation du portail de *TACLEF* a permis de faire la mise à l'essai, la validation et l'évaluation du portail de la *Trousse d'acquisition de compétences langagières en français (TACLEF)* dans une famille d'écoles de chacun des trois conseils scolaires de langue française, de mars 2013 à juin 2015, soit un conseil scolaire dans le Nord, un conseil scolaire dans l'Est et un conseil scolaire dans le Centre-Sud-Ouest. La **Figure 1** présente les trois temps du projet et montre le suivi auprès des élèves et du personnel scolaire. Une recherche-action s'est déroulée en parallèle au projet. Ce rapport fait état de certains résultats et de certaines recommandations.



FIGURE 1 : LES TROIS TEMPS DU PROJET DE VALIDATION DU PORTAIL DE *TACLEF*

La mise en œuvre du projet de validation du portail de *TACLEF*, le développement des outils du portail et la recherche-action ont pris en compte d'autres projets et initiatives ministérielles, que ce soit d'assurer l'intégration des outils avec la plateforme D2L, l'intégration de données provenant de Trillium, le C4S, l'élaboration des *GEEL* (7^e à 10^e année), et plus encore.

LIMITES DU PROJET

Les protocoles utilisés au cours du projet de validation du portail de *TACLEF* créent des temps forts précis, pendant l'année scolaire, communs à toutes les écoles participantes, soit : une précision initiale des acquis langagiers (PA) et la création d'un plan d'interventions ciblées (PIC) à l'automne, un deuxième PIC à l'hiver et une confirmation des acquis langagiers (CA) au printemps ainsi qu'un troisième PIC. La confirmation des acquis langagiers a eu lieu à un moment précis, nonobstant le progrès de l'élève. Ainsi, dans l'utilisation authentique de la trousse avec des élèves en apprentissage du français, les PA, PIC et CA ne se font jamais en même temps selon un horaire prédéterminé pour toutes et tous les élèves. Ils se font uniquement selon le progrès de chaque élève. **Il faut donc faire preuve de prudence dans l'interprétation des données qui sont présentées quant à l'évolution du progrès des élèves.**

Dans leur déploiement, à titre de ressources au-delà du projet de validation, le **Gestionnaire des dossiers langagiers** et le **Gestionnaire de rapports** permettront aux divers intervenantes et intervenants d'un conseil scolaire de suivre en temps réel les progrès des élèves. Ainsi, le personnel enseignant pourra cibler le moment opportun de confirmer les acquis langagiers de chacune et de chacun de ses élèves, et de modifier les PIC, au besoin.

OBJECTIFS DE LA RECHERCHE-ACTION – ÉTAPES 1 À 3

La recherche-action visait l'atteinte de trois objectifs globaux.

- Améliorer notre compréhension :
 - de l'utilisation (réelle ou potentielle) du portail selon la perspective des différentes actrices et des différents acteurs en milieu scolaire (personnel enseignant, directions, conseillères et conseillers pédagogiques, et personnel cadre);
 - des perceptions qu'ont les différentes actrices et les différents acteurs en milieu scolaire au sujet des besoins des élèves en apprentissage du français et de la ressource *TACLEF*.
- Identifier des améliorations possibles au portail, aux processus liés à son utilisation ou à la formation et à l'accompagnement du personnel, à long terme, afin de guider les améliorations continues du portail à titre de ressource vivante qui doit évoluer au cours de son exploitation future par les douze scolaires de langue française.
- Proposer des recommandations à l'intention du ministère de l'Éducation de l'Ontario et du CFORP pour appuyer la mise en œuvre du portail auprès des conseils scolaires.

Depuis 2013, une analyse des données consignées au portail au sujet des interventions auprès des élèves ainsi que celles recueillies auprès du personnel enseignant, des conseillères et des conseillers pédagogiques, des directions d'école, d'un membre du personnel cadre et des accompagnatrices au moyen de sondages, de groupes de discussion, d'entrevues et d'observations permet non seulement de rencontrer les objectifs fixés, mais également d'évaluer l'effet de l'utilisation du portail sur :

- **la capacité des conseils scolaires à répondre aux besoins des élèves en apprentissage du français;**
- **la réussite des élèves (progrès par palier).**

QUELQUES PRÉCISIONS MÉTHODOLOGIQUES DE L'ÉTUDE

La création et l'exploitation d'outils quantitatifs et qualitatifs¹, et la participation active de la chercheuse au projet ont permis à la fois d'établir le contexte et de recueillir des données probantes, tout en permettant d'appréhender l'histoire derrière les « chiffres ». L'importance accordée à recueillir la voix des participantes et des participants du fait même de leur position d'expertes et d'experts découle du design critique réflexif de la recherche-action. L'opérationnalisation de ces choix a permis un partage honnête et ouvert tout le long du projet, tant auprès des diverses équipes du projet qu'avec les participantes et les participants. C'est cette réflexivité en spirale qui permet d'approfondir la compréhension des enjeux tels qu'ils sont observés ou rapportés par les différentes actrices et les différents acteurs scolaires du projet de validation du portail de *TACLEF*. L'analyse de l'ensemble de ces « histoires » permet de situer les enjeux identifiés dans des réalités éducatives et politiques locales, régionales, provinciales, nationales et internationales présentées dans l'introduction.

¹ Le comité d'éthique du Bureau d'éthique et d'intégrité de la recherche de l'Université d'Ottawa a émis le premier certificat d'approbation éthique de la recherche-action en mars 2013, puis l'a renouvelé annuellement par la suite.

APERÇU DES PARTICIPANTES ET DES PARTICIPANTS, ET DE LA COLLECTE DES DONNÉES

La **Table 1** présente les participantes et les participants au projet, par rôle et par étape. Sur l'ensemble de la recherche-action, il y a eu un certain roulement du personnel. Ainsi, uniquement les participantes et les participants actifs à l'étape précisée y figurent. Grâce à un appui financier du ministère de l'Éducation de l'Ontario, à l'étape 3, une période ERRÉ fut accordée à chacune des trois écoles secondaires participantes afin d'appuyer le suivi des élèves de la 9^e à la 11^e année sur l'ensemble de l'année scolaire, ainsi que l'enseignement en fonction des PIC qu'a établis le personnel enseignant.

Table 1 : Participantes et participants par rôle – Étapes 1, 2 et 3

	Personnel enseignant	ERRÉ	Directions	Conseillères et conseillers pédagogiques	Surintendantes et surintendants	Accompagnatrices et accompagnateurs
Étape 1 (2013)	21	0	10	3	0	3
Étape 2 (2013-2014)	36	0	10	4	1	3
Étape 3 (2014-2105)	44	3	11	4	1	3

La **Table 2** donne un aperçu des instances de collecte de données principales et du nombre de répondantes et de répondants à chacune des trois étapes du projet, de 2013 à 2015.

Table 2 : Participantes et participants par outil de collecte de données et par étape

	Groupes de discussion	Entretiens	Sondages
Étape 1 (2013)	6	0	3 (taux de participation : 21 %)
Étape 2 (2013-2014)	7	2	3 (taux de participation : 64 %)
Étape 3 (2014-2105)	14	7	3 (taux de participations : 65 %)

L'EXPÉRIENCE D'UTILISATION DU PORTAIL DE *TACLEF*

Les commentaires qu'ont échangés les participantes et les participants ont permis d'apporter des modifications importantes au design du portail de *TACLEF* et à celui des outils. La recherche-action a servi à documenter l'évolution de l'expérience d'utilisation du portail et de constater l'impact des modifications apportées entre mars 2013 et juin 2015.

La page d'accueil du **Gestionnaire des dossiers langagiers**, dévoilée au printemps 2015, est riche d'informations pertinentes et accessibles en un clin d'œil. La composante de cette page qui a eu la plus grande portée pour les utilisatrices et les utilisateurs sont les données exprimées en pourcentage, sous forme de graphique, dans la section **Profil langagier : compétences acquises**. Ces données montrent les acquisitions langagières de l'élève, au moment de la confirmation des acquis langagiers, pour le palier en voie d'acquisition et les trois domaines d'étude. Ainsi, le domaine à privilégier, dans la planification des interventions ciblées, est mis en évidence.

Selon une conseillère pédagogique :

*Les derniers changements apportés au portail (la mise en page, les pourcentages, etc.) ont facilité son utilisation. Tout était plus précis, et lorsque nous devons faire un PIC, on nous dirigeait vers les catégories selon les besoins principaux des élèves. De plus, le fait d'avoir accès aux exemples, dans la section **Profil langagier**, nous a aidés à mieux comprendre les descripteurs. Nous nous sommes rendu compte que nous étions un peu trop « sévères » l'an passé lorsqu'il était temps de cocher les acquis langagiers.*

En général, le personnel enseignant apprécie la convivialité du portail, la clarté des processus et l'importance accordée à leur expertise professionnelle dans le choix des PIC. Les répondantes et les répondants qui prennent part au projet depuis deux ou trois ans se réjouissent de voir leurs suggestions de modifications intégrées à la version 2.0 du portail.

Comme quelqu'un le relate :

Les améliorations apportées au portail à propos de la navigation, de la disponibilité des ressources et des informations, de la flexibilité et des autres données marquent une différence dans le sens positif. En fait, actuellement, le portail est devenu accueillant et amical.

Une autre personne nous fait part de ceci :

*Je navigue aisément et suis en mesure d'aider mes collègues sans difficulté. Les pourcentages de progrès m'aident à déterminer les composantes à cibler et à montrer visuellement le progrès à l'élève. L'explication et l'exemple provenant du **Continuum**, en lien direct dans le tableau, sont merveilleux, puisqu'ils nous permettent d'épargner du temps.*

Toutes et tous sont d'avis que le portail est convivial, et qu'il est facile d'y naviguer. D'autres concèdent qu'il le sera davantage lorsqu'elles et ils le consulteront régulièrement. Un avantage du portail de *TACLEF*, en opposition au boîtier, est la présence d'outils essentiels regroupés en un seul endroit, dont le plus important est la **Banque de stratégies** qui contient des activités suggérées alignées sur les compétences du **Continuum**.

Le portail permet également au personnel enseignant d'intégrer des stratégies personnalisées au moment du choix des PIC. À l'étape 2, beaucoup de participantes et de participants avaient ajouté des stratégies personnalisées. L'analyse attentive confirme que ces stratégies se retrouvaient dans la **Banque de stratégies**. Toutefois, elles n'étaient pas adaptées aux compétences ciblées dans les PIC. Le partage de ce constat a été une révélation importante pour les participantes et les participants.

Pour le personnel enseignant, les directions d'école, les conseillères et conseillers pédagogiques et le personnel cadre, le succès de l'utilisation continue du portail de *TACLEF* repose sur plusieurs éléments :

- le plan de mise en œuvre du conseil scolaire;
- l'engagement visible du personnel cadre du conseil scolaire;
- l'engagement visible et actif des directions d'école;
- la qualité du **Gestionnaire de rapports**;
- l'appui offert au personnel enseignant (temps, accompagnement, formation, coplanification, CAP, collaboration).

Toutes et tous reconnaissent toutefois les défis que posent les suivis des élèves au secondaire, comme le précise une personne à la direction :

Comme école, nous croyons que TACLEF peut faire la différence dans la vie de nos élèves. Le portail semble fin prêt. C'est la formule d'intégration au secondaire qui n'est pas encore facile à mettre en place.

L'ÉVOLUTION DU RENDEMENT DES ÉLÈVES (PROGRÈS PAR PALIER)

La **Table 3** fait état de la distribution des élèves ayant participé au projet de validation du portail de *TACLEF*, par conseil scolaire et par cohorte. Afin d'être comptabilisée ou comptabilisé au tableau, l'élève doit avoir à son dossier langagier une donnée inscrite pour chacune des PA et des CA de l'étape du projet. Ainsi, si une PA a été faite à l'étape 2, mais que l'on n'a pas réalisé de CA la même année, l'élève n'a pas été comptée ou compté. Toutefois, si à l'étape 3 on a fait une PA et une CA avec ce même élève, elle ou il est pris en compte dans le décompte de l'étape 3.

La **Table 4** présente à nouveau les données des colonnes **Étape 3** de la **Table 3**, mais en précisant la distribution des élèves par cycle d'études. Le chiffre indique les élèves des cohortes 1, 2 et 3 avec qui l'on a fait une PA et une CA en 2014 et en 2015. Les élèves de la cohorte 1, qui étaient inscrites et inscrits en 2^e et 7^e année au début du projet, ont changé de cycle d'études à l'année 3 du projet, pour se retrouver aux cycles moyen (4^e année) et secondaire (9^e année). Cela nous a permis de documenter l'expérience de faire les PA et les CA au cours d'un changement de cycle d'études, et par conséquent d'avoir un changement de repère concernant les **Continuums**.

Table 3 : Élèves participant au projet par conseil scolaire et par cohorte (PA et CA)

Conseil scolaire	Élèves participant au projet, cohorte 1 (Étapes 1, 2 et 3)			Élèves participant au projet, cohorte 2 (Étapes 2 et 3)			Élèves participant au projet, cohorte 3 (Étape 3)			Total des élèves participant au projet, par étape		
	É 1	É 2	É 3	É 1	É 2	É 3	É 1	É 2	É 3	É 1	É 2	É 3
Conseil scolaire 1	28	27	24		27	30			17	28	54	71
Conseil scolaire 2	17	17	9		32	35			24	17	49	68
Conseil scolaire 3	21	19	17		22	22			22	21	41	61

Table 4 : Élèves participant à la PA et à la CA, par conseil scolaire, par cycle d'études, année 3 (cohortes 1, 2 et 3) 2014-2015

Cycle d'études	Conseils scolaires		
	Conseil scolaire 1	Conseil scolaire 2	Conseil scolaire 3
Primaire (P)	18	19	13
Moyen (M)	26	28	19
Intermédiaire (I)	10	11	10
Secondaire (S)	17	10	19
Total	71	68	61

La **Table 5** présente les résultats des PA et des CA pour les élèves des cohortes 1, 2 et 3, en 2014 et 2015. Cette fois, toutes et tous les élèves qui ont acquis le palier vérifié au cours d'au moins un des deux moments de la collecte de données, durant la dernière année du projet, sont représentés. Ainsi, les chiffres sont différents de ceux présentés à la **Table 3** et à la **Table 4**.

De plus, la **Table 5** indique le nombre d'élèves qui n'ont pas acquis le palier vérifié. **Il faut nuancer l'interprétation première que l'on pourrait faire en lisant ce tableau.** À titre d'exemple, une ou un élève avait acquis le palier 3 à la PA de l'automne 2014. Au printemps 2015, en se préparant pour la CA, la ou le titulaire de classe décide d'administrer une tâche de précision des acquis du palier 5, puisqu'elle ou il a observé beaucoup de progrès chez l'élève. À la fin de la CA, les résultats montrent que l'élève a acquis 144 compétences, mais n'a pas tout à fait acquis le palier 5. Ainsi, le dossier langagier de l'élève indique que le palier n'est pas acquis. Toutefois, l'élève a acquis le palier 4. Dans ce cas, l'élève serait comptabilisée ou comptabilisé à la ligne **Paliers non acquis** de la **Table 5**, pour la CA 2015.

Table 5 : Distribution des résultats « fiables » des élèves, année 3,
par conseil scolaire, cycle d'études et palier

Cycle d'études		Conseils scolaires					
		Conseil scolaire 1		Conseil scolaire 2		Conseil scolaire 3	
Cycle d'études	Palier	PA	CA	PA	CA	PA	CA
P	1	14	11	1	2	3	2
	2	2	3	3	1	7	5
	3	1	3			2	3
	4			1	1	1	5
	5						2
	6						
M	1	1	1	9	2	1	
	2	13	6	8	7	6	5
	3	9	15	8		4	1
	4		1	1	1	4	6
	5						3
	6						
I	1			1			1
	2	1	1	2		9	2
	3	3	1	1			5
	4	1	1	1			2
	5	2	2				1
	6			1	1		
S	1	3		1		2	
	2	7	1	2		6	
	3	4	4	1		9	10
	4	1	3				2
	5						
	6						
Paliers non acquis		13	19	30	53	16	9
Total		75	72	71	68	70	64

PA = Précision initiale des acquis langagiers, automne 2014 | CA = Confirmation des acquis langagiers, printemps 2015

Les chiffres tiennent compte des élèves qui ont participé **soit à la PA, à la CA ou aux deux**. Ainsi, le total de chaque conseil scolaire sera plus élevé qu'au tableau 4 qui ne comprenait que les élèves ayant pris part à **la PA et à la CA**.

Lorsqu'on compare le nombre d'élèves bénéficiant de *TACLEF* avec qui l'on a fait des PA et des CA, de la **Table 5**, au nombre d'élèves participant au projet à l'année 3, de la **Table 4**, on constate une certaine perte de données qui n'a pas pu être récupérée en raison du protocole du projet. Ainsi, en raison des absences de l'élève, il a été impossible de faire une PA ou une CA (le cas échéant) au moment de la période de collecte de données.

De telles pertes de données ne se produiront pas dans les conseils scolaires, car la CA aura uniquement lieu lorsque le personnel enseignant croit que l'élève a acquis le palier à confirmer et lorsque l'élève est présente ou présent à l'école.

PROGRÈS DE L'ENSEMBLE DES ÉLÈVES PARTICIPANT :

a) Transition de l'année 2 à l'année 3 :

Des 146 élèves avec qui l'on a fait une CA au printemps 2014 et une PA à l'automne 2014, au retour du congé estival :

- 18 élèves (12 %) ont acquis un palier à l'automne 2014, soit 8 au secondaire et 10 à l'élémentaire, dont un a changé du cycle primaire au cycle moyen;
- 20 élèves (14 %) ont reculé d'un palier, soit 8 au secondaire et 12 à l'élémentaire. Parmi ces élèves, 16 ont changé de cycle d'études entre l'année 2 et l'année 3.

b) Année 3 (données fiables PA et CA)

Des 198 élèves avec qui l'on a fait une PA et une CA en 2014 et en 2015, à la fin de l'année 3 :

- 78 élèves (39 %) ont augmenté d'un palier;
- 16 élèves (8 %) ont augmenté de deux paliers;
- 1 élève (< 1 %) a augmenté de 3 paliers;
- 1 élève a maintenu le palier 6 acquis au printemps 2014.

MISE EN GARDE CONCERNANT L'INTERPRÉTATION DES DONNÉES

Rappelons qu'aux fins du projet de validation la confirmation des acquis langagiers a eu lieu au printemps 2015 pour toutes et tous les élèves. Au cours de l'utilisation « naturelle » du portail de *TACLEF*, la confirmation des acquis langagiers aura uniquement lieu lorsque la ou le titulaire de classe sera convaincu que l'élève a atteint le palier en voie d'acquisition. Cette mise en garde est confirmée par la vérification individuelle des données exprimées en pourcentage dans les dossiers langagiers de toutes et de tous les élèves. Cet examen permet de constater qu'un grand nombre d'élèves, n'ayant pas acquis le palier vérifié à la CA du printemps 2015, auraient probablement acquis le palier si la CA avait eu lieu en juin 2015.

L'EXPÉRIENCE DE PARTICIPATION AU PROJET DE VALIDATION DU PORTAIL DE *TACLEF*

Les données présentées dans cette section portent sur l'expérience de participation au projet de validation du portail de *TACLEF* et sur les attentes des participantes et des participants concernant la mise en œuvre de la ressource, après le projet, dans leur école ou leur conseil scolaire. Ce dernier élément prend une place importante dans les échanges avec le personnel enseignant prenant part au projet, et ce, dès novembre 2014. Leurs propos montrent leur engagement quant à l'utilisation continue de la ressource bonifiée qu'est le portail de *TACLEF* **en raison de l'incidence de *TACLEF* qu'elles et ils ont pu remarquer sur les progrès de leurs élèves. De plus, elles et ils ont fait part de leurs inquiétudes quant à la priorité que le ministère de l'Éducation de l'Ontario, leur conseil scolaire et leur direction d'école accorderont à l'utilisation de cette ressource, que la majorité qualifie, après le projet, d'importante et d'essentielle.**

LA VOIX DES PARTICIPANTES ET DES PARTICIPANTS

À la fin de l'étude, la majorité des participantes et des participants rapportent avoir une sensibilisation accrue, sinon une meilleure compréhension, de ce qu'est une ou un élève en apprentissage du français.

J'ai été surprise de constater qu'une élève « francophone », de parents « francophones », ne comprenait pas les mots « intérieurs et extérieurs ». Elle connaissait uniquement « dedans et dehors ».

Enseignante au cycle moyen

Par leur participation au projet, elles et ils se sentent mieux habilités à répondre aux besoins de ces élèves. Les participantes et les participants reconnaissent largement les bienfaits d'une utilisation judicieuse de la ressource *TACLEF* pour les élèves, mais également pour elles-mêmes et eux-mêmes, **si le tout se fait dans un climat de collaboration au sein de l'école**. Elles et ils s'attendent à ce qu'à l'avenir tout le personnel de l'école soit formé, particulièrement au secondaire où le développement de compétences langagières doit être la responsabilité de toutes et de tous. Selon elles et eux, c'est une responsabilité partagée.

Le sondage invitait les participantes et les participants à compléter deux énoncés de nature fort différente. Le premier énoncé ciblait l'élément le plus important retenu à la suite de la formation à l'automne 2014, alors que le second ciblait l'élément le plus important, à leur avis, à la suite de leur participation au projet de validation du portail *TACLEF*. Les réponses les plus fréquentes sont présentées à la **Table 6**.

Table 6 : Réponses aux questions 11 et 12 du sondage – personnel enseignant

L'élément le plus important à la suite de la formation à l'automne...	L'élément le plus important à la suite de ma participation au projet de validation du portail de TACLEF...
L'apprenant du français n'a pas de problème d'apprentissage. Il n'a pas encore acquis les compétences linguistiques et peut exceller une fois qu'il comprend, et peut bien communiquer en français, soit à l'oral et à l'écrit.	L'importance de discuter régulièrement avec l'élève de ses progrès.
On peut tout trouver sur le site de TACLEF : outils, autoformation, questions et réponses, ressources.	Le choix des PIC est très important, puisqu'il joue un grand rôle pour assurer les progrès des élèves.
Cibler un palier et des stratégies atteignables pour les élèves afin de les mettre dans une situation de réussite.	Même si je n'avais que cinq élèves prenant part au projet, TACLEF me sert pour le groupe-classe et me donne des stratégies pour l'ensemble des élèves et non seulement les élèves du projet.
La ressource TACLEF s'adresse avant tout aux élèves dont la maîtrise du français empêche la réussite selon leur plein potentiel. Elles et ils n'ont pas de PEI ou de difficulté d'apprentissage.	De sensibiliser l'élève aux stratégies en salle de classe et à celles qu'elle ou il peut utiliser pour s'améliorer.
Pour le PIC, le choix de stratégies et d'activités tirées des guides d'enseignement efficaces et triées en fonction [des catégories] du Continuum me facilite la tâche et me rappelle l'importance de la différenciation pédagogique.	L'importance de garder des traces du progrès de l'élève afin de lui montrer ses progrès d'un palier à un autre.
Les résultats à l'année 2 [du projet] sont déjà la preuve que TACLEF est une excellente ressource qui devrait être utilisée de façon continue dans toutes les écoles.	Il faut aider tous les enfants à poursuivre leur cheminement en français, pas uniquement les élèves bénéficiant d'un programme ALF ou les apprenants du français, mais également ceux du programme <i>Français</i> régulier [sic] (ordinaire).

Aux fins de leurs responsabilités à titre de directions d'école et de personnel cadre du conseil scolaire, le **Gestionnaire de rapports** est, à leur avis, l'élément le plus important du portail puisqu'il aura un impact systémique tant sur la réussite des élèves et l'exercice d'un leadership pédagogique auprès de leur personnel que sur la gestion des ressources humaines et matérielles.

On note à plusieurs reprises **l'importance accordée au leadership pédagogique** des directions d'école à animer des CAP pour la collaboration et le dialogue professionnel, afin d'accroître la capacité du conseil scolaire à répondre aux besoins des élèves en apprentissage du français. De plus, le personnel enseignant souhaite profiter d'un **accès régulier à l'appui d'une conseillère ou d'un conseiller pédagogique non seulement pour les discussions pédagogiques au cours d'une PA ou d'une CA, mais pour le modelage de la mise en œuvre de stratégies ou d'activités** dans divers contextes, que ce soit avec le groupe-classe ou en petits groupes.

Les discussions au sujet des défis liés à l'utilisation de la ressource TACLEF portent sur deux points : le temps et la difficulté à enseigner en fonction des PIC. En creusant davantage la question, un besoin se fait sentir **pour de l'accompagnement en différenciation pédagogique**. Certaines et certains soulignent que la conseillère ou le conseiller pédagogique pourrait aider le personnel enseignant à faire des liens entre les attentes du

conseil scolaire, les différentes initiatives ministérielles et la réalité de la salle de classe. Enfin, les commentaires d'autres participantes et participants laissent entrevoir **un besoin important de formation en gestion de classe ou en évaluation**. Au-delà d'un appui ponctuel, on note **l'importance que le personnel enseignant accorde à des rencontres systémiques dirigées par les conseillères ou les conseillers pédagogiques pour échanger** avec des collègues d'autres écoles au sujet de pratiques gagnantes ou d'activités qui viendraient appuyer les élèves en apprentissage du français.

En ce qui a trait au temps, il a représenté le plus grand défi auquel se rapporte la participation à ce projet. Ce que les participantes et les participants **mentionnent comme ayant été l'élément le plus apprécié de leur participation au projet**, c'est le temps privilégié avec les élèves au moment des PA et des CA. Les enseignantes et les enseignants ont trouvé ces moments révélateurs à plusieurs égards. Notamment, elles et ils ont appris à mieux connaître leurs élèves, à identifier leurs acquis langagiers et à déterminer les pistes et les stratégies ciblant leurs apprentissages.

L'ensemble des participantes et des participants s'interroge également sur les défis que pose le temps. Comment prévoir le temps pour faire les PA et les CA, la coplanification et la révision des PIC? Qui en aura la responsabilité : la ou le titulaire, ou la personne responsable de la francisation? Comment communiquer les besoins des élèves à l'ensemble des professionnelles et des professionnels de l'éducation qui travaillent avec l'élève? Une solution qui a été évoquée dans toutes les régions et à tous les cycles d'études, c'est d'avoir, dans chacune des écoles, une personne désignée qui coordonne le dossier de *TACLEF*.

Toutefois, certaines et certains demeurent inquiets de ne pas avoir suffisamment de temps pour faire l'entrée des données, car une réflexion soutenue est de mise pour bien remplir le profil langagier de l'élève et de cibler les pistes d'observation à privilégier. Une fois qu'on leur a rappelé qu'elles et ils n'auront plus à faire les PA ou les CA de toutes et de tous les élèves ciblés, en deux jours continus, la vraie préoccupation quant au temps se révèle. **Leur expérience liée à la participation au projet a occasionné une prise de conscience du grand nombre d'élèves, dans leur classe et leur école, qui sont en apprentissage du français et qui ont besoin d'un appui**. Elles et ils sentent l'urgence d'intervenir, mais voient les limites qu'impose le temps. Il faudra veiller attentivement à cet élément dans la planification de la mise en œuvre de la ressource *TACLEF*, dans les conseils scolaires et les écoles, si l'on veut assurer le bien-être du personnel enseignant.

Cette prise de conscience éveille une nouvelle inquiétude chez de nombreuses participantes et de nombreux participants. Elles et ils nous font remarquer que les discours au sein de leur conseil scolaire et le discours politique en général portent une attention particulière aux apprenantes et aux apprenants du français qui sont en voie d'acquisition des paliers 1, 2 et 3 (*TACLEF*), soit les élèves qui bénéficieraient du programme-cadre d'actualisation linguistique en français. Les participantes et les participants s'inquiètent que les élèves en apprentissage du français, qui sont en voie d'acquisition des paliers 4, 5 et 6, soient de nouveau mises et mis de côté ou, pire encore, oubliées et oubliés. Cette préoccupation ressort clairement en analysant le discours des divers groupes de participantes et de participants : le personnel enseignant utilise davantage l'expression « apprenants du français » lorsqu'elles et ils parlent de leurs élèves qui ont pris part à ce projet ou de leur classe, alors que les autres groupes de participantes et de participants utilisent davantage l'expression « élèves ALF ».

La différence entre les deux expressions renvoie à deux groupes très différents. L'expression « apprenants du français » renvoie à la fois aux élèves qui ne bénéficient pas du programme-cadre d'ALF (paliers 4, 5 et 6 de *TACLEF*) et aux élèves qui ont des besoins qui nécessitent l'appui du programme-cadre d'ALF (paliers 1, 2 et 3 de *TACLEF*). Cependant, l'expression « élèves ALF » désigne un groupe restreint d'élèves qui ont des besoins qui nécessitent l'appui du programme-cadre d'ALF.

À la fin du projet, la majorité des participantes et des participants reconnaît l'importance d'engager l'élève dans le processus, d'abord en discutant avec elle ou lui de la démarche de l'élève, mais également en lui fournissant une rétroaction à la suite des PA, des CA et des PIC, puis en informant les parents. **Alors que ce dernier élément n'a pas été mis en application par la majorité des participantes et des participants au cours des années qu'a duré le projet de validation du portail de *TACLEF*, il en ressort comme pratique gagnante que l'on doit à l'avenir le mettre en œuvre.**

La majorité des participantes et des participants est d'avis que les parents doivent être informés de la démarche de l'élève ainsi que des résultats de la PA et des CA. On souhaite également pouvoir suggérer aux parents des démarches qui engageraient la famille à soutenir le développement des compétences des PIC, nonobstant la langue de communication dans la famille. **Ces discussions appuient l'importance du développement d'un outil pour les parents.**

La participation au projet de validation du portail de *TACLEF* a également soulevé des inquiétudes d'un autre ordre. D'abord, nombreuses sont les participantes et nombreux sont les participants s'interrogeant sur les raisons pour lesquelles leur école ou leur conseil scolaire n'offre pas des cours d'ALF au secondaire ou ne veut pas noter au bulletin que l'élève a besoin de suivre le programme-cadre d'ALF au lieu du programme-cadre de français à l'élémentaire.

Ensuite, les participantes et les participants s'inquiètent en ce qui a trait au développement continu des compétences langagières des élèves qui ne sont pas en apprentissage du français dans les écoles où elles et ils sont minoritaires. Il appert qu'elles et ils ne bénéficient pas de modèles ou d'un environnement stimulant, qui leur permettraient de voir progresser leurs compétences langagières, puisque le personnel enseignant doit adapter l'environnement de la classe à la majorité qui, dans certaines régions, est en apprentissage du français.

Il faut aider les enfants à continuer à cheminer en français, pas uniquement les élèves bénéficiant d'un programme d'ALF ou les apprenants du français, mais également ceux du programme régulier [sic] (ordinaire).

Enseignante au secondaire

ÉLÉMENTS À CONSIDÉRER CONCERNANT LA MISE EN ŒUVRE DE LA RESSOURCE *TACLEF*

Les répondantes et les répondants souhaitent que la mise en œuvre de la ressource *TACLEF* permette aux élèves de leur conseil scolaire d'atteindre le palier 6 **avant leur entrée au secondaire**. À leur avis, cela demande un plan de formation et d'accompagnement pour soutenir le personnel enseignant afin qu'il soit, premièrement, en situation de sécurité linguistique et, secondement, plus confiant en ses capacités à créer un profil de l'élève et un profil de classe, à faire de la différenciation pédagogique, à évoluer selon les principes de *Faire croître le succès* et à faire de la gestion de classe. Cela permettra un déploiement plus efficace de ressources au sein de l'école et du conseil scolaire, en ciblant des besoins précis de formation ou d'intervention ciblée pour le personnel, tout en facilitant les interventions ciblées avec les élèves.

Les répondantes et les répondants souhaitent également un appui de leur conseil scolaire pour la formation de l'ensemble du personnel et des nouveaux membres. Elles et ils désiraient qu'une personne assume le rôle d'amie critique auprès du personnel à la direction d'école et des leaders pédagogiques au moment de l'élaboration et de la mise en œuvre des PAÉ, puisqu'elles et ils jugent important d'y intégrer les attentes des apprenantes et des apprenants du français. Ces répondantes et ces répondants disent qu'il est essentiel qu'une personne au conseil scolaire soit porteuse du dossier de *TACLEF* et en assure les suivis. Son plus grand rôle serait de faire valoir l'importance du dossier.

En plus de la porteuse ou du porteur de dossier au conseil scolaire, **chaque école doit avoir une coordonnatrice ou un coordonnateur nommé au dossier de *TACLEF*, appuyé par la direction d'école.**

- Il faut préciser explicitement les tâches, les rôles et les responsabilités de la personne qui coordonne le dossier de *TACLEF*, tant pour la personne à qui l'on assigne la responsabilité que pour les autres membres du personnel.
- Il faut éviter de surcharger le poste afin que la personne qui y est désignée soit en mesure de répondre à d'autres besoins tels que l'EED, la suppléance, les périodes de préparation.
- Il faut que la charge de travail des personnes qui assurent cette fonction tienne compte **des besoins des élèves en apprentissage du français** ainsi que de l'horaire d'enseignement des cours *FRA* et *ALF* (au secondaire), et non des besoins en temps de préparation (à l'élémentaire).
- Il faut que la personne qui aurait la responsabilité des suivis et de la coordination des dossiers de *TACLEF* puisse également appuyer l'enseignante ou l'enseignant titulaire dans les entrevues au cours des PA, soit en prenant, à l'occasion, le groupe-classe de la ou du titulaire pour la ou le libérer au moment de faire les entrevues avec les élèves ou que cette personne responsable fasse elle-même les entrevues avec les élèves en consultation avec tout le personnel enseignant qui enseigne à l'élève.

Enfin, toutes et tous reconnaissent l'importance que les conseils scolaires offrent l'appui technologique nécessaire pour assurer la qualité de la bande passante, le bon fonctionnement du portail et l'accès aux outils (ordinateurs, tablettes et imprimantes) qui permettent l'utilisation efficace de la ressource *TACLEF*.

Le fait que le personnel scolaire maîtrise les **Continuums** déclenche une première prise de conscience du décalage, voire du manque de calibrage, entre les compétences que devraient maîtriser les élèves pour bien progresser dans le programme ordinaire dans les écoles de langue française et les compétences acquises. **Le constat du décalage entre ces deux réalités sert d'appel à l'action et montre l'urgence d'utiliser cette ressource qui accroît la capacité des professionnelles et des professionnels de l'éducation à identifier les apprenantes et les apprenants du français, et ainsi à répondre à leurs besoins à l'aide d'interventions ciblées.**

Les conseils scolaires **doivent s'assurer** qu'une conseillère ou un conseiller pédagogique appuie les écoles dans le suivi mensuel pour encourager l'exploration et le modelage des stratégies et des activités disponibles, aider à revoir le choix de PIC en fonction des progrès notés et voir à ce que la littératie soit la responsabilité de tout un chacun.

Enfin, **l'élève doit participer activement à toutes les étapes**, dès même le choix du texte et de la démarche qu'elle ou il pourra mettre en œuvre au cours de la période du PIC. Il faut collaborer avec les élèves, faire des suivis et leur montrer les données exprimées en pourcentage, sous forme de graphique, ainsi que les traces des PA et des CA faits préalablement afin qu'elles et ils soient fiers et conscients de leurs progrès.

Le personnel scolaire participant nous a également fait part de deux autres constats fort intéressants :

- Le personnel enseignant doit être plus exigeant quant à la langue parlée à l'école :
 - ne pas tolérer que les élèves lui parlent en anglais;
 - ne pas répondre en anglais à une ou à un élève;
 - ne pas laisser une ou un élève utiliser l'anglais en cours d'évaluation.
- Il faut à tout prix encourager l'élève à communiquer en français. La littératie, c'est la responsabilité de toutes et de tous.

Les effets de l'insécurité linguistique sont bien documentés par la recherche en Ontario français, tant en contexte scolaire que postsecondaire. La recherche a également confirmé que, pour un bon nombre d'élèves, l'école représente l'unique endroit où elles et ils peuvent s'exprimer quotidiennement en français. Outiller les élèves afin qu'elles et ils aient les mots pour se dire et comprendre, c'est une question liée au bien-être de l'élève en plus d'être au cœur de la mission de l'éducation de langue française. Pourtant, la recherche-action a pu documenter, à plusieurs reprises et dans toutes les régions, le pouvoir de l'insécurité linguistique. En voici un exemple parmi d'autres :

J'ai deux jeunes enfants; l'aîné est au cycle préparatoire. Au printemps, j'avais besoin d'une bonne gardienne pour une soirée. J'ai demandé à une des élèves du secondaire, avec qui j'ai travaillé sur le projet de TACLEF, si elle voulait être leur gardienne. Elle m'a dit non, en expliquant qu'elle est consciente de ses difficultés à communiquer en français et qu'elle n'est pas à l'aise de garder des enfants qui s'expriment mieux qu'elle, élève du secondaire, qui a fait toute sa scolarité en français à notre conseil scolaire.

ASTUCES ET CONSEILS

En cette fin de projet, certaines répondantes et certains répondants au projet de validation du portail de *TACLEF* ont identifié des astuces à faire connaître à d'autres écoles et conseils scolaires en vue du lancement provincial du portail de la ressource *TACLEF*.

- a) *TACLEF*, c'est travailler en tenant compte des trois domaines d'étude.
- b) Le portail est **une ressource que l'on doit utiliser continuellement** : s'y référer régulièrement, consulter les stratégies et les activités, et mieux connaître les **Continuums**.
- c) Assurer des CAP et le dialogue pédagogique continu dans les écoles et entre les écoles.
- d) Prendre le temps d'explorer le portail, particulièrement la **Banque de stratégies** et ses composantes, et de s'y référer régulièrement.
- e) Prendre le temps de se familiariser avec les **Continuums** et les outils d'observation **bien avant de faire une PA** avec une ou un élève.
- f) **Impliquer l'élève dès le début et s'assurer de faire régulièrement des suivis auprès d'elle ou de lui.**
- g) Télécharger dans le **dossier langagier** de l'élève **des traces électroniques des PA et des CA, ainsi que celles de ses acquis langagiers dans les trois domaines d'étude.**
- h) Bien communiquer aux parents les progrès des élèves et les PIC.
- i) En faire un projet d'école se rapportant au PAÉ. **Il faut encourager la collaboration, la discussion pédagogique et la coplanification.**
- j) **Procéder par famille d'écoles.**
- k) **Se donner le temps de préparer la mise en œuvre et de la planifier.**

RECOMMANDATIONS

Voici des recommandations, à notre avis, essentielles, dégagées de l'analyse des données, des processus et de l'expérience du projet de validation du portail de *TACLEF*.

1. Le plan de mise en œuvre de la ressource *TACLEF* doit avoir une composante à court, à moyen et à long terme afin de rendre explicite la transition vers l'institutionnalisation de l'utilisation de la ressource qui permettra de rencontrer l'objectif suivant : les élèves admises et admis à une école du conseil scolaire aux cycles préparatoire et primaire auront acquis le palier 6 avant leur transition à l'école secondaire.
2. Le plan de mise en œuvre de la ressource *TACLEF* doit permettre de répondre aux besoins des élèves qui sont présentement dans les écoles élémentaires et secondaires, et comprendre un diagnostic des besoins de formation du personnel enseignant.

3. Le plan de formation à l'appui de la ressource *TACLEF* doit tenir compte des **compétences préalables** du personnel enseignant, **nécessaires à une utilisation efficace** de la ressource *TACLEF*. Le projet a permis de voir le manque d'exploitation des *GEEL* aux cycles primaire et moyen, malgré l'offre de nombreuses formations. Il en va de même du boîtier *TACLEF*. Ainsi, le plan de formation **devra identifier les instances qui auront la responsabilité 1) de former pour initier, 2) d'appuyer la mise à l'essai, et 3) de vérifier l'intégration et l'évolution des apprentissages du personnel scolaire.**
4. Ainsi, il faut assurer une vision commune et un vocabulaire commun entre toutes les intervenantes et tous les intervenants d'un conseil scolaire et ses partenaires, quant :
 - aux caractéristiques et aux besoins de l'élève en apprentissage du français;
 - à l'urgence d'intervenir selon un plan à long terme qui tient compte de l'impératif éthique et moral de satisfaire les besoins des élèves actuellement dans le système de langue française.
5. **Il est essentiel d'appuyer les modifications prévues pour permettre l'engagement des parents, nonobstant la langue parlée à la maison.** Le personnel enseignant ayant pris part au projet a constaté que c'est l'élément manquant à une **ressource** qualifiée, à maintes reprises, **d'exceptionnelle.**
6. Il faut s'assurer que le portail de *TACLEF* et ses outils demeurent « vivants », en les adaptant aux innovations technologiques et pédagogiques à venir, ainsi qu'aux besoins pédagogiques des élèves et du personnel scolaire.
7. **Toute professionnelle et tout professionnel de l'éducation doit se responsabiliser quant au développement des compétences langagières des élèves.** Ainsi, il faudra établir un lien explicite entre le lancement provincial du portail de la ressource *TACLEF* et le lancement des *GEEL* (7^e à 10^e), tout en établissant des liens avec les *GEEL* de l'élémentaire, dont les stratégies et les activités sont déjà intégrées au portail.
8. **Intégrer aux PAÉ et au PAC un résultat se rapportant aux élèves en apprentissage du français.**
9. S'assurer de rendre explicite les liens entre *TACLEF* et les autres initiatives et politiques provinciales ou du conseil scolaire. La ressource *TACLEF* n'est pas un parcours ponctuel, mais une ressource qui permet aux professionnelles et aux professionnels de l'éducation **de faire un choix informé de stratégies pour améliorer le rendement de l'élève.**

CONCLUSION

La recherche-action permet de constater que **l'exploitation de la ressource TACLEF contribue au sentiment d'efficacité, de compétence et de confiance du personnel enseignant lorsque celui-ci a une bonne gestion de classe et une maîtrise de la différenciation pédagogique ainsi que de l'évaluation diagnostique, de l'évaluation au service de l'apprentissage et de l'évaluation des apprentissages.**

La recherche-action permet aussi de constater que **l'utilisation systématique de la ressource TACLEF rejoint les priorités provinciales en éducation.** L'utilisation systématique de la ressource TACLEF permet d'atteindre l'excellence en assurant que les élèves maîtrisent les compétences langagières nécessaires pour avoir un rendement scolaire ayant un lien avec leur potentiel cognitif. Elle assure l'équité, puisque les enfants ainsi que les élèves sont motivés et motivées, et acquièrent les habiletés pour réaliser leur plein potentiel, tout en ayant des expériences d'apprentissage enrichissantes.

La recherche-action permet également de constater que **l'utilisation systématique de la ressource TACLEF a une incidence sur la promotion du bien-être de l'élève, en réduisant l'insécurité linguistique en faveur d'une sécurité linguistique.**

Dans chacune des régions, des membres du personnel enseignant nous ont partagé des témoignages de parents qui ont exprimé avoir une plus grande confiance vis-à-vis le système d'éducation, à la suite de l'expérience de participation de leur enfant au projet de validation du portail de TACLEF. Les parents ont constaté les répercussions des interventions ciblées sur la réussite scolaire de leur enfant.

Ajouter des éléments aux compétences langagières acquises de nos élèves n'est pas synonyme de vouloir évacuer les régionalismes ou le registre familier. Il ne s'agit surtout pas de la quête de la perfection orthographique ou grammaticale. Au contraire, **il est plutôt question d'éveiller chez l'élève la conscience sociolinguistique** en l'amenant à reconnaître les mots à utiliser et le contexte à respecter, ainsi que de l'outiller à pouvoir s'insérer aisément dans divers milieux et d'assurer qu'elle ou il réussit selon son plein potentiel.

La collaboration de toutes et de tous les partenaires axée sur la vision du bien-être des élèves et du personnel enseignant sera essentielle pour les prochaines étapes. Alors que le projet de validation du portail de TACLEF se termine, le déploiement de la ressource ne fait que commencer. Le vrai travail est à venir, car une période de transition importante s'annonce.

Il ne faut surtout pas perdre le sentiment d'urgence d'entamer une transition réfléchie. Il faudra assurer des conversations courageuses et informer les partenaires au sujet des caractéristiques d'une ou d'un élève en apprentissage du français, ainsi que de l'offre du programme-cadre d'ALF à l'élémentaire et des cours d'ALF au secondaire, sans oublier que l'élève en voie d'acquisition des paliers 4, 5 et 6 a également besoin d'appui. Le but, c'est de s'assurer que chaque élève aura les mots et la confiance pour se dire, se faire comprendre et comprendre les autres dans le milieu scolaire de langue française et au-delà, tout le long de sa vie. **Cela est au cœur de son succès scolaire et social individuel, et de la mission de l'éducation de langue française en Ontario.**

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ALLARD, M. (2009). « Tests de français : hécatombe en vue chez les futurs profs », *La Presse*, [En ligne]. [<http://www.lapresse.ca/actualites/education/200909/21/01-903826-tests-de-francais-hecatombe-en-vue-chez-les-futurs-profs.php>]
- BARETTE, M. F. (2007). *La construction du rapport à l'écrit : l'écriture avant l'écriture*, Paris, France, L'Harmattan.
- BÉNIT, A. (2000). « Le malaise du français : prise de conscience ou crise de conscience? », dans *VII Coloquio APFUE (Asociación de Profesores de Francés de la Universidad Española): Cádiz, 11-13 de Febrero de 1998* (p. 91-100). Servicio de Publicaciones.
- CRYSTAL, D. (2003). *English as a global language*, New York, Cambridge University Press.
- DESABRAIS, T. (2013). *Les mots pour le dire... L'influence de l'(in)sécurité linguistique sur l'expérience d'étudiantes de milieux francophones minoritaires canadiens inscrites aux études supérieures à l'Université d'Ottawa*, Thèse de doctorat inédite, Université d'Ottawa.
- DION, N., et V. MOLDANO (2013a). *Making the Grade? Troubling Trends in Postsecondary Student Literacy*, Toronto, Higher Education Quality Council of Ontario.
- DION, N., et V. MOLDANO (2013b). "We need to assess student literacy skills. You can't prove what you don't measure", *University Affairs*, [En ligne], décembre 2013. [<http://www.universityaffairs.ca/we-need-to-assess-student-literacy-skills.aspx>]
- DION-VIENS, D. (2009). « Français au secondaire : les élèves pas à la hauteur », *Le Soleil*, [En ligne]. [<http://www.lapresse.ca/le-soleil/actualites/education/200911/04/01-918539-francais-au-secondaire-les-eleves-pas-a-la-hauteur.php>]
- DION-VIENS, D. (2015a). « Un nombre record de cégepiens faibles en français », *Journal de Montréal, Actualité éducation*, [En ligne]. [<http://www.journaldemontreal.com/2015/02/19/un-nombre-record-de-cegepiens-faibles-en-francais>]
- DION-VIENS, D. (2015b). « Les futurs profs en arrachent en français », *Journal de Montréal, Actualité éducation*. [<http://www.journaldemontreal.com/2015/02/19/un-nombre-record-de-cegepiens-faibles-en-francais>]
- DUCHÊNE, A., et M. HELLER (2012). *Language in late capitalism: Pride and profit*, volume 1, Londres, Routledge.
- DURU-BELLAT, M., et A. KIEFFER (2008). « Du baccalauréat à l'enseignement supérieur en France : déplacement et recomposition des inégalités », *Population*, vol. 63, n° 1, p. 123-158.
- ERLICH, V. (1998). *Les nouveaux étudiants – Un groupe social en mutation*, Paris, Armand Colin.
- GUAY, F., É. FALARDEAU et P. VALOIS (2014). *Évaluer l'efficacité et l'impact du programme d'interventions « CASIS-Écriture » pour augmenter la motivation d'élèves du primaire envers l'écriture*, Québec, Université Laval, 43 pages.
- HELLER, M. (2010). "Language as Resource in the Globalized New Economy", *The Handbook of Language and Globalization*, 58, p. 349.

- KAMANZI, P. C., et P. DORAY (2015). « La démocratisation de l'enseignement supérieur au Canada : la face cachée de la massification », *Canadian Review of Sociology/Revue canadienne de sociologie*, vol. 52, n° 1, p. 38-65.
- KLINKENBERG, J. M. (1993). « Le français : une langue en crise? », *Études françaises*, vol. 29, n° 1, p. 171-190.
- LALONDE, A. J., et L. LORTIE (2014). *Éducation postsecondaire de langue française : Accès et transition. Une recension des écrits sur la transition aux études postsecondaires en français et les facteurs qui influencent le choix de jeunes francophones et francophiles*, Ottawa, Association des universités de la francophonie canadienne, le Réseau des cégeps et des collèges francophones du Canada et la Fédération nationale des conseils scolaires francophones (FNCSF), 60 pages.
- LAMOUREUX, S. (2007). *La transition de l'école secondaire de langue française à l'université en Ontario : expériences étudiantes*, Thèse de doctorat inédite, Institut d'études pédagogiques de l'Ontario, Université de Toronto.
- LAMOUREUX, S., et S. BOULÉ (2015). *Analyses prédictives pour une transition réussie aux études postsecondaires, Partie 2*, Ottawa, Université d'Ottawa, 35 pages et annexes.
- LAMOUREUX, S., J.-L. DAOUST, J. BOURDAGES, M.-J. VIGNOLA et A. MALETTE (2014). *Developing University Literacy and Promoting Academic Success Across Disciplines*, Higher Education Quality Council of Ontario, 27 pages.
- LAMOUREUX, S., V. DIAZ, A. MALETTE, P. MERCIER, J. BOURDAGES, K. TURNER et M. COTNAM-KAPPEL (2013). *Linguistic Heterogeneity and Non-Traditional Pathways to Postsecondary Education in Ontario*, Toronto, Higher Education Quality Council of Ontario, 58 pages.
- MOÏSE, C. (2007). « Le malaise identitaire du côté majoritaire : la langue et la république française », *Le malaise identitaire dans le monde contemporain*, Université d'Avignon, p. 237-253.
- MOÏSE, C. (2008). « Le poids de la langue française, entre sentiment de menace et dynamiques langagières », dans GASQUET-CYRUS, M., et C. PETITJEAN (dir.), *Le poids des langues*, Actes du colloque de l'Université d'Aix-en-Provence, Paris, L'Harmattan, p. 237-253.
- PARMENTIER, P. (dir.) (2011). *Recherches et actions en faveur de la réussite en première année universitaire. Vingt ans de collaboration dans la Commission "Réussite" du Conseil interuniversitaire de la Communauté française de Belgique (CIUF)*, Bruxelles, CIUF, 79 pages.
- POLLET, M. C. (2012). *De la maîtrise du français aux littératies dans l'enseignement supérieur*, Namur, Presses universitaires de Namur.
- QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2012). *Évaluation du plan d'action pour l'amélioration du français. Le rapport à la lecture et à l'écriture à l'école (2011). Rapport d'évaluation abrégé*, Québec, Imprimeur du Gouvernement du Québec, 13 pages.
- STREET, B. (2013). "Literacy in Theory and Practice: Challenges and Debates Over 50 Years", *Theory Into Practice*, vol. 52 (supp. 1), p. 52-62.