Bureau du Commissaire aux
LANGUES AUTOCHTONES

Jeter les bases de la Feuille de route nationale pour la maîtrise des langues et la formation d'enseignants spécialisés en immersion

Analyse de l'environnement et revue de la littérature

COMMUNICATION

Le Bureau du commissaire aux langues autochtones
400-350, rue Albert, Ottawa, ON K1R 1A4
Adresse courriel : info@ocil-ila.ca Site Web : commissionauxlanguesautochtones.ca
Facebook /Commission aux langues autochtones
Instagram /@ocil.ila
Bluesky / @ocil-ila.bsky.social
YouTube /@ocil-ila
LinkedIn / Bureau du commissaire aux langues autochtones

Pour consulter ce rapport en ligne, rendez-vous à
commissionauxlanguesautochtones.ca

© Le Bureau du commissaire aux langues autochtones, 2026

Vers une feuille de route pour la FESILA

20 juin 2025
Préparé par Heather Bliss, Ph. D.

1. Introduction et vue d'ensemble

Malgré les nombreux avantages avérés de l'immersion linguistique autochtone, moins de 2 % des enfants autochtones au Canada sont inscrits dans des programmes d'immersion linguistique autochtone de la maternelle à la 12e année. Une pénurie d'enseignants qualifiés et certifiés est souvent citée comme le principal obstacle à la mise en œuvre de programmes d'immersion linguistique autochtone en milieu scolaire.

Le présent rapport met en évidence la nécessité pour les établissements postsecondaires canadiens de s'associer aux communautés autochtones pour élaborer et offrir des programmes accrédités de formation d'enseignants spécialisés en immersion linguistique autochtone (FESILA), et il décrit les éléments clés d'un programme de FESILA réussi. Nous commençons par une discussion sur les avantages de l'immersion linguistique autochtone (section 2), puis nous examinons la demande non satisfaite pour des programmes de FESILA au moyen d'une analyse des programmes d'enseignement supérieur en langues autochtones au Canada (section 3). Nous attirons l'attention sur les programmes qui se rapprochent d'un programme de FESILA « idéal » et présentons une analyse détaillée de stratégies efficaces en matière de programmation de la FESILA, en nous appuyant sur les ouvrages publiés sur les programmes de FESILA dans le monde (section 5). Nous discutons des obstacles qui ont empêché les communautés et les établissements de développer des programmes de FESILA (section 6) et nous concluons par des recommandations susceptibles de favoriser la progression de la FESILA (section 7).

Ce rapport s'appuie sur deux méthodologies principales : une analyse environnementale des programmes linguistiques postsecondaires accrédités (réalisée de mai à octobre 2024) et une analyse documentaire des ouvrages didactiques et de la documentation parallèle sur la formation des enseignants spécialisés en immersion linguistique autochtone (réalisée de mai à juillet 2024). L'Annexe A détaille la portée et la méthodologie de l'analyse environnementale et l'Annexe B dresse une liste des programmes ciblés par l'analyse. L'Annexe C détaille la portée et la méthodologie de l'analyse documentaire et l'Annexe D en fournit la bibliographie.

2. Arguments en faveur de la FESILA

Cette section énonce les raisons pour lesquelles l'élaboration et la mise en œuvre de programmes de formation des enseignants spécialisés en immersion linguistique autochtone (FESILA) constituent une priorité urgente. Nous commençons par définir l'enseignement immersif (2.1) et nous résumons les

arguments en faveur du milieu scolaire en tant qu'important vecteur de revitalisation des langues (2.2). Nous présentons ensuite des preuves des avantages de l'immersion linguistique en milieu scolaire, notamment l'amélioration des compétences linguistiques (2.3.1) et du rendement scolaire des élèves (2.3.2), un sentiment d'appartenance culturelle et identitaire (2.3.3.) et le développement cognitif et intellectuel (2.3.4). Sauf indication contraire, toutes les références citées dans cette section figurent dans la bibliographie de l'analyse documentaire à l'Annexe D.

2.1. Définir l'enseignement immersif

L'immersion linguistique est une méthode d'enseignement dans le cadre de laquelle un programme scolaire est dispensé dans une langue différente de la langue maternelle des élèves. Cette approche est fondamentalement différente de l'enseignement des langues, dans lequel la langue est une matière enseignée dans le cadre d'un programme scolaire plus large. L'enseignement immersif se distingue parfois également de l'enseignement bilingue, dans lequel une partie du programme scolaire est dispensée dans une langue et une autre partie dans une autre langue.

L'enseignement immersif est depuis longtemps reconnu comme une stratégie efficace de maintien ou de revitalisation des langues. De nombreuses juridictions dans le monde ont d'ailleurs des définitions officielles de ce que constitue l'immersion linguistique autochtone en éducation. Par exemple, l'assemblée du pays de Galles définit une école comme une école galloise (ou d'immersion en gallois) si plus de la moitié des matières sont enseignées entièrement ou partiellement en gallois (voir Lewis 2008). Au Pays basque, trois modèles d'enseignement sont reconnus : Les écoles espagnoles où le basque est enseigné comme matière, les écoles basques où l'espagnol est enseigné comme matière et les écoles bilingues où la moitié de l'enseignement est dispensé en basque et l'autre moitié en espagnol (voir Arzamendi et Genesee 1997; Cenoz 2008). De même, en Nouvelle-Zélande, l'enseignement en maori (ou en immersion maorie) est officiellement défini comme un enseignement primaire ou secondaire dans lequel les élèves suivent toutes les matières ou une partie des matières du programme scolaire en langue maorie au moins 51 % du temps (voir Lee-Morgan et coll. 2019). Ce type d'enseignement se distingue de l'enseignement bilingue, ou une partie du programme est enseigné dans la langue maorie, mais moins de 51 % du temps (May et Hill 2005).

Ces exemples illustrent le fait que, bien que les enseignants conviennent que l'immersion linguistique autochtone se définit comme un enseignement dispensé dans une langue autochtone, il existe des variations quant à l'équilibre entre la langue autochtone et la langue dominante. Autrement dit, il existe plusieurs façons de mettre en œuvre l'enseignement immersif et il importe que les communautés autochtones puissent déterminer le modèle d'immersion qui répond le mieux à leurs besoins (voir, par exemple, Coates et Leech-Ngo 2016; Hornberger et De Korne 2018).

2.2. L'école comme espace de revitalisation linguistique

Les écoles sont historiquement des lieux d'assimilation, et certains militants qui défendent les langues autochtones soutiennent que l'introduction des langues autochtones dans le milieu scolaire risque de

détourner la responsabilité des principaux domaines de revitalisation des langues, soit le foyer et la communauté. Cependant, comme le soulignent McCarty et Nicholas (2014), les écoles demeurent un pilier indispensable de la société contemporaine, et dans de nombreux endroits sur la planète les enfants y passent énormément de temps. À ce titre, il apparaît judicieux de faire de l'école l'un des nombreux domaines qui contribuent à la revitalisation des langues.

En outre, la réappropriation des écoles en tant qu'espaces où s'apprennent et se parlent les langues autochtones peut « transformer les attentes hégémoniques concernant les langues et les cultures autochtones, de la perte et de l'extinction à la résilience et à l'autonomisation » [Traduction libre] (McCarty et Nicholas 2014; voir également Reyhner 2010). Michel (2012) convient que les écoles peuvent jouer un rôle important dans la revitalisation des langues, mais affirme que les initiatives scolaires doivent s'inscrire dans un effort communautaire plus large, soutenu par un leadership fort au sein de la communauté et de la famille. Par ailleurs, Hermes et Kawai'ae'a (2014) suggèrent que l'enseignement immersif peut servir de catalyseur pour stimuler les efforts de revitalisation déployés dans la communauté ou à la maison. En résumé, l'immersion linguistique en milieu scolaire peut compléter d'autres initiatives de revitalisation linguistique dans le cadre d'une stratégie communautaire globale.

2.3. Avantages de l'immersion linguistique en milieu scolaire

La section précédente traitait de l'enseignement immersif dans le contexte de la revitalisation des langues, en soutenant que l'immersion linguistique en milieu scolaire peut s'intégrer efficacement dans un plan linguistique communautaire plus large. Toutefois, la revitalisation des langues n'est que l'un des résultats potentiels de l'enseignement immersif. Comme le soulignent Usborne et coll. (2011)[1], « [l]es programmes d'immersion peuvent simultanément revitaliser une langue menacée et préparer les élèves à réussir dans la société ». [Traduction libre] Hermes et Kawai'ae'a (2014) discutent des effets d'entraînement positifs que l'enseignement immersif peut avoir sur les élèves, les familles et les communautés. La présente section détaille ces impacts positifs.

2.3.1. Maîtrise de la langue

Il existe un large consensus sur le fait que l'immersion ou l'éducation bilingue offre aux enfants et aux jeunes la possibilité d'acquérir un niveau élevé de maîtrise de la langue d'enseignement. Cependant, les chercheurs en apprentissage des langues soulignent la difficulté d'évaluer les résultats linguistiques des élèves des programmes d'immersion ou bilingues en raison des facteurs de confusion créés par le contexte social de ces programmes, ce qui limite la capacité des chercheurs à mener des études contrôlées (voir Bialystok 2018).[2]

---

1 Usborne, Esther, Josephine Peck, Donna-Lee Smith et Donald M. Taylor. 2011. Learning through an Aboriginal Language: The Impact on Students' English and Aboriginal Language Skills. *Revue canadienne de l'éducation* 34(4) : 200-215.

2 Bialystok, Ellen. 2018. Bilingual education for young children: review of the effects and consequences. *International Journal of Bilingual Education* 21(6) : 666-679. doi : 10.1080/13670050.2016.1203859.

En dépit de ces difficultés, un petit nombre d'études évaluent les performances linguistiques dans l'enseignement immersif et bilingue, et les résultats de ces études montrent systématiquement des résultats positifs, les élèves des programmes d'immersion et d'enseignement bilingue obtenant de bons résultats dans les évaluations linguistiques et d'alphabétisation dans la langue cible (voir Bialystok 2018 pour un résumé des programmes d'immersion anglaise et espagnole aux États-Unis et des programmes d'immersion française au Canada).

En ce qui concerne spécifiquement les programmes d'immersion linguistique autochtone, Usborne et coll. (2011) ont comparé la maîtrise du mi'kmaw[3] par les élèves inscrits au programme d'immersion de la bande d'Eskasoni avec celle des élèves suivant des cours de mi'kmaw dans une école anglaise, et ils ont constaté que les élèves du programme d'immersion surpassaient de loin la compréhension et la production des élèves du programme de langue comme matière, tant à l'oral qu'à l'écrit.

Il est important de noter que les élèves des programmes d'immersion et de langue comme matière dans l'étude d'Usborne et coll. ont obtenu de meilleurs résultats en anglais qu'en mi'kmaw. Cela concorde avec les résultats d'une étude menée par Tompkins et coll. (2013), qui ont interrogé des élèves et des enseignants de la bande d'Eskasoni (mi'kmaw) et de la bande Tobique (wolastoqey) sur leur perception des compétences linguistiques des élèves. Ils ont constaté un manque général de confiance dans les capacités linguistiques des élèves, lesquels souhaitent devenir de meilleurs locuteurs en ayant davantage d'occasions de parler leur langue.

L'une des façons d'interpréter ces résultats est que si l'enseignement immersif favorise le perfectionnement des compétences linguistiques, il ne peut être la seule stratégie d'acquisition des langues autochtones par les apprenants. Comme indiqué à la section 2.2, l'enseignement par immersion linguistique autochtone est plus efficace lorsqu'il s'inscrit dans le contexte plus large d'un plan communautaire global de revitalisation des langues.

Une autre importante conclusion est que les enseignants spécialisés en immersion ont besoin d'une formation plus poussée et de meilleure qualité pour bien accompagner les élèves dans le perfectionnement de leurs compétences linguistiques. Tompkins et coll. (2013) signalent que les enseignants veulent une formation continue, et Simon (2019) conclut de son examen de l'immersion mi'kmaw que l'établissement d'un programme de maîtrise spécialisé dans l'immersion mi'kmaw est une priorité. Ce programme soutiendrait en partie le perfectionnement continu des compétences linguistiques des enseignants, ce qui favoriserait le perfectionnement des compétences linguistiques des élèves (voir, par exemple, Lee-Morgan 2019). En bref, des programmes de formation d'enseignants spécialisés en immersion linguistique autochtone (FESILA) doivent être mis en œuvre pour s'assurer que l'enseignement immersif atteint son objectif, à savoir former de nouveaux locuteurs de langues autochtones.

---

[3] Nous sommes conscients que le nom de la langue des Micmacs a été orthographié de différentes manières, y compris dans les références citées ici. Pour désigner le dialecte parlé dans les Maritimes, nous adoptons l'orthographe mi'kmaw, conformément au Mi'kmaw Kina'matnewey Style Guide et à la loi sur la langue d'origine de la Nouvelle-Écosse. (Le dialecte parlé au Québec utilise une orthographe différente, ce qui fait que le nom de la langue s'écrit *micmac*.)

2.3.2. Résultats scolaires

Les parents et les familles d'enfants d'âge scolaire hésitent parfois à inscrire leurs enfants dans des programmes d'immersion linguistique autochtone par crainte que cela nuise à leur capacité d'exceller dans la langue dominante, limitant ainsi leur potentiel professionnel plus tard dans leur vie (voir, par exemple, Bear Nicholas 2009; Michel 2012). Cependant, les preuves du contraire abondent : les élèves inscrits dans des programmes d'immersion linguistique obtiennent systématiquement de meilleurs résultats que leurs camarades inscrits dans des programmes scolaires classiques (monolingue).

Concernant les programmes d'enseignements du mi'kmaw, Usborne et coll. (2011) ont constaté que les élèves des programmes d'immersion et des programmes réguliers obtenaient des résultats comparables aux évaluations en alphabétisation et en mathématiques, tandis que Tompkins et coll. (2013) ont constaté que les résultats en lecture de 7^{e} année des élèves inscrits aux programmes en mi'kmaw ou en wolastoqey dépassaient ceux de leurs pairs qui n'étaient pas inscrits au programme d'immersion. McCarty (2009) fait état de résultats similaires pour les élèves qui ont d'abord appris à lire en navajo dans le cadre de programmes d'immersion, soulignant qu'ils « ont non seulement obtenu de meilleurs résultats que les élèves comparables suivant des programmes exclusivement en anglais lors des tests standardisés, mais ont également dépassé leurs propres taux de progression annuels antérieurs, et ce avec des écarts de plus en plus importants chaque année » [Traduction libre] (voir également Combs et Nicholas 2012).

En bref, même si l'enseignement immersif ne concerne que les premières années, il présente des avantages scolaires durables. Simon (2019) rapporte que les élèves mi'kmaw ayant suivi un programme d'immersion continuent d'obtenir de bons résultats scolaires après avoir quitté ce programme. Cela concorde avec l'observation de Coates et Leech-Ngo (2016) selon laquelle 90 % des élèves en immersion linguistique autochtone font des études postsecondaires, alors que la moyenne nationale est de 60 %.

2.3.3. Développement cognitif et intellectuel

L'une des raisons pour lesquelles les élèves des programmes d'immersion obtiennent des résultats exceptionnels aux tests de réussite scolaire est peut-être le lien bien documenté entre le multilinguisme et le développement cognitif (voir, par exemple, Bialystok 2011[4]). L'apprentissage de plusieurs langues, en particulier à un âge précoce, est bénéfique pour le développement du cerveau et peut avoir des effets à long terme sur le développement intellectuel. Le multilinguisme a même été associé à une diminution du risque de maladies telles que l'Alzheimer.

Les enseignants et chercheurs spécialisés dans les langues autochtones ont souligné le fait que les élèves inscrits à des programmes d'immersion linguistique autochtone développent des capacités intellectuelles dans leur propre langue (voir, par exemple, McCarty 2009; Lee-Morgan et coll. 2019).

[4] Bialystok, Ellen. 2011. Reshaping the mind: the benefits of bilingualism. *Revue canadienne de psychologie expérimentale* 65(4) : 229-35. doi : 10.1037/a0025406.

Comme le souligne Wayne Holm, enseignant navajo, « l'enseignement étant dispensé dans leur propre langue, les enfants ont pu participer activement à leur éducation dès le premier jour » [Traduction libre] (cité par McCarty 2009).

2.3.4. Sentiment identitaire et d'appartenance

Le commentaire de Wayne Holm sur la participation des élèves à leur propre apprentissage met en lumière un avantage plus important de l'immersion linguistique autochtone : le sentiment identitaire et d'appartenance au patrimoine, à la culture et à la communauté qui est cultivé grâce à l'immersion linguistique. Simon (2009) note que « la langue leur enseigne la fierté culturelle, les valeurs, les coutumes et le respect, et contribue à bâtir l'avenir des générations futures » [Traduction libre]. McCarty (2009) examine la manière dont l'enseignement immersif suscite des attentes de réussite chez les élèves. En effet, non seulement ils obtiennent de bons résultats scolaires, mais ils en viennent à s'attendre à réussir et se perçoivent comme des personnes à fort potentiel, capables de contribuer à leur communauté et à la société en général. Parallèlement, Coates et Leech-Ngo (2016) observe que les communautés dans lesquelles des programmes d'enseignement immersif sont offerts présentent de plus faibles taux d'activités de gang, d'abus de substances, de suicide et de décrochage scolaire. Cela fait écho à l'effet d'entraînement décrit par Hermes et Kawai'ae'a (2014) : ce ne sont pas seulement les élèves inscrits dans un programme d'immersion qui en bénéficient, mais aussi leurs familles et leurs réseaux communautaires. Une fois que des programmes d'immersion seront mis sur pied et auront formé de nouvelles générations de locuteurs, les inscriptions augmenteront (voir Alencastre et Kawai'ae'a 2018 sur la croissance d'un programme d'immersion hawaïenne, passé de 50 à 3 000 élèves). En résumé, les avantages de l'immersion linguistique autochtone sont considérables et il est impératif de former et de soutenir une cohorte d'enseignants spécialisés en immersion linguistique autochtone.

3. Une demande non satisfaite

La section précédente a souligné les nombreux avantages de l'immersion linguistique autochtone, et pourtant les possibilités d'immersion linguistique sont rares au Canada pour les enfants autochtones de la maternelle à la 12^{e} année. Comme indiqué ci-dessus et résumé dans le tableau 1 ci-dessous, moins de 2 % des enfants autochtones sont inscrits dans des programmes d'immersion.

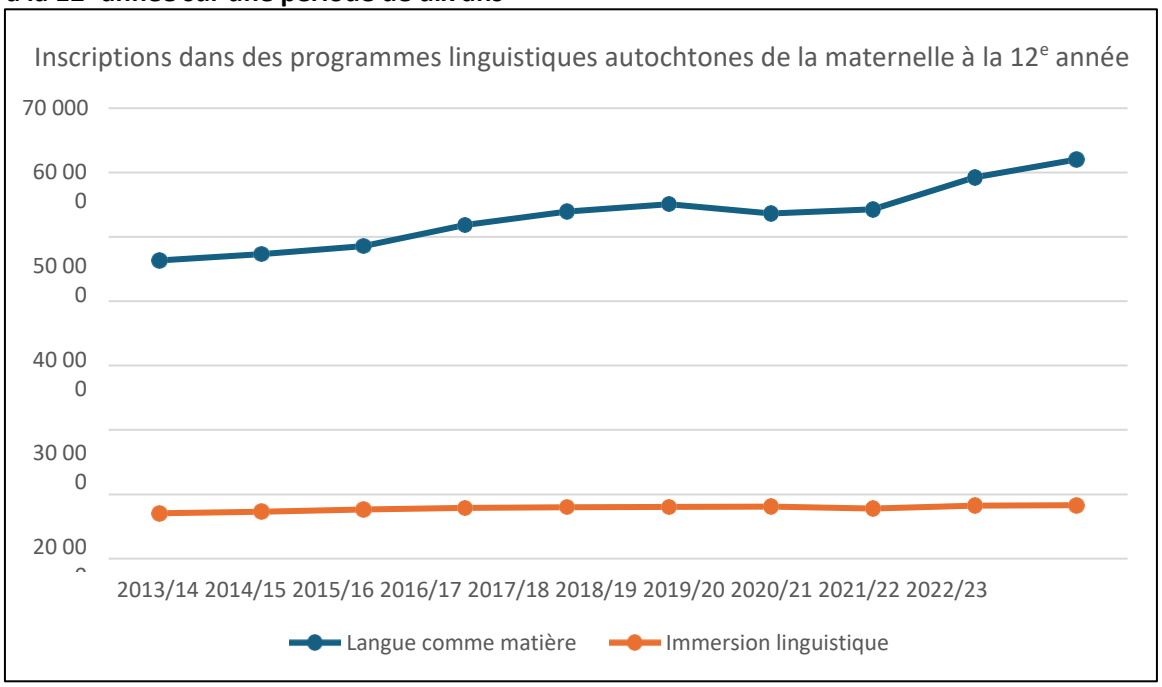
Le tableau 1 montre que très peu d'élèves autochtones au Canada sont inscrits à des programmes linguistiques autochtones, et encore moins dans des programmes d'immersion. Les chiffres du tableau 1 concernent l'ensemble des élèves (autochtones et non autochtones), de sorte que, dans les faits, les pourcentages sont probablement encore plus bas que ceux calculés ici.

Tableau 1. Inscriptions dans des programmes linguistiques autochtones de la maternelle à la 12e année

	Nombre	Pourcentage
Enfants autochtones d'âge scolaire (5 à 19 ans) [5]	470 520	100 %
Élèves inscrits dans des programmes d'enseignement de langues autochtones[6]	54 306	11,5 %
Élèves inscrits dans des programmes d'immersion linguistique autochtone[7]	7 764	1,65 %

En outre, bien que les peuples autochtones représentent la population qui connaît la croissance la plus rapide au Canada, soit de 9,4 % entre 2016 et 2021[8], les programmes linguistiques autochtones ne se développent pas à un rythme comparable. La figure 1 ci-dessous montre la croissance des inscriptions aux programmes linguistiques autochtones sur une période de dix ans. Fait à noter, les inscriptions aux programmes d'immersion ont en fait diminué entre 2016 et 2021.

Figure 1. Inscriptions dans des programmes linguistiques autochtones de la maternelle à la 12e année sur une période de dix ans[9]



5 Statistique Canada. 2023. *Canada [Pays]* (tableau). *Profil de la population autochtone.* Recensement de la population de 2021. Catalogue de Statistique Canada nº 98-510-X2021001. Ottawa. Publié le 21 juin 2023.
6 Statistique Canada. Tableau 37-10-0078-01. Nombre d'élèves dans les programmes linguistiques autochtones, écoles primaires et secondaires publiques, selon le type de programme. DOI : https://doi.org/10.25318/3710007801-fra. (Les chiffres de 2020-2021 sont utilisés pour des raisons de comparaison avec le recensement de 2021.)
7 Ibid.
8 Les Autochtones et leurs communautés (rcaanc-cirnac.gc.ca)
9 Les données proviennent de Statistique Canada. Tableau 37-10-0078-01. Nombre d'élèves dans les programmes linguistiques autochtones, écoles primaires et secondaires publiques, selon le type de programme. DOI : https://doi.org/10.25318/3710007801-fra.

La principale raison de la pénurie de programmes linguistiques autochtones – et en particulier de programmes d'immersion linguistique autochtone – est le manque d'enseignants formés et certifiés (voir, par exemple, Greymorning 1997; Hermes et Kawai'ae'a 2014; Hinton 2001; Hornberger et De Korne 2018; Lewis 2008; May et Hill 2005; Milligan et coll. 2012 sur la pénurie de programmes de FESILA dans le monde). Il est urgent et impératif que des programmes de formation permettent aux enseignants spécialisés en immersion linguistique autochtone d'obtenir un brevet d'enseignement. Dans ce qui suit, ce besoin est démontré au moyen d'une analyse des programmes d'enseignement supérieur en langues autochtones au Canada.

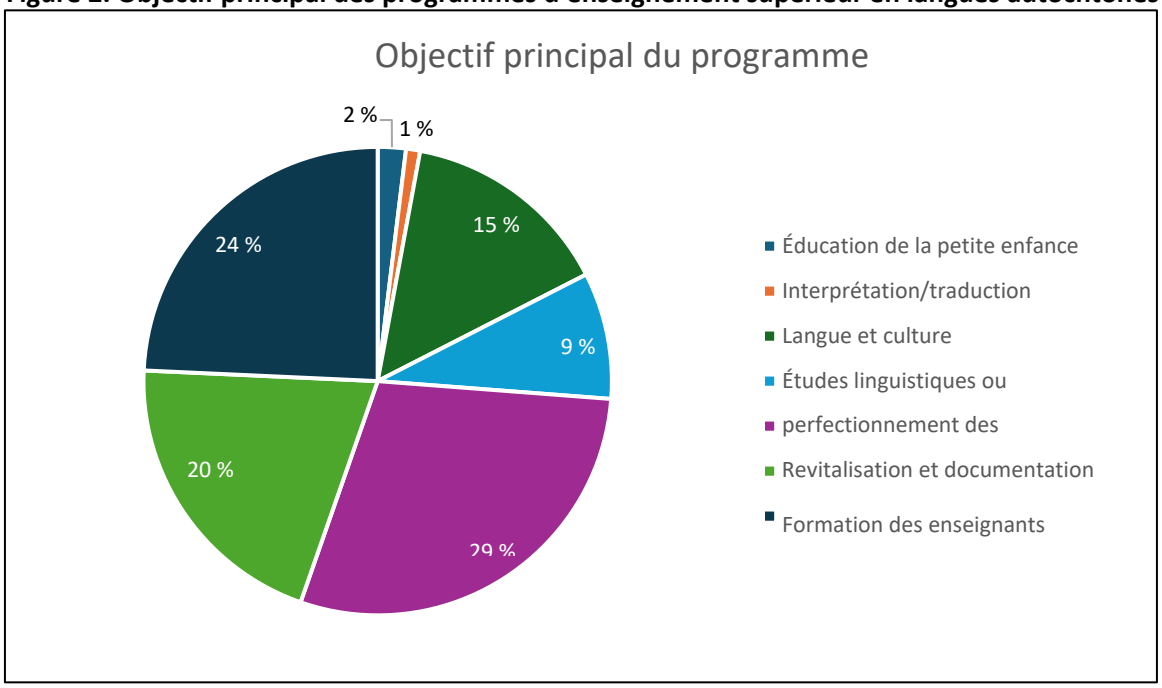
3.1. Analyse des programmes d'enseignement supérieur en langues autochtones

Cette section présente les résultats d'une analyse environnementale menée en 2024 afin de recenser les programmes d'enseignement supérieur en langues autochtones au Canada. La méthodologie de cette analyse est décrite à l'annexe A, et une liste des programmes figure à l'annexe B. L'analyse porte sur les programmes axés principalement sur les langues autochtones qui débouchent sur une accréditation officielle délivrée par un établissement postsecondaire reconnu au Canada.

Elle examine les cours postsecondaires sur les langues autochtones, les programmes ou cours menant à un titre de compétence délivré par un établissement postsecondaire reconnu (c'est-à-dire les programmes communautaires sans partenariat avec un établissement postsecondaire), ainsi que les cours ou les programmes axés sur les langues, c'est-à-dire d'autres types de programmes de formation des enseignants ou d'études autochtones.

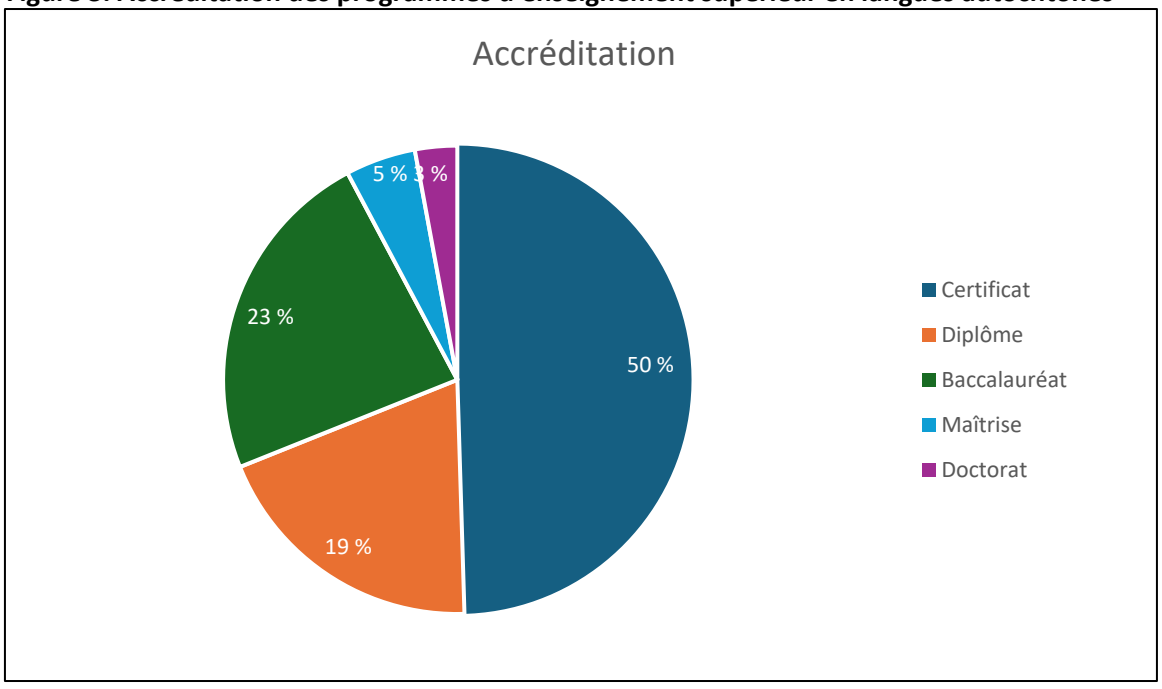
Cette analyse a permis d'identifier 103 programmes linguistiques autochtones dans 45 établissements postsecondaires au Canada. La majorité d'entre eux sont des programmes de perfectionnement des compétences linguistiques, suivis par des programmes de formation des enseignants. L'objectif principal des programmes est résumé dans la figure 2.

Figure 2. Objectif principal des programmes d'enseignement supérieur en langues autochtones



En ce qui concerne le type d'accréditation, 69 % (n=71) des programmes ne débouchent pas sur un diplôme, mais sur un autre type de titre de compétence, tel qu'un certificat. Parmi les 31 % restants, la plupart débouchent sur un baccalauréat (baccalauréat ès arts, baccalauréat en éducation ou une mineure dans l'un ou l'autre de ces domaines), et seul un petit nombre (n=8) débouchent sur un diplôme d'études supérieures (maîtrise ou doctorat). Cela est résumé dans la figure 3 ci-dessous.

Figure 3. Accréditation des programmes d'enseignement supérieur en langues autochtones

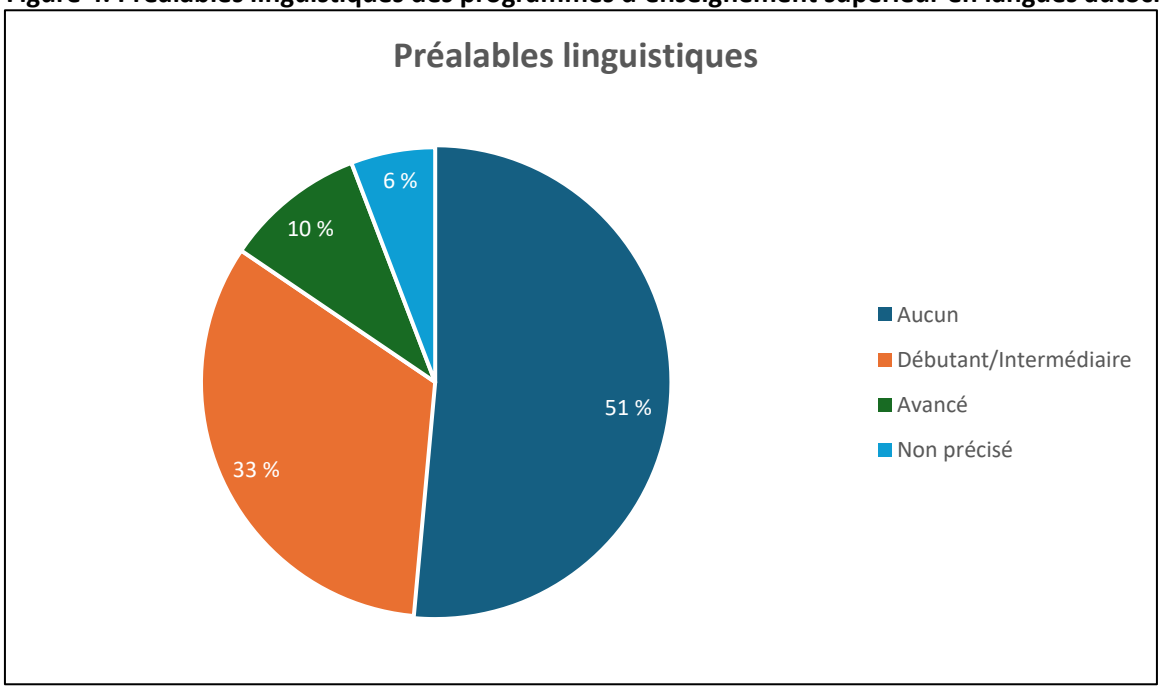


Comme le montre la figure 3, la moitié des programmes ont été identifiés comme des programmes de certificat. Fait à noter, seuls huit de ces programmes sont des programmes d'études supérieures, dont cinq maîtrises et trois doctorats. Étant donné que les établissements postsecondaires exigent généralement que les enseignants soient titulaires d'un doctorat, cette lacune pose des problèmes en matière de dotation en personnel, de planification de la relève et de viabilité des programmes (voir la section 6.5 pour plus de détails).

Pour la plupart des programmes inclus dans l'analyse, les étudiants peuvent appliquer les crédits obtenus à des programmes ultérieurs (par exemple, les crédits obtenus dans le cadre de programmes menant à un certificat ou à un diplôme peuvent être pris en compte pour l'obtention d'un baccalauréat; un baccalauréat est une condition préalable à l'admission dans la plupart des programmes d'études supérieures). Ainsi, bon nombre des programmes peuvent, en principe, mener à l'obtention d'un diplôme ou d'un titre équivalent reconnu pour les enseignants certifiés ou les enseignants du niveau postsecondaire (l'obtention du brevet d'enseignement sera abordée plus en détail aux sections 3.2 et 6.3; l'annexe E résume les normes d'attribution du brevet d'enseignement dans les différents territoires.) Cependant, seulement 27 % (n=12) des établissements recensés dans l'analyse offrent des programmes structurés de telle sorte qu'ils peuvent être échelonnés avec d'autres programmes afin d'offrir aux étudiants un parcours direct et simple vers l'obtention de niveaux d'accréditation supérieurs. Voir les sections 5.8 et 7.2 pour une discussion plus approfondie sur l'échelonnement et ses impacts.

La plupart des programmes dans l'analyse offrent une certaine souplesse en termes de conditions d'admission. Bien que le diplôme d'études secondaires soit une condition préalable courante pour la plupart des programmes postsecondaires de premier cycle, l'expérience vécue et d'autres titres de compétence sont pris en compte par presque tous les programmes examinés. En ce qui concerne les préalables linguistiques, 51 % (n=53) des programmes n'exigent aucun niveau de compétence à l'admission et les apprenants débutants sont les bienvenus. Les 49 % restants comprennent les programmes qui exigent des compétences linguistiques allant des niveaux débutant à avancé, ainsi que les programmes pour lesquels les préalables linguistiques ne sont pas précisés. Voir la figure 4 ci-dessous.

Figure 4. Préalables linguistiques des programmes d'enseignement supérieur en langues autochtones



Il convient de noter que la plupart des programmes qui exigent un certain niveau de maîtrise de la langue à l'admission sont ceux ayant une structure échelonnée, de sorte que la compétence est acquise à des stades plus précoces dans la progression des accréditations. Seulement 14 % (n=14) des programmes ne sont pas de niveau avancé, mais exigent des compétences linguistiques à l'admission.

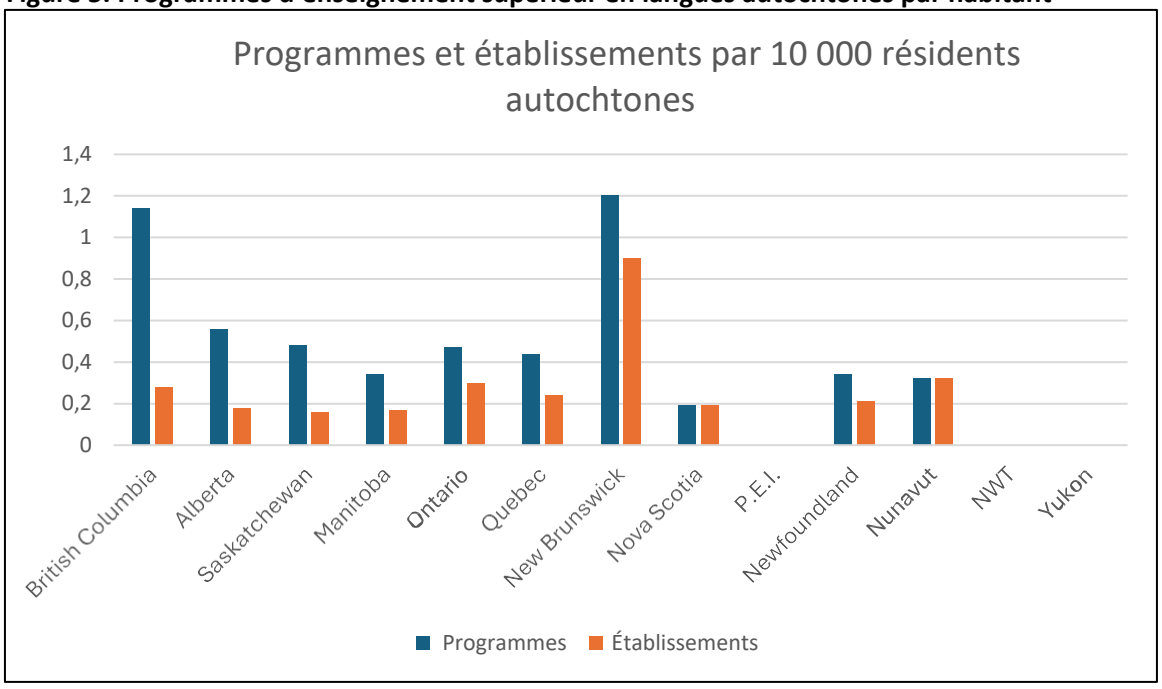
En ce qui concerne les régions dans lesquelles des programmes d'enseignement supérieur en langues autochtones sont offerts, comme le montre le tableau 2, en chiffres absolus selon l'emplacement du campus principal de l'établissement d'accréditation la Colombie-Britannique et l'Ontario ont le plus grand nombre de programmes linguistiques autochtones parmi les provinces et les territoires. Toutefois, il s'agit également des juridictions les plus peuplées, de sorte que ce chiffre n'éclaire pas à lui seul la question de l'accès aux programmes. Si l'on tient compte de la population et que l'on détermine le nombre de programmes et d'établissements par 10 000 résidents autochtones[11], la figure 5 montre que le Nouveau-Brunswick et la Colombie-Britannique ont le plus grand nombre de programmes par habitant.

[11] Les données démographiques sont tirées du Recensement de la population de 2021 de Statistique Canada, en utilisant la variable de l'identité autochtone.

Tableau 2. Répartition régionale des programmes d'enseignement supérieur en langues autochtones

Province ou territoire	Nombre de programmes	Nombre d'établissements
Colombie-Britannique	33	8
Alberta	16	5
Saskatchewan	9	3
Manitoba	8	4
Ontario	19	12
Québec	9	5
Nouveau-Brunswick	4	3
Nouvelle-Écosse	1	1
Île-du-Prince-Édouard	0	0
Terre-Neuve-et-Labrador	2	1
Nunavut	1	1
Territoires du Nord-Ouest	0	0
Yukon	0	0

Figure 5. Programmes d'enseignement supérieur en langues autochtones par habitant



Fait à noter, l'emplacement du campus principal de l'établissement d'accréditation ne fournit que peu d'informations sur le niveau réel de soutien dont bénéficient les communautés autochtones en matière d'accès aux programmes linguistiques postsecondaires. De nombreux établissements proposent des options d'enseignement flexibles et plusieurs ont également des partenariats formels avec des communautés, ce qui permet aux étudiants vivant loin du campus d'accéder aux programmes. En ce qui

concerne les options d'enseignement flexibles, sur les 91 programmes[12] pour lesquels des données sont disponibles sur ces options, 36 % (n=33) proposent uniquement des cours donnés sur le campus. Par ailleurs, 64 % (n=58) ont des options d'enseignement flexibles, comme le montre le tableau 3 ci-dessous.

Tableau 3. Options d'enseignement flexibles pour les programmes d'enseignement supérieur en langues autochtones

Options de mode d'enseignement	Nb de programmes	Pourcentage
En ligne	25	27 %
Dans la communauté[13]	41	45 %
Hybride (courtes sessions intensives en personne + en ligne)	10	11 %

En ce qui concerne les partenariats communautaires, 39 % (n=40) des programmes sont offerts en partenariat avec des communautés autochtones et 30 % (n=31) par l'intermédiaire d'un établissement dirigé par des Autochtones. La majorité des programmes restants ont été créés en consultation avec des experts autochtones.

Une autre façon d'aborder la question de l'accès des communautés autochtones est sous l'angle des langues prises en charge par les programmes recensés. Les programmes axés sur la théorie ou l'application (par exemple, la linguistique ou la formation des enseignants) sont, dans certains cas, offerts à tous les étudiants, quelle que soit leur langue autochtone. Toutefois, certains sont nécessairement spécifiques à une ou plusieurs langues. Dans le cas des programmes spécifiques à une langue, 55 langues sont représentées dans l'analyse, ce qui suggère qu'entre 23 et 31 langues ne sont pas représentées.[14]

[12] Cette information n'était pas disponible pour 12 programmes analysés.

[13] Cela inclut les campus principaux ou satellites situés dans des communautés autochtones.

[14] Ce chiffre est basé sur un rapport élaboré par Heather Bliss en 2024 pour la Commission de toponymie du Canada sur les noms de langues autochtones. (Ce rapport est disponible sur demande.) Il est impossible de déterminer un chiffre absolu, en grande partie parce que tous les programmes ne précisent pas les langues prises en charge (par exemple, « Déné » au lieu des langues dénées spécifiques).

3.2. Les programmes de formation des enseignants

Si l'on s'intéresse plus particulièrement aux programmes linguistiques autochtones axés principalement sur la formation des enseignants, on constate qu'il existe 25 programmes dans 19 établissements à travers le Canada. Onze de ces programmes permettent aux diplômés de demander un brevet d'enseignement provincial ou territorial à l'issue de leur formation; quatre d'entre eux sont destinés aux locuteurs qui maîtrisent parfaitement la langue. (L'annexe E présente un aperçu des normes d'attribution du brevet d'enseignement au Canada.) Ces programmes sont énumérés dans le tableau 4 ci-dessous (un astérisque indique ceux qui sont destinés aux locuteurs qui maîtrisent parfaitement la langue).

Tableau 4. Programmes de formation des professeurs de langues autochtones permettant aux diplômés d'obtenir un brevet

Établissement	**Programme**	
First Nations Technical Institute	Certificat d'enseignant d'une langue autochtone	*
Université Lakehead	Diplôme de professeur de langue autochtone	*
Université Memorial de Terre-Neuve	Baccalauréat en éducation – Nunatsiavut	*
Nicola Valley Institute of Technology	Diplôme supérieur en enseignement des langues autochtones	
Université Nipissing	Professeur de langue autochtone comme deuxième langue	*
Université St. Thomas	Immersion dans une langue autochtone	
Université Fraser Valley	Diplôme en culture et langues autochtones	
Université du Nouveau-Brunswick	Baccalauréat en éducation en abénakis	
Université de Regina / Université des Premières Nations	Mineure en langues des Premières Nations, enseignants autochtones	
Université de Victoria	Baccalauréat en éducation, revitalisation des langues autochtones	

Le tableau 4 énumère les dix programmes de formation des professeurs de langues autochtones qui permettent aux diplômés d'obtenir un brevet d'enseignement. Quatre autres programmes offrent une formation de perfectionnement professionnel à des personnes déjà détentrices d'un brevet d'enseignement, et les neuf programmes restants offrent une formation en enseignement des langues autochtones, mais ne permettent pas aux diplômés d'obtenir un brevet d'enseignement. Près de la moitié des programmes de formation des enseignants (n=12) offrent aux étudiants la possibilité de faire des stages pratiques.

Près de 90 % des programmes (n=22) offrent aux étudiants une formation spécialisée pour devenir professeurs de langues, bien que six d'entre eux permettent également aux diplômés d'enseigner dans d'autres contextes (c'est-à-dire d'autres cours) de manière plus générale. Trois des programmes ne sont pas axés sur l'enseignement d'une langue, mais offrent une formation pour enseigner dans la langue. Il convient de noter que, même si les diplômés de certains de ces programmes enseignent ensuite dans des environnements d'immersion, un seul programme se concentre sur la pédagogie de l'immersion et seulement quatre autres proposent des cours spécifiques dans ce domaine.[15] Ils sont énumérés dans le tableau 5 ci-dessous.

Tableau 5. Programmes d'enseignement supérieur en langues autochtones comprenant des cours sur la pédagogie de l'immersion

Établissements	Programme	Immersion
Université St. Thomas	Immersion dans une langue autochtone	Objectif
Université College of the North	Enseignement de l'ininímowin	En partie
Université de Regina / Université des Premières Nations	Études approfondies en langue des Premières Nations	En partie
Université de Saskatchewan	Programme de formation des professeurs de langues	En partie
Université de Victoria	Baccalauréat en éducation, revitalisation des langues autochtones	En partie

3.3. Résumé

Dans cette section, nous avons vu qu'en octobre 2024, il existait 103 programmes linguistiques autochtones dans 45 établissements postsecondaires au Canada. Moins d'un quart d'entre eux sont des programmes de formation des enseignants, et la majorité ne mènent pas à l'obtention d'un diplôme ni ne permettent aux diplômés d'obtenir un brevet d'enseignement. Plus de la moitié des programmes n'exigent aucun niveau de compétence linguistique de base pour l'admission, et la plupart offrent une certaine flexibilité dans la prestation des cours, avec des options en ligne, dans la communauté ou hybrides. La plupart des programmes de formation des enseignants sont spécifiques à l'enseignement d'une langue comme matière et peu d'entre eux proposent une formation spécialisée en pédagogie de l'immersion.

[15] L'analyse ne permet pas de déterminer si, et dans quelle mesure, la pédagogie de l'immersion est abordée dans les cours plus généraux d'autres programmes axés sur les méthodes d'enseignement ou sur les principes et pratiques pédagogiques.

4. Programmes prometteurs au Canada

La section précédente a mis en évidence le fait que, bien que plus de 100 programmes accrédités de langues autochtones soient offerts par des établissements postsecondaires reconnus au Canada, il existe un manque en matière de programmes de formation d'enseignants spécialisés en immersion linguistique autochtone (FESILA), en particulier de programmes permettant aux diplômés d'obtenir un brevet d'enseignement.

Ce contexte sert de toile de fond à la présente section, laquelle présente les programmes recensés dans l'analyse environnementale qui, moyennant quelques adaptations ou développements, pourraient servir de modèles pour un programme de FESILA idéal. Un programme est considéré comme idéal s'il présente les huit variables suivantes :

- ✓ Conçu et mis en œuvre dans le cadre de partenariats communautaires[17]
- ✓ Mode d'enseignement flexible (dans la communauté ou en ligne)
- ✓ Comprend le perfectionnement des compétences linguistiques
- ✓ Comprend (au moins en partie) des cours dispensés dans la langue
- ✓ Comprend des cours de pédagogie
- ✓ Possibilités de stages pratiques
- ✓ Permet aux diplômés d'obtenir un brevet d'enseignement
- ✓ Comprend une formation spécialisée en pédagogie de l'immersion

Cette section classe les programmes identifiés dans l'analyse environnementale selon une matrice de Pugh simplifiée, laquelle attribue une note à chaque programme en fonction des huit variables susmentionnées. Pour les besoins de la matrice, chaque variable est considérée comme ayant la même importance et se voit attribuer une valeur de 1 si elle est présente dans le programme et de 0 si elle est absente. Une note de 0,5 est attribuée dans les cas où la variable est partiellement présente (par exemple, la certification des enseignements est limitée, à certains égards, ou la formation à la pédagogie de l'immersion n'est que minimalement intégrée au programme).

La matrice de Pugh identifie cinq programmes recensés dans l'analyse qui obtiennent un score de 75 % (6/8) ou plus. Ces programmes sont répertoriés dans le tableau 6 et décrits plus en détail ci-dessous. Certains des programmes énumérés sont des séries de programmes échelonnés, conçus pour offrir aux enseignants une expérience de formation complète avec soutien pédagogique.

[17] Les mesures relatives à la sécurité culturelle, aux enseignements culturels et à l'alignement idéologique avec les modes de connaissance autochtones ne sont pas incluses dans la matrice de Pugh, car elles sont difficiles à comparer entre les programmes et les établissements. Nous partons plutôt du principe que si un programme est élaboré dans le cadre d'un partenariat communautaire, les importantes composantes culturelles et idéologiques dudit programme seront respectées et intégrées.

Tableau 6. Matrice de Pugh des programmes de FESILA prometteurs

	UVic B.Ed-Rev.	UStT – Immersion malécite	UCN B.Ed Kenanow	UNB B.Ed-Abénakis	Georgian AÉP
Partenariats communautaires	1	1	1	1	0,5
Enseignement flexible	1	1	1	1	1
Développement des compétences linguistiques	1	1	0	1	1
(Quelques) cours donnés dans la langue	1	1	1	0	1
Cours de pédagogie	1	1	1	1	1
Offre de stages pratiques	1	0	1	1	1
Brevet d'enseignement	1	0,5	1	1	0
Pédagogie de l'immersion	0,5	1	0,5	0	0,5
TOTAL	**7,5**	**6,5**	**6,5**	**6**	**6**

Ci-après, chacun des programmes identifiés dans le tableau 6 est examiné plus en détail.

4.1. Baccalauréat en éducation, revitalisation des langues autochtones (B.Ed-Rev.), Université de Victoria (UVic)

Les programmes linguistiques autochtones de l'UVic sont reconnus dans le monde entier pour l'importance qu'ils accordent aux partenariats communautaires, ce qui se traduit par des modèles d'enseignement flexibles au sein même des communautés, et par des cours donnés par des gardiens du savoir autochtone jouissant d'une expertise dans les modes d'apprentissage et de connaissance ancrés dans la culture (voir McIvor et coll. 2017)[18]. Les professeurs issus de la communauté sont encadrés par des enseignants à temps plein à l'Uvic et disposent d'une boîte à outils conçue par des membres du personnel et du corps professoral de l'UVic (voir Czaykowska-Higgins et coll. 2017)[19]. Les cours et la programmation peuvent être adaptés aux besoins des cohortes issues de la communauté.

Un autre avantage propre à ces programmes réside dans leurs modalités d'échelonnement : les programmes de certificat en maîtrise de la langue ou en revitalisation des langues débouchent sur un diplôme de maîtrise linguistique, lequel débouche ensuite sur un baccalauréat en éducation qui permet aux diplômés d'obtenir le brevet d'enseignement de la Colombie-Britannique. Contrairement à la plupart des autres programmes de langues autochtones non universitaires qui mènent par échelonnement à un baccalauréat en éducation, ce programme offre un baccalauréat en éducation

[18] McIvor, Onowa et coll. « Lighting a Fire: Community-based Delivery of a University Indigenous-Language Teacher Education Program. » *Promising Practices in Indigenous Teacher Education*, 29 oct. 2017, p. 189–203, https://doi.org/10.1007/978-981-10-6400-5_14.

[19] Czaykowska-Higgins, Ewa et coll. « Supporting Indigenous Language Revitalisation through Collaborative Post-Secondary Proficiency-Building Curriculum. » *Language Documentation and Description,* sous la direction de Wesley Y Leonard et de Haley De Korne, vol. 14, EL Publishing, p. 136–159.

spécialisé délivré selon le modèle d'une cohorte issue de la communauté afin que les étudiants puissent continuer à développer leur maîtrise de la langue et apprendre des principes et des méthodes éducatives spécifiques aux besoins de leur communauté. Czaykowska-Higgins et coll. (2017) précisent : « [l]e but ultime du diplôme et du baccalauréat en éducation est de former des enseignants certifiés possédant un niveau de maîtrise de la langue suffisant pour enseigner dans des écoles d'immersion » [Traduction libre].

En ce qui concerne les inconvénients, un seul cours inscrit au calendrier est spécifiquement consacré à la pédagogie de l'immersion.[20] De plus, comme pour d'autres programmes axés sur un partenariat entre un établissement postsecondaire et une communauté, il est difficile de faire coïncider les échéances universitaires avec les calendriers de financement communautaire via le PPP.[21] Le financement est abordé plus en détail à la section 6.4.

4.2. Université St. Thomas (UStT) – Certificat en enseignement immersif du malécite et en enseignement immersif d'une langue autochtone

Andrea Bear Nicholas (2009)[22] décrit ce programme comme le « tout premier programme de formation d'enseignants spécialisés en immersion dans une langue autochtone au Canada » [Traduction libre]. Elle rend compte de son développement et de ses résultats : des diplômés qui maîtrisent le mi'kmaw et le wolastoqey et ont reçu une formation spécialisée pour enseigner dans des contextes d'immersion. Le programme existe depuis 2001 et consiste en deux programmes de certificat échelonnables : (i) un programme d'immersion en malécite et (ii) un *certificat* d'enseignement en immersion linguistique. Les informations disponibles sur le site Web de l'université sont limitées (ce qui pourrait suggérer que le programme n'est plus offert), mais des organisations telles que le Wolastoqey Curriculum Committee font encore état de diplômés du programme en 2019.[23]

Compte tenu du peu d'informations disponibles, il est difficile d'évaluer ce programme et il serait intéressant de s'entretenir avec Andrea Bear Nicholas et/ou avec d'autres personnes qui connaissent les origines et les offres actuelles liées au programme. Cependant, le programme est très prometteur, car il regroupe le perfectionnement des compétences et la pédagogie de l'immersion. Ce programme ne semble pas comporter de stage pratique et, bien qu'il permette aux diplômés d'obtenir un brevet d'enseignement, ce dernier est réservé à l'enseignement préscolaire et primaire.

[20] Indigenous Language Revitalization (uvic.ca)

[21] Comme indiqué dans une entrevue réalisée en 2022 avec Aliki Marinakis.

[22] Bear Nicholas, Andrea. « Reversing Language Shift through a Native Language Immersion Teacher Training Program in Canada. » *Social Justice through Multilingual Education,* sous la direction d'Ajit Mohanty et coll., Multilingual Matters, 2009, p. 220–237.

[23] À propos de — WLCC (skicinowato.com)

4.3. Université College of the North (UCN) – Certificat en enseignement de l'ininimowin et baccalauréat en éducation Kenanow

Ces deux programmes combinés permettent aux diplômés d'obtenir le brevet d'enseignement grâce à des cours et des stages pratiques ancrés dans la culture et la communauté. Le programme est conçu et donné avec le soutien d'aînés et de gardiens du savoir. Les programmes sont offerts dans la communauté. Le programme de certificat est entièrement donné dans la langue et se concentre sur l'enseignement de la langue (y compris par l'immersion). En ce qui concerne les inconvénients, la maîtrise de l'ininimowin est une condition préalable à l'admission au programme de certificat; quant au programme de grade universitaire, bien qu'il intègre la langue tout au long de son cursus, il n'est pas strictement axé sur la langue.

4.4. Université du Nouveau-Brunswick (UNB) – Baccalauréat en éducation en abénakis

Le programme scolaire et le modèle d'enseignement de ce programme de quatre ans ont été conçus par des gardiens du savoir et des aînés.[24] Le programme est enseigné dans une optique culturelle abénakise et s'appuie sur des enseignements culturels et des pratiques ancrées dans le territoire. Il suit un modèle d'enseignement flexible, avec une combinaison de cours dans la communauté et en ligne, conçu pour s'adapter à l'emploi du temps des étudiants (c'est-à-dire avec des cours du soir, du week-end et intensifs, selon la cohorte).[25] Un programme de certificat linguistique est intégré, et les étudiants effectuent également un stage d'enseignement de la langue dans une école de la communauté. Les diplômés de ce programme sont qualifiés pour l'obtention du brevet d'enseignement du Nouveau-Brunswick, niveau IV.

Il existe trois niveaux de certification des enseignants au Nouveau-Brunswick. (Voir l'Annexe E.) Le niveau IV est le niveau d'introduction destiné à tous les nouveaux enseignants titulaires d'un baccalauréat en éducation délivré par un établissement canadien reconnu.[26] Les titulaires d'un baccalauréat en éducation en abénakis peuvent suivre une année d'études supplémentaire pour accéder au niveau V. Seuls les titulaires d'une maîtrise sont admissibles au niveau VI. Les niveaux servent à déterminer le taux de rémunération, mais aucune des certifications des niveaux IV à VI n'est soumise à d'autres restrictions.[27] Au moins deux cohortes ont suivi ce programme à ce jour; on ne sait pas quand aura lieu la prochaine session.

---

24 New UNB program teaches Wabanaki culture to future educators | CBC News

25 Wabanaki bachelor of education program provides culturally grounded approach, flexibility to aspiring teachers (unb.ca)

26 Certification des maîtres (gnb.ca)

27 ECTH-2022-2023.pdf (nbta.ca)

Quant aux inconvénients potentiels, il n'est pas clair si des cours sont données en mi'kmaw et en wolastoqey, ou si le programme se déroule entièrement en anglais. Il semble que le programme soit axé sur l'enseignement de la langue en tant que matière, plutôt qu'en tant que moyen de communication. L'introduction de cours sur la pédagogie de l'immersion et la modélisation de l'immersion par la prestation de programmes dans la langue permettraient d'aligner ce programme sur la vision du BCLA en matière de formation des enseignants spécialisés en immersion linguistique autochtone.

4.5. Anishinaabemowin et élaboration de programmes (AÉP) – Georgian College

Le Georgian College propose un parcours séquentiel de programmes comprenant un certificat de niveau débutant en anishnaabemowin d'une durée d'un an, dans le cadre d'un programme d'immersion,[28] suivi d'un diplôme en éducation. Les deux programmes sont proposés en ligne ou en présentiel sur le campus de Barrie, en Ontario. Le parcours AÉP est un programme de deux ans conçu pour accompagner les concepteurs et les formateurs de programmes linguistiques de la communauté. Les diplômés reçoivent un diplôme d'études collégiales de l'Ontario, ce qui ne donne pas suffisamment de crédits pour obtenir un brevet d'enseignement (que ce soit pour l'enseignement général ou pour l'enseignement d'une langue autochtone, voir l'annexe E).[29]

Le fait que ce programme ne permette pas aux diplômés d'obtenir un brevet d'enseignement est son principal inconvénient. Autrement, il réunit plusieurs des éléments essentiels d'un excellent programme de formation des enseignants spécialisés en immersion linguistique autochtone : perfectionnement des compétences linguistiques, pédagogie de l'immersion, principes et pratiques pédagogiques, et stages linguistiques.

Le programme n'est pas proposé dans la communauté par le biais de partenariats communautaires, mais il a été conçu à la suite de consultations avec la communauté, et les savoirs autochtones sont intégrés à l'ensemble du programme. L'option d'enseignement à distance offre une grande flexibilité. Il n'est pas certain que les éventuels étudiants préféreraient un programme donné dans la communauté.[30]

5. Stratégies efficaces dans la programmation de la FESILA

La section précédente a présenté cinq programmes linguistiques autochtones prometteurs au Canada, identifiés à l'aide d'une matrice de Pugh simplifiée qui présume que les programmes de FESILA sont plus efficaces lorsqu'ils répondent aux critères suivants :

- ✓ Conçu et mis en œuvre dans le cadre de partenariats communautaires
- ✓ Mode d'enseignement flexible (dans la communauté ou en ligne)

28 Begin your foundational journey to speaking and understanding Anishnaabemowin - Georgian College
29 Exigences | Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario (oct.ca)
30 L'équipe de recherche du BCLA a interrogé des représentants de ce programme, qui ont parlé en termes élogieux de l'engagement communautaire et de la place centrale accordée aux valeurs culturelles.

- ✓ Comprend le développement des compétences linguistiques
- ✓ Comprend (au moins en partie) des cours donnés dans la langue
- ✓ Comprend des cours de pédagogie
- ✓ Possibilités de stages pratiques
- ✓ Permet aux diplômés d'obtenir un brevet d'enseignement
- ✓ Comprend une formation spécialisée en pédagogie de l'immersion

Cette section examine les critères eux-mêmes en analysant les résultats d'une analyse documentaire descriptive visant à déterminer ce que les experts de l'immersion linguistique autochtone considèrent comme des stratégies efficaces dans la programmation de la FESILA. Une description de la méthodologie employée dans l'analyse documentaire figure à l'annexe C et une bibliographie est jointe à l'annexe D.

5.1. Synthèse de l'analyse documentaire

Il ressort de l'analyse documentaire certains thèmes qui définissent les éléments clés d'un programme de FESILA efficace. Le tableau 7 ci-dessous énumère les stratégies efficaces identifiées dans l'analyse documentaire pour accompagner les candidats enseignants dans les programmes de FESILA. Elles sont énumérées par ordre décroissant de leur fréquence d'apparition (pour tous les articles) dans l'analyse documentaire. La fréquence d'apparition de chaque stratégie dans les articles consacrés au Canada est également indiquée.

Tableau 7. Stratégies efficaces identifiées dans l'analyse documentaire pour soutenir les candidats enseignants

Stratégie	n total	% total	n Canada	% Canada
Perfectionnement professionnel continu	39	29 %	10	22 %
Pédagogie adaptée à la culture	35	26 %	12	26 %
Mentorat	25	19 %	6	13 %
Mode d'enseignement flexible (dans la communauté, en mode virtuel ou hybride)	23	17 %	10	22 %
Occasions de réseautage	21	16 %	6	13 %
Programme donné dans la langue (en entier ou en partie)	16	12 %	5	4 %
Possibilités de stages pratiques	16	12 %	3	2 %
Échelonnement des programmes	10	8 %	3	2 %
Apprentissage ancré dans le territoire	8	6 %	6	13 %
Incitatifs financiers ou subventions	8	6 %	1	1 %
Programme par cohorte	4	3 %	3	2 %
Évaluation des compétences linguistiques	3	2 %	2	4 %
Approche tenant compte des traumatismes	2	2 %	2	4 %
Ressources de formation pour les professeurs de la communauté	2	2 %	2	4 %

Ci-après, les stratégies les plus fréquemment citées (celles mentionnées plus de dix fois dans l'analyse documentaire) sont examinées plus en détail.

5.2. Perfectionnement professionnel continu

Le perfectionnement professionnel continu – parfois appelé « formation en cours d'emploi » – est la stratégie la plus fréquemment mentionnée dans l'analyse documentaire; près d'un tiers de tous les articles en parlent comme d'un aspect important d'un programme de FESILA efficace. Plusieurs mentionnent la nécessité d'une formation en cours d'emploi dédiée à la pédagogie de l'immersion, y compris les théories et les applications pratiques de l'acquisition d'une langue seconde (par exemple, Lewis 2008; Siekmann et coll. 2017). D'autres ont souligné l'importance de créer des opportunités pour les enseignants d'améliorer continuellement leurs propres compétences linguistiques (par exemple, May et coll. 2004). Kipp (2000) affirme simplement qu'« [o]n ne forme jamais assez les enseignants » [Traduction libre]. Les établissements qui offrent des stages d'été, comme le programme CILLDI de l'Université de l'Alberta, offrent des opportunités aux enseignants spécialisés en immersion, mais il est également nécessaire de mettre en place des programmes plus spécifiques afin de permettre aux enseignants spécialisés en immersion de hausser leur niveau de maîtrise de leur langue. Les programmes de formation complémentaires portant spécifiquement sur l'enseignement des langues autochtones, offerts par l'école Polytechnique Six Nations, constituent un bon modèle qui pourrait être reproduit dans d'autres communautés et établissements. De plus, les communautés d'apprentissage professionnel (CAP) peuvent apporter un soutien continu aux enseignants spécialisés en immersion linguistique autochtone; ce point est abordé plus en détail à la section 7.4.

5.3. Pédagogie adaptée à la culture

Plus du quart des ouvrages figurant dans l'analyse documentaire soulignaient l'importance pour les programmes de FESILA d'adopter une pédagogie adaptée à la culture respectant les modes de vie et les savoirs autochtones. Les peuples et les communautés autochtones du Canada ne sont pas homogènes, et il n'existe pas une seule façon de respecter et de défendre les valeurs autochtones dans les programmes postsecondaires. Nombreux et variés, les protocoles et les pratiques sont mieux compris et mis en œuvre en suivant les conseils des aînés, des gardiens du savoir et d'autres leaders et experts au sein des communautés. Cela souligne clairement la nécessité des partenariats communautaires et du leadership autochtone dans les programmes postsecondaires. Comme nous l'avons vu à la section 3.1 ci-dessus, 39 % des programmes linguistiques autochtones au Canada sont offerts dans le cadre de partenariats officiels, et 30 % sont proposés par un établissement autochtone. La question des partenariats est abordée plus en détail à la section 7.1 ci-dessous.

5.4. Enseignement flexible

Des modèles d'enseignement flexibles, y compris des options en ligne, dans la communauté ou hybrides, ont été décrits comme des aspects importants d'un programme de FESILA efficace par 17 % des articles

de l'analyse documentaire, et par 22 % des articles portant sur des programmes canadiens. Comme indiqué dans la section 3, cette caractéristique est déjà intégrée dans plus de 60 % des programmes linguistiques autochtones au Canada, et les cinq programmes prometteurs examinés à la section 4 offrent des modes d'enseignement flexibles. Tout comme la mise en œuvre d'une pédagogie adaptée à la culture est un rôle qui revient essentiellement aux communautés autochtones, il en va de même pour la détermination des meilleurs moyens de soutenir les étudiants avec des programmes qui répondent à leurs besoins spécifiques. Les partenariats communautaires peuvent présenter des avantages logistiques, notamment en permettant aux programmes postsecondaires de se dérouler dans des espaces communautaires, et ils peuvent également permettre aux communautés de conseiller les établissements postsecondaires sur le moment, le lieu et la manière dont les programmes sont donnés, en fonction des besoins des étudiants. Les partenariats sont abordés plus en détail à la section 7.1.

5.5. Possibilités de mentorat et de réseautage

Les enseignants en formation ont besoin de bénéficier régulièrement d'occasions de mentorat et de réseautage avec leurs pairs. Pour les enseignants spécialisés en immersion, il peut être difficile de persévérer dans la langue, en particulier s'il ne s'agit pas de leur langue maternelle. En outre, le vocabulaire propre à certaines matières scolaires n'est peut-être pas couramment utilisé dans d'autres contextes. Même après avoir obtenu leur diplôme et franchi les étapes de perfectionnement des compétences linguistiques, les enseignants cherchent des occasions d'améliorer leur maîtrise de la langue (voir, par exemple, Lee-Morgan et coll. 2019). Les mentors linguistiques peuvent aider les enseignants et les enseignants en formation à continuer d'enrichir leur vocabulaire et d'atteindre des niveaux plus élevés de maîtrise de la langue (voir, par exemple, Sampson 2014 pour une analyse).

Ce n'est pas seulement pour développer leurs compétences linguistiques que les enseignants et les enseignants en formation recherchent des mentors et des collaborateurs. L'enseignement des langues autochtones (qu'il s'agisse d'un enseignement immersif ou de l'enseignement d'une langue en tant que matière) est rarement soutenu par des programmes et des ressources aussi riches que l'enseignement des langues traditionnelles, ce qui oblige les enseignants à faire preuve d'innovation dans leur approche et de créativité dans leur capacité à développer du nouveau matériel didactique ou à adapter celui qui existe déjà. Hébert (2000) parle de l'isolement dans lequel se trouvent de nombreux enseignants de langues autochtones, notant que « l'élaboration des programmes scolaires, leur mise en œuvre et leur évaluation constituent une tâche colossale qui ne peut être menée à bien de manière adéquate dans l'isolement. Idéalement, les concepteurs de programmes scolaires font partie d'une équipe pouvant comprendre des membres issus des milieux culturels et éducatifs locaux et de l'extérieur de ceux-ci » [Traduction libre].

Les communautés d'apprentissage professionnel (CAP) peuvent fournir une infrastructure qui permet aux professeurs de langues autochtones d'échanger avec des mentors et d'autres collaborateurs; ce point est abordé plus en détail à la section 7.4.

5.6. Programme donné dans la langue

Bien que la mise en œuvre de programmes dans la langue n'ait été abordée que dans 12 % des articles de l'analyse documentaire, il est important de mettre en évidence cette stratégie. Quatre des cinq programmes décrits à la section 4, notamment, proposent officiellement des cours dans la langue, et il n'est pas encore certain que le cinquième (le baccalauréat en éducation en langue abénakise de l'UNB) le fasse également. Étant donné que les diplômés des programmes de FESILA enseigneront dans leur propre langue, il semble logique que leur formation se déroule dans leur langue (au moins en partie). Cela est un bon moyen d'établir et de modéliser des schémas d'utilisation de la langue, mais cela permet également de transmettre des enseignements culturels importants par le biais de la langue autochtone en question – ce qui est sans doute la seule façon de le faire, car certains concepts ne peuvent pas être expliqués de manière adéquate en anglais ou en français. Les professeurs de langues autochtones et les enseignants en formation recherchent explicitement des programmes de FESILA donnés dans leur langue; les établissements postsecondaires peuvent répondre à ce besoin au moyen de partenariats communautaires, lesquels créent des parcours qui permettent à des locuteurs qui maîtrisent la langue d'être embauchés pour enseigner à des enseignants en formation dans le cadre de programmes de FESILA ou les soutenir d'une autre manière. (Voir la section 6.5 sur la dotation en personnel et la section 7.1 sur les partenariats communautaires.)

5.7. Possibilités de stages pratiques

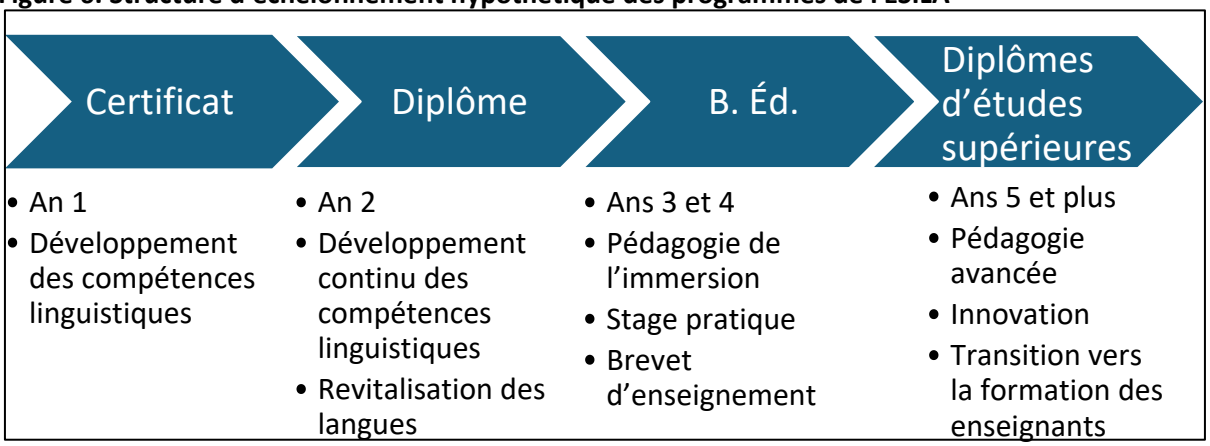
Comme indiqué à la section 3.2, près de la moitié (48 %) des programmes existants de formation des professeurs de langues autochtones au Canada offrent aux étudiants des possibilités de stages pratiques, ce qui a été identifié comme une stratégie efficace par 12 % des articles recensés dans l'analyse documentaire. Les stages ne fournissent pas seulement une formation « pratique » aux enseignants en développement, mais ils favorisent également le réseautage et le mentorat (voir la section 5.5). En outre, il existe une forte corrélation entre les stages pratiques et la certification des enseignants; neuf des onze programmes dans l'analyse environnementale qui débouchent sur un brevet d'enseignement prévoient un stage, et presque tous les organismes de certification au Canada exigent un stage pour l'attribution du brevet. Pour plus d'informations sur l'obtention du brevet d'enseignement, voir la section 6.3 et l'Annexe E.

5.8. Échelonnement des programmes

Le concept d'*échelonnement des programmes* désigne une structure comprenant plusieurs points d'entrée et de sortie pour des étudiants aux cheminements et besoins éducatifs variés, ce qui leur permet d'obtenir des titres de compétence à chaque étape. Il offre aux étudiants un parcours clair leur permettant d'acquérir les compétences et les connaissances nécessaires pour devenir d'excellents professeurs de langues autochtones et propose une formation sur mesure à chaque étape, y compris

des diplômes d'études supérieures qui les habilitent à enseigner dans des programmes postsecondaires, ce qui contribue à la pérennité à long terme. Une structure d'échelonnement hypothétique est décrite à la figure 6 ci-dessous.

Figure 6. Structure d'échelonnement hypothétique des programmes de FESILA



6. Obstacles

Cette section aborde les défis ou les obstacles que les experts ont identifiés et qui freinent la progression des programmes de FESILA réussis. Le contenu de cette section est largement inspiré de l'analyse documentaire, dont la méthodologie est décrite à l'annexe C et la bibliographie fournie à l'annexe D.

6.1. Synthèse de l'analyse documentaire

L'analyse documentaire code les articles en fonction des défis ou des obstacles liés à l'élaboration ou à la mise en œuvre de la FESILA de deux points de vue : celui de l'institution et celui de l'étudiant. En ce qui concerne le premier, 45 % (n=60) des articles recensés dans l'analyse documentaire abordent les défis liés à la FESILA du point de vue institutionnel. Si l'on considère uniquement les articles portant sur le Canada, 41 % (n=19) traitent des défis du point de vue institutionnel. Les difficultés spécifiques sont énumérées (par ordre décroissant de fréquence d'apparition dans l'ensemble des articles de l'analyse documentaire) dans le tableau 8 ci-dessous.

Tableau 8. Défis/obstacles institutionnels relevés dans l'analyse documentaire

Défi	n total	% total	n Canada	% Canada
Législation et politiques	30	23 %	9	20 %
Viabilité financière	22	17 %	11	24 %
Recrutement d'étudiants	14	11 %	5	11 %
Dotation en personnel	13	10 %	5	11 %
Manque de ressources	8	6 %	3	7 %
Diversité géographique	7	5 %	3	7 %

Diversité linguistique	5	4 %	3	7 %
Parité avec les programmes traditionnels	6	5 %	1	2 %
Défis liés à l'évaluation	6	5 %	1	2 %
Le programme n'est pas assez long/complet	4	3 %	0	0

44 % (n=58) des articles traitent des défis ou des obstacles liés à l'élaboration ou à la mise en œuvre de la FESILA du point de vue de l'étudiant. En ce qui concerne uniquement les articles portant sur le Canada, 43 % (n=20) traitent des défis du point de vue de l'apprenant. Les défis spécifiques sont énumérés (par ordre décroissant de fréquence d'apparition dans l'analyse documentaire) dans le tableau 9 ci-dessous.

Tableau 9. Défis/obstacles relevés dans l'analyse documentaire du point de vue de l'étudiant

Défi	n total	% total	n Canada	% Canada
Aucune formation spécialisée en immersion	22	17 %	4	9 %
Incompatibilité idéologique (éducation occidentale)	16	12 %	5	11 %
Manque de contenu culturel	12	9 %	5	11 %
Ce programme ne débouche pas sur une certification adéquate	10	8 %	4	9 %
Développement insuffisant des compétences linguistiques	10	8 %	1	2 %
Contraintes de temps ou manque de souplesse des programmes	7	5 %	3	7 %
Sécurité culturelle	6	5 %	3	7 %
Obstacles financiers	5	4 %	1	2 %
Manque de soutien de la communauté	3	2 %	2	4 %
Obstacles géographiques	3	2 %	1	2 %
Manque de souplesse	2	2 %	1	2 %
Programme uniquement donné dans la langue majoritaire	1	1 %	1	2 %
Peu de possibilités d'emploi	1	1 %	0	0
Difficultés d'apprentissage de l'orthographe standardisée (pour les locuteurs natifs)	1	1 %	0	0

Ci-après, les obstacles les plus fréquemment cités dans les tableaux 8 et 9 (ceux mentionnés plus de dix fois dans l'analyse documentaire) sont examinés plus en détail.

6.2. Législation et politiques

Le défi institutionnel le plus fréquemment cité dans l'analyse documentaire est lié à la législation ou aux politiques. La majorité des articles (n=23) ont cité des obstacles liés aux politiques publiques qui ont une incidence sur les capacités institutionnelles, notamment les suivants :

i. Impacts durables des politiques assimilationnistes conduisant à des conditions de mise en danger de

la langue

ii. Changements de gouvernement entraînant des incohérences dans l'offre de programmes
iii. Manque de financement public et de soutien des infrastructures pour les programmes de FESILA institutionnalisés
iv. Politiques d'accréditation standardisées ne reconnaissant pas les programmes de FESILA
v. Politiques nationales ou régionales imposant l'enseignement de la langue dominante

Les points (i) à (iii) sont la raison d'être du Bureau du commissaire aux langues autochtones, dont la mission est de défendre et de soutenir la revitalisation des langues, en plus d'assurer la liaison avec le gouvernement tout en restant imperméables aux évolutions du pouvoir. Le point (iv) concerne la certification des enseignants, laquelle est abordée en détail à la section 6.3 et à l'annexe E. Le point (v) est plus pertinent aux États-Unis qu'au Canada, mais il est intéressant de noter l'incompréhension des décideurs politiques quant à la manière dont l'enseignement en immersion linguistique autochtone peut favoriser la réussite scolaire, y compris la maîtrise de la langue dominante (voir la section 2.3.2 pour plus de détails).

Les politiques institutionnelles ont été moins souvent citées (n=4) et comprenaient les éléments suivants :

vi. Politiques d'admission libre entraînant des niveaux de compétence hétérogènes
vii. Établissements n'approuvant pas l'inscription au calendrier des cours ou programmes de FESILA

Si le point (vi) est moins pertinent dans le contexte canadien (les collèges tribaux en question se trouvant aux États-Unis), le point (vii) est, quant à lui, pertinent pour les établissements canadiens, bon nombre desquels exigent plusieurs niveaux d'examen avant l'approbation de nouveaux cours (départements universitaires, facultés, haute administration et ministères provinciaux ou territoriaux pour les nouveaux programmes). À certains niveaux, il peut s'avérer difficile d'obtenir l'approbation de cours ou de programmes très spécifiques pour lesquels on prévoit un nombre d'inscriptions faible ou sporadique, en particulier lorsque les budgets des établissements sont liés au nombre d'inscriptions. Une solution à cet obstacle bureaucratique consiste à élaborer des programmes scolaires génériques pouvant être adaptés aux besoins de différentes communautés; ce point est abordé plus en détail à la section 7.1.

Enfin, plusieurs articles (n=9) ont évoqué le manque de collaboration entre les gouvernements, les établissements et les autres décideurs politiques comme un obstacle à la mise en œuvre des programmes de FESILA. Plusieurs ont souligné la nécessité d'adopter des plans d'action ou des stratégies de mise en œuvre qui rassemblent les acteurs du monde législatif afin de mieux répondre aux besoins des enseignants et des apprenants autochtones.

6.3. Certification des enseignants

Comme indiqué à la sous-section précédente, le fait que les organismes d'accréditation régionaux ne reconnaissent pas que les programmes de FESILA puissent mener à l'obtention d'un brevet d'enseignement a été qualifié d'obstacle politique par plusieurs auteurs dans l'analyse documentaire.

Par ailleurs, 10 % des articles mentionnent l'absence d'accréditation comme un obstacle pour les étudiants inscrits aux programmes de FESILA.

La solution au problème de l'accréditation ne consiste pas simplement à reconnaître la capacité des programmes de FESILA à certifier les diplômés, mais plutôt à développer ces programmes de manière à ce qu'ils répondent aux critères de certification et, plus important encore, qu'ils permettent aux enseignants d'acquérir les compétences dont ils ont besoin pour se sentir en confiance et soutenus lorsqu'ils enseignent dans des contextes d'immersion linguistique autochtone. Les normes de certification en vigueur au Canada sont résumées à l'annexe E. Le reste de cette section traite de la nécessité d'une formation adéquate menant à la certification, ainsi que de la nécessité pour cette certification de refléter les réalités de l'enseignement en immersion linguistique autochtone.

Alors que 10 % des articles cités dans l'analyse documentaire mentionnaient l'absence d'accréditation comme un obstacle pour les étudiants, d'autres obstacles fréquemment cités comprenaient un manque de formation spécialisée en immersion (17 %), un manque de contenu culturel (9 %) et l'insuffisance des possibilités de perfectionnement des compétences (8 %). Ensemble, ces résultats indiquent que de nombreux programmes de FESILA existants sont trop courts ou ne sont pas suffisamment complets pour préparer de manière adéquate les enseignants spécialisés en immersion linguistique autochtone. Cet élément a également été cité comme un obstacle institutionnel dans 4 % des articles. Par ailleurs, comme indiqué à la section 5.2, 29 % des articles citent le perfectionnement professionnel comme un indicateur important de réussite, ce qui laisse supposer que, même avec un programme de FESILA complet menant à une certification, l'acquisition et le perfectionnement des compétences professionnelles et linguistiques constituent des besoins permanents pour les enseignants spécialisés en immersion linguistique autochtone.[31]

De Korne (2013) note que les politiques de certification des professeurs de langues autochtones ont tendance à mettre l'accent sur la délégation d'un statut d'autorité, plutôt que sur des critères de réussite, et que, lorsque ces critères sont définis, ils restent souvent vagues. Toutefois, De Korne fait valoir que l'absence de critères de réussite fait en sorte que les professeurs de langues autochtones ne disposent pas des mêmes possibilités de démontrer leur maîtrise de la langue et leurs compétences pédagogiques que les enseignants des langues « traditionnelles » (voir également Laurin 2018)[32].

---

[31] Il convient de noter que le besoin de formation continue en cours d'emploi pour les enseignants spécialisés en immersion ne se limite pas aux enseignants spécialisés en immersion linguistique autochtone. Un rapport récent* sur les lacunes de la formation des enseignants en immersion française au Canada a révélé que la pénurie d'enseignants dans ce domaine est en grande partie due à un problème de rétention, les enseignants ne se sentant pas suffisamment soutenus dans leurs besoins de perfectionnement professionnel continu, notamment en matière de maîtrise de la langue. Voir les sections
6.7 et 7.3 pour plus d'informations sur l'immersion française.
*Arnott, S., Smith, C. W., Battistuzzi, A., Culligan, K., Dicks, J., Kristmanson, P., Masson, M., Spiliotopoulos, V. et Wernicke, M. (2023). *Détermination des exigences et des lacunes dans la formation des enseignants de français langue seconde (FLS) : recommandations et lignes directrices (rapport de recherche*). Association canadienne des professeurs de langues secondes.

[32] Alors que les travaux de De Korne portent principalement sur les États-Unis, ceux de Laurin se concentrent sur le Manitoba et ses conclusions s'appuient sur des entretiens menés auprès de professeurs de langues autochtones dans la province.

La solution, semble-t-il, consiste à donner aux organismes de certification autochtones les moyens de définir leurs propres critères de réussite, ce qui est d'ailleurs déjà le cas dans certaines juridictions et ce que préconisent vivement, notamment, Chew et Tennell (2022). Des initiatives telles que la formation de l'ACTFL donnée au sein de la communauté ou la mise en place d'évaluations des compétences adaptées aux besoins de la communauté représentent également un pas dans la bonne direction pour établir et mettre en œuvre des critères de référence.

À plusieurs endroits sur la planète, des préoccupations persistent concernant les inégalités salariales, les emplois de courte durée et précaires, le manque de respect et le manque de possibilités d'intégration aux réseaux professionnels traditionnels pour les professeurs de langues autochtones. C'est particulièrement le cas dans les juridictions où les critères de certification sont rigides, mais où des exceptions sont accordées aux professeurs de langues autochtones dont l'expérience et l'expertise ne cadrent pas avec le modèle traditionnel.

De plus, dans de nombreuses institutions, les parcours de certification existants ne correspondent pas aux objectifs linguistiques de la communauté. Wilson et Kawai'ae'a (2007) décrivent la difficulté d'amener le ministère de l'Éducation d'Hawaï à considérer l'enseignement en langue hawaïenne comme une catégorie à part entière, au lieu de le traiter comme les autres programmes d'enseignement d'une langue étrangère. Ils soutiennent que les normes de délivrance des licences et des certifications découlent d'une idéologie, et qu'il est important de corriger le tir (voir également Tulloch et coll. 2022). L'un des domaines où un décalage est peut-être le plus susceptible d'exister entre les politiques de certification et les objectifs de la communauté est celui de l'alphabétisation. Alors que certaines communautés peuvent choisir de prioriser les compétences linguistiques à l'oral, les préjugés en faveur de l'anglais peuvent influencer les politiques générales (voir Gillies et Battiste 2013).

Il convient enfin de noter que de nombreux programmes linguistiques autochtones n'offrent pas de parcours menant à l'obtention du brevet d'enseignement, et qu'il peut être difficile pour les éventuels enseignants de déterminer les formations dont ils ont besoin (voir Laurin 2018). Cela met en évidence l'importance du mentorat et de la collaboration, ainsi que des partenariats communautaires, qui peuvent fournir des informations et des conseils aux futurs enseignants pour s'y retrouver dans les systèmes d'enseignement supérieur.

6.4. Viabilité financière et financement

Le deuxième obstacle le plus fréquemment cité du point de vue institutionnel est la viabilité financière, mentionnée dans 22 % des articles recensés dans l'analyse documentaire. Pendant ce temps, du point de vue de l'étudiant, le financement n'a été mentionné comme une préoccupation que dans 4 % des ouvrages. Le fait que l'aide financière aux études ne soit que rarement mentionnée dans l'analyse documentaire pourrait être le reflet d'une augmentation des possibilités de financement offertes aux étudiants autochtones, comme le Programme d'aide aux étudiants de niveau postsecondaire (PAENP) du gouvernement du Canada [33]. Une enquête réalisée en 2022 par Universités Canada[34] a révélé que plus de 90 % des universités canadiennes offrent également une aide financière spécialement destinée aux étudiants autochtones. Si l'aide financière aux études demeure un élément important, le reste de cette section met l'accent sur les préoccupations des établissements concernant la viabilité financière, car il s'agit de l'obstacle le plus fréquemment cité dans l'analyse documentaire.

La plupart de ces ouvrages évoquent un financement insuffisant pour l'élaboration des programmes, mais ne fournissent pas d'analyses spécifiques ni de détails concernant ces déficits de financement. Une exception est Hobson (2014), qui décrit les difficultés rencontrées pour convaincre les administrateurs d'établissements postsecondaires d'approuver des programmes linguistiques autochtones qui pourraient ne pas être rentables, voire neutres. La formule de financement des programmes postsecondaires repose généralement sur le calcul des ETP (les inscriptions à temps plein ou leur équivalent), et les programmes linguistiques autochtones, de par leur nature même, ont tendance à s'adresser à un petit bassin d'étudiants, parmi lesquels on retrouve peu ou pas d'étudiants étrangers, dont les frais de scolarité élevés compensent les dépenses liées aux programmes. De plus, il existe peut-être au moins une impression que les programmes communautaires entraînent des dépenses supplémentaires, notamment les coûts liés aux installations, les frais de déplacement des enseignants et du personnel invités, la rémunération des aînés et des gardiens du savoir, etc.

Medow (2018)[35] constate que les dépenses par ETP engagées par un établissement d'enseignement supérieur canadien pour mettre en œuvre un programme varient considérablement, allant d'environ 22 000 $ à 68 000 $. Les programmes qui attirent moins d'étudiants, dans des lieux plus éloignés, se situent plutôt dans le haut de cette échelle. Cependant, ces facteurs ne sont qu'une partie d'un plus vaste ensemble et, comme le souligne Hobson (2014), les universités pourraient être amenées à soutenir les programmes linguistiques autochtones en partie parce qu'ils sont susceptibles de rehausser l'image de l'établissement. Dans le contexte canadien, les établissements postsecondaires sont déterminés à soutenir les droits des Autochtones à l'éducation; selon Universités Canada, 97 % des établissements postsecondaires canadiens s'efforcent d'intégrer les savoirs autochtones et 72 % ont conclu des partenariats avec des communautés autochtones.[36]

---

33 Programme d'aide aux étudiants de niveau postsecondaire

34 https://univcan.ca/wp-content/uploads/2023/07/UC-2023-Survey-Indigenous-Education-Reconciliation-FR.pdf

35 1-First-Nations-Post-Secondary-Education-Review-–-Institutions-Costing..... pdf

36 https://univcan.ca/wp-content/uploads/2023/07/UC-2023-Survey-Indigenous-Education-Reconciliation-FR.pdf

Au-delà des simples motivations sociopolitiques associées à la création de programmes destinés aux Autochtones, des raisons financières peuvent influer sur les formules de financement utilisées pour calculer les coûts par ETP de chaque programme. Statistique Canada indique qu'en moyenne les frais de scolarité représentent moins de 30 % des recettes des universités, la grande majorité de ces recettes provenant des gouvernements fédéral, provinciaux et territoriaux[37] (voir également le rapport du Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur[38] présentant des conclusions similaires). Même si les financements publics peuvent fluctuer (voir la section 6.2), le fait que les gouvernements constituent la principale source de revenus des établissements postsecondaires signifie qu'ils peuvent être ciblés par les actions de défense des langues, étant donné leur obligation légale de garantir les droits linguistiques des peuples autochtones.

Qui plus est, comme le montre le présent rapport, les programmes de FESILA sont en forte demande. Et contrairement aux programmes postsecondaires, les programmes linguistiques autochtones proposés dans le cadre de partenariats universités-communautés sont particulièrement bien placés pour explorer des modèles de financement alternatifs qui ne dépendent pas des frais d'inscription. Par exemple, l'Université de Victoria et l'Université Simon Fraser ont toutes les deux conclu des accords avec des communautés partenaires qui définissent les modalités financières de chaque cours pour l'université, lesquelles ne varient pas en fonction du nombre d'inscriptions. Ces programmes peuvent être adaptés aux besoins et capacités de la communauté; certains peuvent éviter à l'université d'avoir à embaucher directement des enseignants, ou bien la communauté peut mettre à disposition des salles de classe qui ne nécessitent pas de dépenses supplémentaires. Les communautés peuvent également rechercher leurs propres sources de financement, notamment le Programme de partenariats postsecondaires (PPP) du gouvernement du Canada [39].

En résumé, bien qu'ils soient cités comme un obstacle institutionnel dans l'analyse documentaire, rien ne permet a priori de supposer que les programmes linguistiques autochtones ne sont pas financièrement viables pour les universités. Le modèle de calcul des coûts par communauté offre une certaine souplesse, notamment à l'égard du nombre d'inscriptions. Grâce à la programmation générique, décrite au point 7.1, les universités peuvent concevoir des canevas de cours et de programmes qui peuvent être adaptés aux divers besoins de la communauté, ce qui est à la fois économique et évolutif.

37 Qui paie pour une formation universitaire? - Statistique Canada
38 Mise-en-contexte-du-modèle-de-financement-des-universités-de-l'Ontario.pdf
39 Programme de partenariats postsecondaires : Lignes directrices nationales

6.5. Dotation en personnel

Le quatrième obstacle institutionnel le plus fréquemment cité est la dotation en personnel, abordée dans 10 % des articles recensés. On s'inquiète, dans certains contextes, du fait que les enseignants doivent généralement posséder une formation de niveau universitaire (c'est-à-dire une maîtrise ou un doctorat) pour pouvoir enseigner dans les établissements postsecondaires (voir, par exemple, Wilson 2018 pour une analyse de cette question). Une solution évoquée dans plusieurs articles consiste à reconnaître l'expérience vécue et l'expertise culturelle/linguistique comme des preuves de compétence pour les professeurs issus de la communauté (voir, par exemple, Bear Nicholas 2009; Czaykowska-Higgins 2017). Cela est particulièrement envisageable lorsque les communautés participent directement au recrutement des professeurs pour les programmes de FESILA. Des établissements tels que l'Université Simon Fraser (USF) et l'Université de Victoria (UVic), dont les programmes linguistiques autochtones sont offerts en partenariat avec les communautés, constituent de bons exemples : des chargés de cours à temps partiel issus de la communauté sont embauchés sur recommandation de celle-ci. À l'USF, en fonction des besoins de la communauté, les professeurs peuvent être intégrés en tant qu'employés de l'université ou en tant qu'employés de la communauté concernée.

Même si les établissements reconnaissent les titres de compétence alternatifs, les professeurs ont besoin de ressources de formation et d'autres formes de soutien pour faire face aux complexités et à la bureaucratie liées à l'enseignement dans les établissements postsecondaires. Czaykowska-Higgins et coll. (2017) décrivent une trousse d'enseignement conçue pour les chargés de cours à temps partiel issus de la communauté qui œuvrent dans les programmes de l'UVic. Cette trousse comprend des lignes directrices sur divers sujets, notamment les activités en classe, la rétroaction et l'évaluation, ainsi que des canevas de cours dont le contenu peut être adapté à différentes langues. Pour plus de détails, voir la section 7.2, ainsi que Johns et Mazurkewich (2001).

Au-delà des ressources pédagogiques, les chargés de cours à temps partiel bénéficient souvent du mentorat et du soutien d'enseignants titulaires, parfois même dans le cadre de modalités d'enseignement en binôme, en fonction des compétences respectives de chacun. Il est important que ce travail soit reconnu par les établissements comme faisant partie de la charge de travail courante des enseignants titulaires, car si ces derniers doivent encadrer ou accompagner des chargés de cours à temps partiel en plus de leurs autres tâches d'enseignement, de recherche et d'administration, ils s'exposent à un risque d'épuisement professionnel. L'allègement de la charge d'enseignement, qui permet aux enseignants titulaires de se consacrer au mentorat de professeurs issus de la communauté, est un moyen pour les établissements postsecondaires de reconnaître l'importance de ce travail et de rémunérer les enseignants titulaires en conséquence. Il faut également disposer d'un personnel d'encadrement en nombre suffisant.

Il convient enfin de noter que, même si l'embauche de chargés de cours à temps partiel issus de la communauté possédant des titres de compétence alternatifs peut constituer une stratégie efficace à court terme pour les programmes offerts de manière sporadique (par exemple, par cohorte, afin de

renforcer les capacités dans les petites communautés), d'autres stratégies de recrutement sont également nécessaires. Les chargés de cours à temps partiel sont engagés à contrat, sans sécurité ni stabilité d'emploi à long terme, et leur rémunération est nettement inférieure à celle d'un enseignant titulaire. Les établissements postsecondaires doivent accorder la priorité au recrutement de professeurs à des postes menant à la permanence afin de mettre en place/superviser des programmes linguistiques autochtones et d'y enseigner. En outre, comme indiqué à la section 3, il n'existe que huit programmes d'études postsecondaires spécialisés dans les langues autochtones au Canada (cinq programmes de maîtrise et trois programmes de doctorat). Il importe d'élargir l'offre de formations des cycles supérieurs dans le domaine des langues autochtones (et en particulier de l'enseignement des langues autochtones) afin de former une main-d'œuvre capable de diriger des programmes de FESILA.

6.6. Développement des compétences linguistiques

Lee-Morgan et coll. (2019) ont mené une enquête auprès des diplômés des premiers programmes de formation destinés aux enseignants spécialisés en immersion en langue maorie en Nouvelle-Zélande, et ont constaté que, dans l'ensemble, ces diplômés avaient moins confiance en leurs compétences linguistiques en maori qu'en anglais. Neuf autres articles recensés dans l'analyse documentaire indiquent également que la formation donnée dans le cadre des programmes de FESILA afin de développer la maîtrise de la langue est insuffisante pour les enseignants qui travaillent dans des contextes d'immersion. Ce volet porte principalement sur la nécessité d'une formation visant l'atteinte d'un niveau de maîtrise avancé. En effet, des compétences linguistiques de niveau débutant et intermédiaire sont souvent acquises dans le cadre des programmes de FESILA, mais le temps alloué à ces programmes est tout simplement insuffisant pour permettre aux étudiants d'atteindre des niveaux de maîtrise plus élevés. Cela souligne la nécessité du perfectionnement professionnel continu, du mentorat et du réseautage, qui sont autant d'éléments caractéristiques des programmes efficaces évoqués à la section 5.

6.7. Formation spécialisée en immersion

McCaffery (2010) note que l'enseignement immersif est « un domaine professionnel d'importance, ayant ses propres connaissances et compétences spécialisées, à l'instar d'autres disciplines du programme scolaire » [Traduction libre], comme en témoigne la multitude de programmes de formation des enseignants et d'offres de perfectionnement professionnel destinés aux enseignants en immersion française au Canada; Arnott et coll. (2023)[40] soulignent que toutes les provinces du Canada proposent une programmation postsecondaire comprenant une spécialisation en français langue seconde sous une forme ou une autre, et que la plupart d'entre elles offrent également des programmes spécialisés de perfectionnement professionnel destinés aux enseignants en immersion française.

[40] Arnott, S., Smith, C. W., Battistuzzi, A., Culligan, K., Dicks, J., Kristmanson, P., Masson, M., Spiliotopoulos, V. et Wernicke, M. (2023). *Détermination des exigences et des lacunes dans la formation des enseignants de français langue seconde (FLS) : recommandations et lignes directrices (rapport de recherche*). Association canadienne des professeurs de langues secondes.

Cependant, bien que l'immersion linguistique soit une spécialisation bien établie dans l'ensemble du secteur de l'éducation, les enseignants spécialisés en immersion linguistique autochtone ont rarement l'occasion de suivre une formation ciblée dans ce domaine. Cette lacune dans les programmes de FESILA est le défi le plus souvent mentionné dans l'analyse documentaire, 22 % des articles y faisant référence. Comme indiqué à la section 3.2, seulement cinq programmes linguistiques autochtones au Canada proposent une formation spécialisée en pédagogie de l'immersion, et seul l'un d'entre eux est explicitement axé sur l'immersion, les quatre autres n'offrant que des cours limités sur ce sujet.

May et Hill (2005) prônent une formation spécialisée, non seulement en pédagogie de l'immersion, mais également dans l'élaboration de programmes et de matériel didactique pour l'immersion et l'évaluation linguistique. Ils font valoir que cela nécessite une formation initiale à l'enseignement, préalable à l'emploi et en cours d'emploi (perfectionnement professionnel), dans les domaines suivants:

- Théorie et recherche sur le bilinguisme
- Acquisition et perfectionnement d'une langue seconde
- Stratégies pédagogiques dans le perfectionnement d'une langue seconde
- Équité biculturelle, multiculturelle et en matière d'éducation
- Stratégies d'apprentissage coopératif

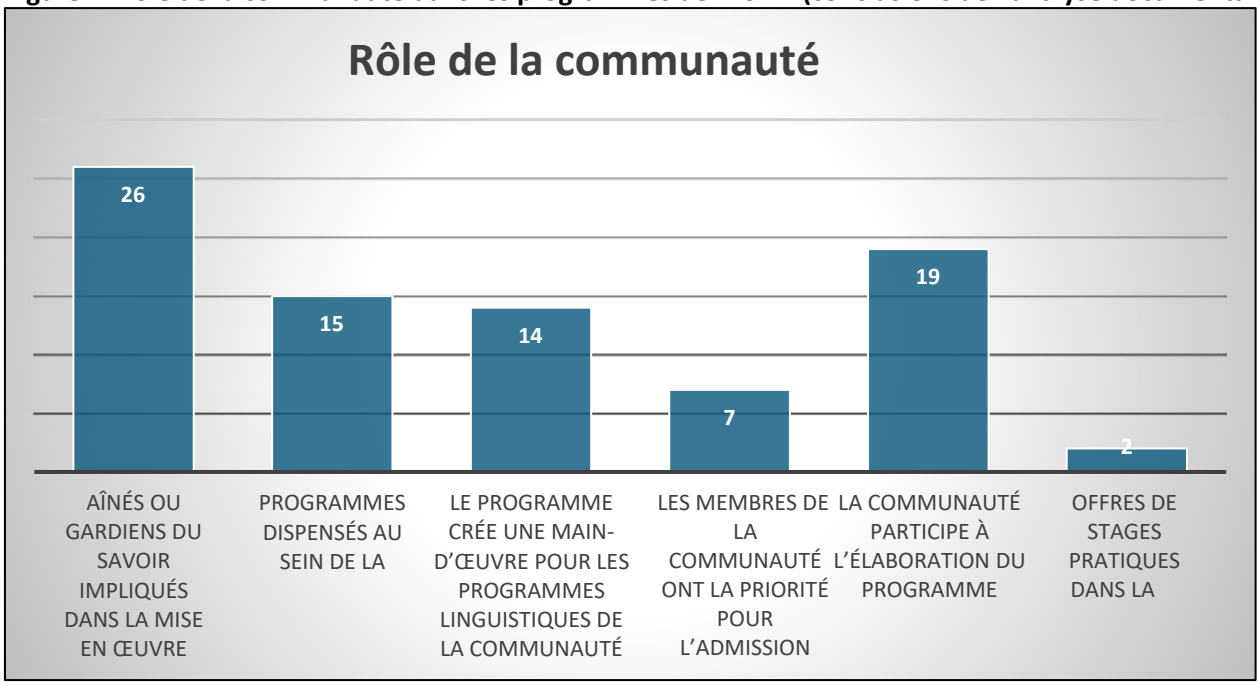
L'étendue de cette liste parle d'elle-même. Les enseignants spécialisés en immersion linguistique autochtone reçoivent peu ou pas de formation spécialisée dans ce domaine, alors qu'il est évident que de nombreux aspects théoriques et pratiques sont indispensables pour garantir leur réussite. Ce point est abordé plus en détail à la section 7.3.

6.8. Idéologie, contenu culturel et sécurité culturelle

Dans l'analyse documentaire, 16 % des articles ont décrit les incompatibilités idéologiques comme un obstacle pour les étudiants, 9 % ont mentionné un manque de contenu culturel et 5 % ont évoqué des problèmes liés à la sécurité culturelle. Ensemble, ces résultats témoignent d'un besoin impérieux de partenariats communauté-université, dans le cadre desquels le contenu et la mise en œuvre des programmes de FESILA peuvent être adaptés aux besoins de la communauté et dirigés par des enseignants issus de la communauté et spécialisés dans l'enseignement culturel.

L'adaptation aux besoins de la communauté signifie que les programmes de FESILA à travers le Canada peuvent et doivent être variés, afin de refléter la diversité des identités culturelles et linguistiques des nations autochtones. L'analyse documentaire a mis en évidence plusieurs rôles que les communautés peuvent jouer dans les programmes de FESILA, comme le résume la figure 7 ci-dessous.

Figure 7. Rôle de la communauté dans les programmes de FESILA (conclusions de l'analyse documentaire)



L'adaptation aux besoins de la communauté permet également de remédier à d'autres obstacles rencontrés par les étudiants, tels que la situation géographique (2 %) et le manque de flexibilité des programmes (2 %). De plus, l'obstacle institutionnel que représente le recrutement d'étudiants peut être surmonté en proposant un programme ancré dans la communauté qui répond aux besoins culturels des étudiants. Comme indiqué à la section 4, les programmes efficaces se caractérisent souvent par une pédagogie adaptée à la culture (26 %), des modèles d'enseignement flexibles (17 %), des programmes donnés dans la langue locale (12 %) et un apprentissage ancré dans le territoire (6 %).

6.9 Recrutement d'étudiants

Le troisième obstacle institutionnel le plus fréquemment cité est le recrutement d'étudiants, mentionné dans 11 % des ouvrages. Comme indiqué dans la sous-section précédente, les programmes élaborés et mis en œuvre dans le cadre de partenariats avec la communauté peuvent constituer une stratégie efficace pour remédier au manque d'intérêt des élèves, car ils permettent de répondre à leurs besoins culturels et logistiques. De plus, des chercheurs ont constaté que les problèmes de recrutement d'étudiants sont liés à des idées dominantes selon lesquelles l'enseignement des langues autochtones constituerait d'une certaine manière un parcours professionnel de moindre valeur que l'enseignement traditionnel (par exemple, Bear Nicholas 2009, Michel 2012). Pour briser ce cercle vicieux, il faut non seulement recourir à une stratégie « descendante » afin de créer de nouveaux programmes, mais également à une stratégie « ascendante » qui encourage et forme les jeunes autochtones et les autres étudiants potentiels de la FESILA au moyen d'autres types de programmes et d'initiatives linguistiques.

Cela vient une nouvelle fois renforcer le message que la FESILA – et l'immersion linguistique de la maternelle à la 12e année – doit s'inscrire dans le cadre d'un plan communautaire plus large visant à soutenir de manière globale la revitalisation des langues.

7. Aller de l'avant

Cette section, qui conclut le rapport et en fait la synthèse, passe en revue les principaux éléments des pratiques exemplaires visant à faire progresser les programmes de FESILA au Canada.

7.1. Partenariats entre l'université et la communauté

Les partenariats ont constitué un thème central tout au long de ce rapport. À la possible exception des établissements d'enseignement supérieur gérés par des Autochtones, les universités ne sont pas en mesure de prendre des décisions quant à la meilleure façon de répondre aux besoins des communautés autochtones. Le leadership autochtone est une condition essentielle à la conception et à la mise en œuvre des programmes de FESILA, et le meilleur moyen de garantir que les dirigeants autochtones disposent de capacités décisionnelles est que les établissements postsecondaires nouent des partenariats avec les communautés.

Lorsque les programmes de FESILA sont conçus et dirigés par la communauté, les besoins culturels des étudiants autochtones sont pris en compte et leur sécurité culturelle est protégée. Les modes de vie et les savoirs autochtones peuvent servir de lignes directrices pour l'élaboration et la mise en œuvre du programme scolaire, et les diverses idéologies et systèmes de croyances des communautés autochtones peuvent être respectés et valorisés.

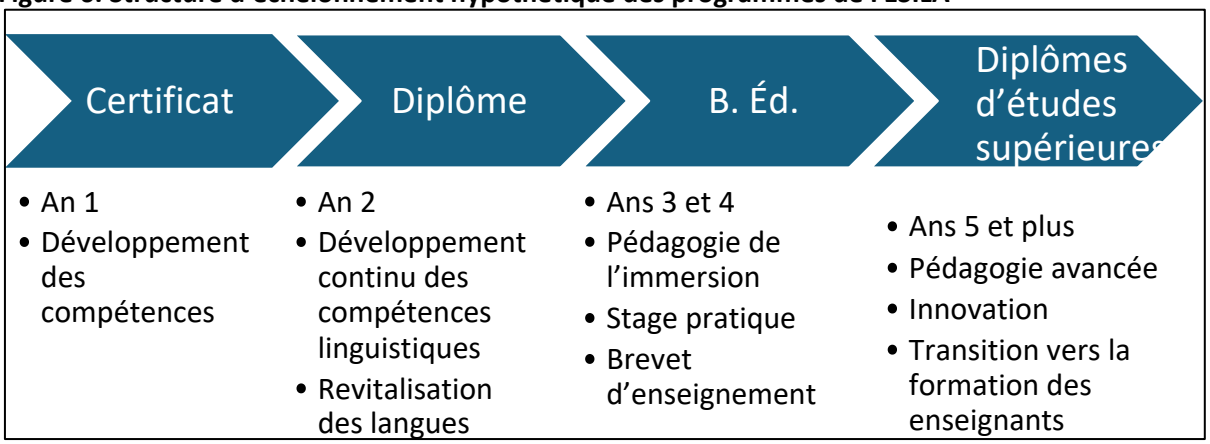
Les établissements postsecondaires peuvent s'assurer de concevoir des programmes de FESILA qui respectent les normes régionales en matière de brevets d'enseignement afin de préparer correctement les diplômés à la carrière d'enseignant. Ils permettent aux communautés de personnaliser les programmes en fonction de leurs propres besoins en créant des curriculums génériques comprenant des canevas de cours pouvant être adaptés au contexte particulier de chaque communauté. Cela réduit les obstacles bureaucratiques liés à l'autorisation des nouveaux cours ou programmes, tout en préservant l'autonomie de la communauté dans la supervision de la mise en œuvre des programmes scolaires. Cela permet également d'étendre ces programmes et de les offrir à un nombre croissant de communautés, ce qui répond aux préoccupations concernant la pérennité et le financement des programmes.

Des raisons d'ordre logistique justifient également que les programmes de FESILA fonctionnent en partenariat, notamment la capacité des communautés à recruter du personnel et des étudiants, à offrir des cours au sein même de la communauté (y compris des programmes ancrés dans le territoire) et à organiser les cours et les stages pratiques de manière à répondre au mieux aux besoins des étudiants. Les aînés et autres gardiens du savoir peuvent participer à la mise en œuvre des programmes, et des cours au sein de la communauté peuvent être plus facilement proposés dans la langue autochtone locale.

7.2. Programmes scolaires flexibles et personnalisables

L'analyse environnementale a permis de recenser plus de 100 programmes linguistiques autochtones au Canada, axés sur des domaines variés et indispensables tels que le perfectionnement des compétences linguistiques, la documentation et la revitalisation des langues, la linguistique, la langue et la culture, ainsi que la formation des enseignants. La moitié d'entre eux sont des programmes de certificat, généralement de courte durée (un an ou moins). D'un point de vue global, il est tout à fait envisageable d'échelonner ces programmes de courte durée afin d'offrir un enseignement complet des langues autochtones. Toutefois, seulement 27 % des établissements recensés dans l'analyse proposent des structures d'échelonnement offrant des parcours clairs aux étudiants qui souhaitent obtenir une série de diplômes axés sur les langues autochtones. Une structure d'échelonnement hypothétique a été présentée à la figure 6 ci-dessus et est reproduite ci-dessous.

Figure 6. Structure d'échelonnement hypothétique des programmes de FESILA



Ce type de structure d'échelonnement est idéal, car il offre aux étudiants de nombreux points d'entrée et de sortie. Les apprenants qui débutent peuvent se concentrer sur l'acquisition de compétences linguistiques avant de passer à la théorie et à la pratique dans la revitalisation et l'enseignement des langues, tandis que ceux qui possèdent déjà certaines compétences linguistiques peuvent choisir de rejoindre le programme à un stade ultérieur. Certains choisiront de terminer leurs études postsecondaires par un diplôme ou un baccalauréat, tandis que d'autres poursuivront leurs études en troisième cycle. Une programmation échelonnée offre des choix aux étudiants, ce qui contribue à former une main-d'œuvre linguistique diversifiée et peut stimuler les inscriptions, garantissant ainsi la pérennité des programmes à long terme.

La programmation échelonnée est un moyen de garantir la flexibilité de l'offre de programmes. Un autre consiste à élaborer des programmes scolaires comprenant des canevas de cours, ou des modèles, qui peuvent être adaptés aux besoins de chaque communauté. Ces cadres pédagogiques peuvent inclure

des modèles personnalisables – ou des canevas de cours – pour les volets éducatifs suivants :

- Apprentissages visés
- Unités et plans de cours
- Activités en classe
- Outils d'évaluation
- Lectures et ressources

Les universités peuvent être de précieux alliés, en veillant à ce que les programmes soient conçus de manière à respecter les normes régionales en matière de brevet d'enseignement, tout en laissant aux partenaires de la communauté la possibilité de les adapter à leurs besoins. Les professeurs locaux disposent ainsi de la flexibilité nécessaire pour concevoir des programmes qui transmettent de manière appropriée les connaissances contenues dans leurs langues. De plus, ces cadres peuvent rationaliser les processus d'approbation, voire les budgets, des établissements postsecondaires; un cadre unique (mais personnalisable) pour une série de cours est plus simple à mettre en œuvre au niveau institutionnel que plusieurs programmes distincts destinés à différentes communautés.

7.3. Spécialisations en immersion

Il existe au Canada un programme qui se spécialise dans l'immersion linguistique autochtone, soit le programme de certificat d'enseignement en immersion linguistique autochtone proposé par l'Université St. Thomas. Bien que son orientation soit louable, comme indiqué à la section 4.2, ce programme ne prévoit pas de stage et n'offre que des possibilités limitées en matière de brevet d'enseignement. Cet exemple met en évidence les lacunes liées aux programmes de FESILA au Canada : il existe un besoin urgent d'enseignants spécialisés en immersion linguistique autochtone formés et certifiés, qui maîtrisent leurs langues autochtones et possèdent une expertise spécialisée en pédagogie de l'immersion. La section 6.7 a exposé la complexité de cette spécialisation, ce qui souligne son importance et le fait que les programmes existants n'y accordent pas suffisamment d'attention. Il est essentiel de concevoir des programmes de formation des professeurs de langues autochtones qui mettent clairement l'accent sur la pédagogie de l'immersion, et les concepteurs de programmes scolaires postsecondaires devraient s'appuyer sur l'expertise existante dans ce domaine en collaborant avec la communauté universitaire spécialisée dans l'enseignement des langues secondes.[41]

[41] Par exemple, Page d'accueil - Association canadienne des professeurs de langues secondes (ACPLS)

7.4. Communautés d'apprentissage professionnel

Le perfectionnement professionnel a été la stratégie efficace la plus fréquemment citée dans l'analyse documentaire pour les programmes de FESILA, et les possibilités de mentorat et de réseautage professionnel ont également été souvent mentionnées. Le fait d'offrir aux enseignants des occasions régulières d'apprendre ensemble et les uns des autres favorise l'innovation et l'acquisition de compétences linguistiques dans l'élaboration des programmes scolaires et des ressources, dans les stratégies pédagogiques et dans l'évaluation. L'immersion linguistique autochtone est un domaine spécialisé, et les enseignants spécialisés en immersion linguistique autochtone ont besoin d'infrastructures et de soutien pour tisser des liens en tant que communauté spécialisée.

Les communautés d'apprentissage professionnel (CAP) peuvent rassembler les enseignants spécialisés en immersion linguistique autochtone afin qu'ils partagent leurs ressources, leurs idées, leurs difficultés et leurs succès, et qu'ils développent et fassent progresser ensemble les meilleures pratiques dans ce domaine en pleine expansion. La mise en place de l'infrastructure nécessaire à l'émergence de ces CAP au Canada relève du mandat du BCLA et constitue une mesure concrète que celui-ci peut prendre pour soutenir les programmes de FESILA.

7.5. Prochaines étapes

Ce rapport a mis en évidence la nécessité évidente de mettre en place des programmes de formation d'enseignants spécialisés en immersion linguistique autochtone (FESILA). Nous avons vu que l'enseignement immersif présente de nombreux avantages à long terme, en particulier lorsqu'il s'inscrit dans le cadre d'initiatives plus larges de revitalisation des langues. Il existe de nombreux exemples de bonnes pratiques prometteuses dans le domaine de l'enseignement des langues autochtones, mais on constate toujours un manque de programmes permettant aux enseignants autochtones d'acquérir la maîtrise linguistique, les compétences pédagogiques et les certifications régionales en enseignement dont ils ont besoin. Si la nécessité de tels programmes ne fait pas de doute, le parcours à emprunter pour atteindre cet objectif est complexe et comporte de nombreuses étapes. Les partenariats avec des établissements postsecondaires qui mettent l'accent sur des programmes flexibles et adaptables, comprenant des spécialisations en immersion et des communautés d'apprentissage professionnel, constituent un bon point de départ.

Annexe A. Analyse environnementale : Portée et méthodologie

L'analyse environnementale a deux objectifs. Tout d'abord, son objectif est d'établir une liste exhaustive de tous les programmes linguistiques autochtones accrédités offerts par des établissements postsecondaires au Canada. Ensuite, l'analyse vise à fournir des informations générales sur les caractéristiques de ces programmes afin d'en faciliter la comparaison et d'identifier les lacunes dans le paysage postsecondaire pour la formation des enseignants spécialisés en immersion linguistique autochtone (FESILA).

L'analyse a été réalisée entre mai et octobre 2024 et se limite aux programmes postsecondaires

accrédités au Canada qui étaient alors offerts (ou l'avaient été récemment), d'après les informations fournies par l'établissement au cours de cette période. Les cours de langues isolés qui ne s'inscrivent pas dans le cadre d'un programme linguistique autochtone débouchant sur une certification ne sont pas pris en compte dans cette analyse, mais il convient de noter que bon nombre d'établissements postsecondaires offrent des cours de langues autochtones.

À l'heure actuelle, cette analyse se limite aux programmes qui mettent l'accent sur les langues autochtones. À l'avenir, il pourrait être utile d'élargir l'analyse aux programmes culturels autochtones, ainsi qu'aux programmes de pédagogie ou d'immersion linguistique qui sont soit axés sur d'autres langues (par exemple, le français), soit ne visent pas une langue ou un groupe de langues en particulier.

Le personnel du BCLA a dressé une liste préliminaire de programmes, qui a ensuite été recoupée avec d'autres bases de données fiables répertoriant les programmes postsecondaires, comme les bases de données interrogeables et mises à la disposition du public par les ministères provinciaux ou territoriaux chargés de l'enseignement postsecondaire. Ils sont répertoriés dans le tableau 10 ci-dessous.

Tableau 10. Liste des bases de données de programmes postsecondaires par province/territoire

Province/territoire	Ministère	Bases de données de programmes
Colombie-Britannique	Post-Secondary Education and Future Skills	Start your search (educationplannerbc.ca)
Alberta	Advanced Education	Post-Secondary Programs - alis (alberta.ca)
Saskatchewan	Enseignement supérieur	s.o.
Manitoba	Éducation postsecondaire et Formation	s.o.
Ontario	Collèges et universités	Programmes | ontariocolleges.ca; Parcourir par catégorie – OUInfo
Québec	Enseignement supérieur	s.o.
Nouvelle-Écosse	Advanced Education	s.o.
Nouveau-Brunswick	Éducation postsecondaire, Formation et Travail	s.o.
Île-du-Prince-Édouard	Main-d'œuvre et Études supérieures	s.o.
Terre-Neuve-et-Labrador	Education; Postsecondary Education Branch	s.o.
Yukon	Ministère de l'Éducation	s.o.
Territoires du Nord-Ouest	Éducation, Culture et Formation	s.o.
Nunavut	Ministère de l'Éducation	s.o.

Dans chacune de ces bases de données, d'autres programmes ont été identifiés à l'aide du terme de recherche « langue autochtone » ou « indigenous language ». Les résultats obtenus au moyen de cette méthode de recherche n'étaient pas exhaustifs. Par exemple, une recherche dans la base de données du ministère de l'Enseignement supérieur de l'Alberta n'a fait apparaître que trois programmes à l'Université Blue Quills, dont aucun n'est lié aux langues, alors que nous savons que Blue Quills offre des programmes d'apprentissage des langues crie et dénée.

La deuxième méthode utilisée pour identifier les programmes consiste à parcourir les listes de programmes par établissement. Une liste de tous les établissements postsecondaires au Canada, classés

par province et territoire, est publiée et régulièrement mise à jour par Emploi et Développement social Canada.[42] Les établissements dont les activités ne relèvent pas du champ d'application de ce projet (par exemple, la formation donnée par l'Alkan Air Flight Academy au Yukon) ont été exclus, tout comme ceux qui ne sont pas situés au Canada. Pour les autres établissements, leurs listes de programmes ont été consultées sur leur site Web et passées au crible afin d'identifier les candidats à inclure dans l'analyse.

La liste finale comprend 103 programmes, énumérés à l'annexe B.

Une liste de questions a été élaborée afin d'évaluer dans quelle mesure chaque programme se rapproche d'un programme de FESILA « idéal ». Ces questions portent notamment sur les priorités de la formation, l'implication de la communauté, la conception, la mise en œuvre et la durée des programmes, les effectifs, l'accréditation, les services de soutien aux étudiants, le financement et les possibilités de réseautage, ainsi que les résultats des étudiants. L'équipe de recherche du BCLA a invité un groupe de représentants des programmes à répondre à un questionnaire ou à participer à une rencontre virtuelle. Ce travail a permis de collecter des données complètes et nuancées concernant un petit sous-ensemble des 103 programmes étudiés. Des recherches complémentaires sur le Web ont permis de combler les lacunes et d'obtenir une vue d'ensemble des principaux aspects de tous les programmes pour faciliter les analyses quantitatives et comparatives (voir section 3), et d'élaborer une matrice de Pugh simplifiée permettant d'identifier les programmes prometteurs (voir section 4).

[42] Liste principale des établissements d'enseignement agréés - Canada.ca

Annexe B. Liste de programmes linguistiques autochtones

Le tableau 11 ci-dessous répertorie les 103 programmes linguistiques autochtones recensés dans le cadre de l'analyse environnementale. Voir la section 3 pour plus de détails, et l'annexe A pour une description de la méthodologie employée pour produire cette analyse. À noter que cette analyse a été réalisée en octobre 2024; les programmes lancés après cette date ne figurent pas dans cette liste.

Tableau 11. Programmes linguistiques au Canada

Programme	Établissement	Accréditation[43]
Anishinaabemowin	Université Algoma	B.A.
Langues autochtones	Université Brandon	B.A. (mineure)
Certificat en langue autochtone	Université Brock	Certificat
Langues et cultures de la Nation Lil'wat	Université Capilano	Certificat
Langues et cultures de la Nation Sechelt	Université Capilano	Certificat
Immersion linguistique, culture et enseignement de la langue oneida	Collège Fanshawe	Diplôme
Fondements de la langue anishinaabemowin paswe'aatigook	Collège Fanshawe	Diplôme
Baccalauréat en éducation : langues autochtones	First Nations Technical Institute	B. Éd.
Enseignant d'une langue autochtone.	First Nations Technical Institute	Certificat
Professeur de langues des Premières Nations	Université des Premières Nations	Certificat
Anishinaabemowin et élaboration de programmes	Georgian College	Diplôme
Maajii-Anishnaabemdaa	Georgian College	Certificat
Éducation de la petite enfance en anishinaabemowin	Kenjgewin Teg	Diplôme
Arts, littérature et communication – Langues des Premières Nations	Collège Kiuna	Diplôme
Programme de formation des enseignants en langues autochtones	Université Lakehead	Diplôme
Immersion ancrée dans le territoire en anishinaabemowin	Université Laurentian	Certificat
Formation des enseignants de la langue crie	Collège culturel de Maskwacis	Certificat
Baccalauréat ès arts autochtone – Langue crie	Collège culturel de Maskwacis	B.A.
Revitalisation des langues autochtones	Université McGill	Doctorat
Revitalisation des langues autochtones	Université McGill	M.A.
Langue autochtone et alphabétisation	Université McGill	Certificat
Baccalauréat en éducation – Nunatsiavut	Université Memorial de Terre-Neuve	B. Éd.

[43] QS = Qualifications supplémentaires (pour les enseignants certifiés); B.A. = Baccalauréat ès arts; B. Éd. = Baccalauréat en éducation; M.A. = Maîtrise ès arts; M.Ed. = Maîtrise en éducation

Langues modernes (inuittut)	Université Memorial de Terre-Neuve	B.A.
Langues et cultures autochtones	Collège communautaire Mi'kai'sto Red Crow	Diplôme
Certificat en études mi'kmaq	Université Mount Allison	Certificat
Diplôme supérieur en enseignement des langues autochtones	Nicola Valley Institute of Technology	Diplôme
Maîtrise des langues des Premières Nations	Nicola Valley Institute of Technology	Certificat
Maîtrise des langues autochtones	Nicola Valley Institute of Technology	Diplôme
Professeur de langue autochtone comme deuxième langue	Université Nipissing	Certificat
Awi'nakola	Collège North Island	Certificat
Maîtrise des langues autochtones	Collège North Island	Certificat
Programme de formation d'interprètes et de traducteurs	Collège de l'Arctique du Nunavut	Certificat
Langues et cultures autochtones	Université Queens	Certificat
Langue et culture mohawks	Université Queens	Certificat
Langues autochtones	Collège Red River	Certificat
Immersion en anishinaabemowin	Collège Sault	Certificat
Maîtrise des langues des Premières Nations	Université Simon Fraser	Diplôme
Maîtrise des langues autochtones	Université Simon Fraser	Certificat
Langues autochtones et linguistiques	Université Simon Fraser	Certificat d'études supérieures
Langues autochtones et linguistiques	Université Simon Fraser	M.A.
Langues autochtones et linguistiques	Université Simon Fraser	B.A. (mineure)
Baccalauréat ès arts en langues ogwehoweh	Polytechnique Six Nations	B.A.
Enseignement du cayuga	Polytechnique Six Nations	QS
Enseignement du mohawk	Polytechnique Six Nations	QS
Enseignement de l'ojibwe	Polytechnique Six Nations	QS
Immersion en langue malécite	Université St. Thomas	Certificat
Certificat en enseignement immersif dans une langue autochtone	Université St. Thomas	Certificat
Baccalauréat en éducation Kenanow	Université College of the North	B. Éd.
Enseignement de l'ininímowin	Université College of the North	Certificat
Langue denée	Univ. Quills nuhelot'įne thaiyots'į nistameyimâkanak	B.A.
Langue denée	Univ. Quills nuhelot'įne thaiyots'į nistameyimâkanak	Certificat
Langue denée	Univ. Quills nuhelot'įne thaiyots'į nistameyimâkanak	Diplôme
Apprentissage et garde des jeunes enfants – Niveaux 2 et 3	Univ. Quills nuhelot'įne thaiyots'į nistameyimâkanak	Diplôme
Langues autochtones	Univ. Quills nuhelot'įne thaiyots'į nistameyimâkanak	M.A.
iyiniw pimâtisiwin kiskeyihtamowin	Univ. Quills nuhelot'įne thaiyots'į nistameyimâkanak	Doctorat
Langue nêhiyawêwin	Univ. Quills nuhelot'įne thaiyots'į nistameyimâkanak	B.A.

Langue nêhiyawêwin	Univ. Quills nuhelot’įne thaiyots’į nistameyimâkanak	Certificat
Langue nêhiyawêwin	Univ. Quills nuhelot’įne thaiyots’į nistameyimâkanak	Diplôme
Certificat de linguiste communautaire du CILLDI	Université de l’Alberta	Certificat
Langues des Premières Nations et langues menacées	Université de Colombie-Britannique	B.A.
Maîtrise de la langue nɬeʔkepmxcín, nsyilxcn ou st’át’imc	Université de Colombie-Britannique Okanagan	B.A.
Études mi’kmaq	Université du Cap-Breton	B.A.
Mineure en langues autochtones	Université du Manitoba	B.A. (mineure)
Langue innue	Université de Montréal	Microcertification
Baccalauréat en éducation en langue abénakise	Université du Nouveau-Brunswick	B. Éd.
Diplôme en langues et cultures des Premières Nations	Université de Northern British Columbia	Diplôme
Certificat en langues des Premières Nations	Université de Northern British Columbia	Certificat
Diplôme en langues des Premières Nations	Université de Northern British Columbia	Diplôme
Maîtrise de la langue nisga'a	Université de Northern British Columbia	B.A.
Maîtrise de la langue nisga'a	Université de Northern British Columbia	Certificat
Maîtrise de la langue nisga'a	Université de Northern British Columbia	Diplôme
Technolinguistique autochtone	Université du Québec à Chicoutimi	Certificat
Certificat de perfectionnement transmission d’une langue autochtone	Université du Québec à Chicoutimi	Certificat
Apprentissage d’une langue autochtone	Université du Québec à Chicoutimi	Certificat
Enseignement de la langue algonquienne	Université du Québec à Trois-Rivières	Microcertification
Enseignement des langues autochtones	Université de Regina	M.Ed.
Études approfondies en langue des Premières Nations	Universités de Regina et des Premières Nations	QS
Préservation des langues autochtones	Universités de Regina et des Premières Nations	Certificat
Langues autochtones	Universités de Regina et des Premières Nations	B.A.
Langues autochtones	Universités de Regina et des Premières Nations	Certificat
Formation des enseignants autochtones; langues Premières Nations	Universités de Regina et des Premières Nations	B. Éd. (mineure)
Langues autochtones	Université de Saskatchewan	Certificat
Programme de formation des professeurs de langue	Université de Saskatchewan	B. Éd.
Soutien à la culture et aux langues autochtones	Université Fraser Valley	Diplôme
Certificat d’études supérieures en halq’eméylem	Université Fraser Valley	Certificat étud. sup.
Diplôme d’études supérieures en halq’eméylem	Université Fraser Valley	Diplôme étud. sup.
Halq’eméylem – Niveau intermédiaire	Université Fraser Valley	Certificat
Études Stó:lō	Université Fraser Valley	Certificat
Documentation des langues autochtones	Université de Victoria	Microcertification
Maîtrise des langues autochtones	Université de Victoria	Certificat

Revitalisation des langues autochtones	Université de Victoria	Certificat
Revitalisation des langues autochtones	Université de Victoria	Diplôme
Revitalisation des langues autochtones	Université de Victoria	Doctorat
Revitalisation des langues autochtones	Université de Victoria	B. Éd.
Revitalisation des langues autochtones	Université de Victoria	Certificat d'études supérieures
Revitalisation des langues autochtones	Université de Victoria	M.A./M.Ed.
Baccalauréat ès arts en langues autochtones	Université de Winnipeg	B.A.
Apprentissage des langues autochtones	Université de Winnipeg	Certificat
Revitalisation des langues autochtones	Université de Winnipeg	Certificat
Enseignement des langues autochtones pour leur vitalité	Université de Winnipeg	Certificat
Revitalisation des langues autochtones	Yellowhead Tribal College	B.A.
Revitalisation des langues autochtones	Yellowhead Tribal College	Certificat
Revitalisation des langues autochtones	Yellowhead Tribal College	Diplôme

Annexe C. Analyse documentaire : Portée et méthodologie

L'objectif de cette analyse documentaire est de synthétiser les données qualitatives sur les stratégies efficaces et les meilleures pratiques en matière de formation et d'accréditation des enseignants pour les programmes d'immersion linguistique autochtone. Les données sont tirées de documents de recherche universitaires et financés par les pouvoirs publics portant principalement sur les programmes d'immersion linguistique autochtone et sur les parcours de formation ou de perfectionnement professionnel destinés aux enseignants dans lesdits programmes. La portée géographique de l'analyse documentaire est mondiale, car il existe de nombreux programmes d'éducation autochtone bien documentés dans des pays tels que la Nouvelle-Zélande, Hawaï et la Norvège. Des ouvrages publiés entre 1990 et 2024 sont pris en compte dans cette analyse.

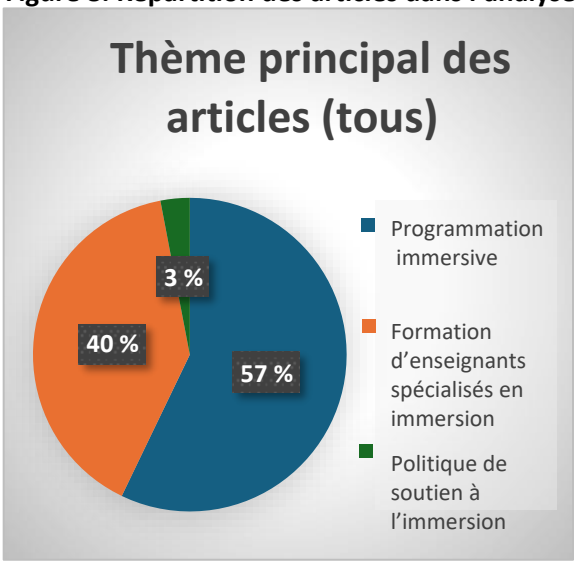
La collection d'articles a été constituée entre mai et juillet 2024; les articles publiés après cette date ne figurent pas dans l'analyse. La procédure utilisée pour rassembler la collection d'articles à analyser est la suivante : Une liste préliminaire d'ouvrages a été établie à partir de la collection personnelle du chercheur, complétée par des articles recensés grâce à une recherche dans la base de données de la bibliothèque de l'Université Simon Fraser (SFU) à l'aide des termes de recherche définis ci-dessous.

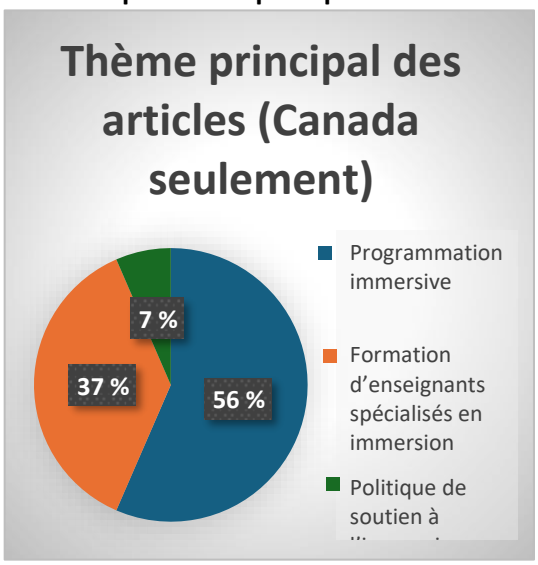
a. « Indigenous language immersion »
b. « Language {immersion / medium} education & ""{Indigenous / Aboriginal / Cree / Ojibwe / Anishnaabemowin / Nishnaabemwin / Mohawk / Kanyen'kéha / Kanien'kéha / Hawaiian / Māori / Welsh / Gaelic / Sámi / Saami / Mi'kmaw / Mi'kmaq / Mi'gmaw / Mi'gmaq}

Les termes de recherche au point (1b) ont permis d'identifier des sources propres à certaines langues autochtones, en particulier celles pour lesquelles des programmes de revitalisation des langues ont été mis en place. Une fois la liste préliminaire établie, une stratégie par effet boule de neige a été employée en dépouillant la bibliographie des articles figurant dans cette liste à la recherche de sources supplémentaires à inclure, de manière itérative jusqu'à ce qu'une liste exhaustive soit dressée. Comme le souligne Meighan (2021),[44] cette stratégie par effet boule de neige est une approche efficace et décolonisatrice ancrée dans les méthodologies de recherche autochtones, car elle « excentre les résultats produits exclusivement par les systèmes coloniaux et occidentaux d'organisation des connaissances en bibliothéconomie » [Traduction libre] (p. 398). Cette méthodologie a permis de constituer une collection de 133 articles, dont les principaux thèmes sont résumés à la figure 8.

[44] Meighan, Paul J. 2021. Decolonizing the digital landscape: The role of technology in Indigenous language revitalization. *AlterNative* 17(3) : 397-405.

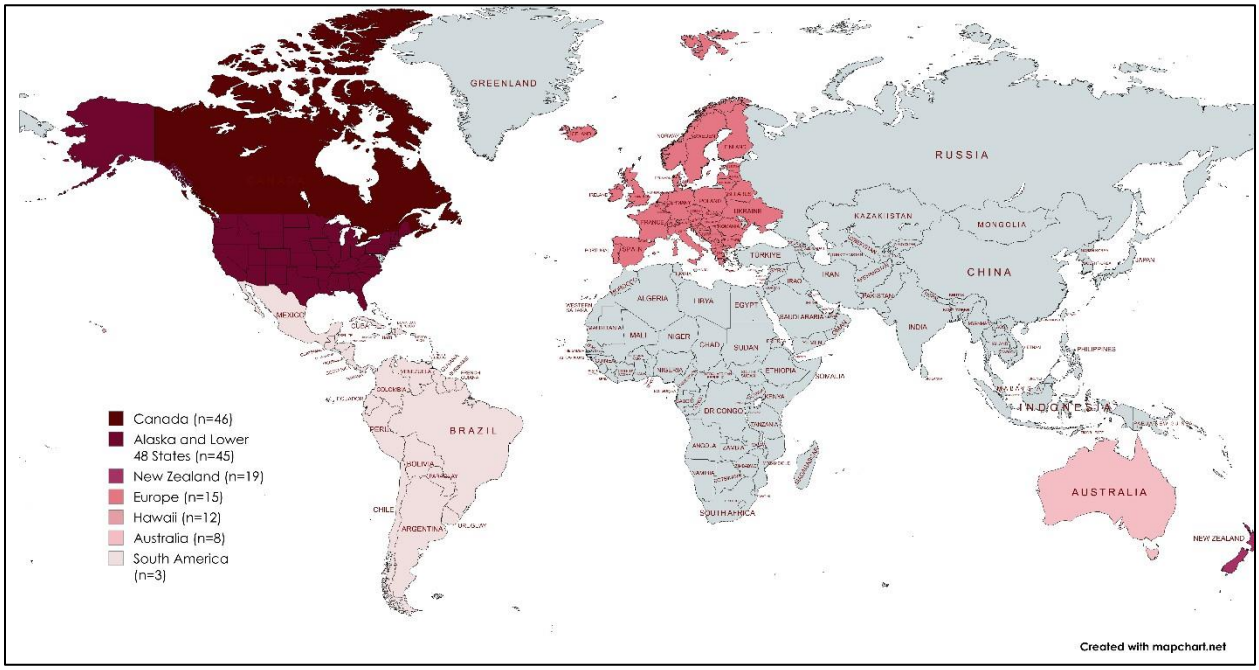
Figure 8. Répartition des articles dans l'analyse documentaire par thème principal





En ce qui concerne la couverture géographique des articles, 33 % (n=46) traitent de la programmation, de la formation et des politiques au Canada; les autres régions abordées comprennent les États-Unis, la Nouvelle-Zélande, l'Europe, Hawaï[45], l'Australie, ainsi que l'Amérique centrale et l'Amérique du Sud. La répartition des articles par région géographique est illustrée à la figure 9.

Figure 9. Répartition géographique des régions abordées dans l'analyse documentaire



[45] Hawaï figure dans une catégorie distincte des 49 autres États américains, car c'est le seul État à disposer d'un système complet d'enseignement par immersion linguistique autochtone.

Le cadre méthodologique servant à l'analyse des articles de la collection prend la forme d'un examen descriptif, dans lequel le contenu pertinent des articles est extrait et classé par thèmes et codes, ce qui permet de faire ressortir des tendances communes. Les thèmes et les codes ont été identifiés au fur et à mesure de l'analyse des articles; au total, treize thèmes ont été recensés, chacun comportant entre cinq et quinze codes. Les thèmes sont énumérés dans le tableau 12, accompagnés d'exemples de codes pour chacun d'entre eux.

Tableau 12. Thèmes et codes identifiés dans l'analyse documentaire

Thèmes	**Codes (exemples choisis)**
Axe principal du programme de formation	Revitalisation des langues; perfectionnement des compétences linguistiques; enseignement de la langue comme matière; enseignement de la langue comme moyen de communication
Titres de compétence obtenus	Certificat; baccalauréat; brevet d'enseignement; autre certification professionnelle
Conditions préalables à l'admission	Diplôme d'études secondaires; maîtrise de la langue; appartenance à une communauté; expérience professionnelle
Options d'échelonnement	Du certificat de compétence au diplôme; du diplôme au grade universitaire
Programmes soutenus par la formation	Immersion cumulative; immersion d'entretien; bilingue; langue comme matière
Résultats	Confiance des enseignants; compétences pédagogiques; maîtrise de la langue; capacité à élaborer des ressources; placement; alphabétisation
Stratégies efficaces pour accompagner les stagiaires	Modèles d'enseignement flexible; pédagogie adaptée à la culture; perfectionnement professionnel continu; réseautage; mentorat
Pédagogies linguistiques enseignées/modélisées	Réponse active non verbale; apprentissage de la grammaire et linguistique; orthographe et alphabétisation; bilinguisme
Approches d'évaluation	évaluations axées sur les compétences; approche tenant compte des traumatismes; barèmes d'évaluation occidentaux; auto-évaluation
Défis ou obstacles (au niveau institutionnel)	Viabilité financière; dotation en personnel; recrutement d'étudiants; politiques restrictives; manque de ressources
Défis ou obstacles (au niveau de l'étudiant)	Manque de contenu culturel; préoccupations liées à la sécurité culturelle; obstacles géographiques; contraintes de temps
Rôle de la communauté	Programme conçu par la communauté; programme offert dans la communauté; participation des aînés dans la mise en œuvre
Importance de l'immersion	Identité culturelle; réussite scolaire; revitalisation des langues; développement cognitif

Annexe D. Bibliographie de l'analyse documentaire

Aguilera, Dorothy et Margaret D. LeCompte. « Resiliency in Native Languages: The Tale of Three Indigenous Communities' Experiences with Language Immersion. » *Journal of American Indian Education*, vol. 46, nº 3, 2007, p. 11–36.

Aguilera, Dorothy. « Academic Success and Cultural Resiliency: Language Immersion Education among Indigenous Communities. » *EMIGRA Working Papers*, nº 48, 2007.

Alencastre, Makalapua et Keiki Kawai'ae'a. « Distinctive Pathways of Preparing Hawaiian Language Medium-Immersion Educators. » *Promising Practices in Indigenous Teacher Education,* sous la direction de Paul Whitinui et coll., Springer, 2018, p. 131–147.

Alencastre, Makalapua*. E Ho'oulu 'ia Na Kumu Mauli Ola Hawai'i : Preparing Hawaiian Cultural Identity Teachers*. 2015. University of Hawai'i, thèse de doctorat en éducation.

Angelo, Denise et Susan Poetsch. « From the Ground Up: How Aboriginal Languages Teachers Design School-Based Programs in Their Local Language Ecology, with Carmel Ryan, Marmingee Hand, Nathan Schrieber and Michael Jarrett. » *Babel*, vol. 54, nº 1/2, 2019, p. 11–20.

Arviso, Marie et Wayne Holm. « Tsehootsoofdi Olta' gi dine bizaad bihoo'aah: A Navajo Immersion Program at Fort Defiance, Arizona. » *The Green Book of Language Revitalization in Practice*, 1er janvier 2001, p. 203–216, https://doi.org/10.1163/9789004261723_017.

Arzamendi, Jesus et Fred Genesee. « Reflections on Immersion Education in the Basque Country. » *Immersion Education*, 13 juillet 1997, p. 151–166, https://doi.org/10.1017/cbo9781139524667.014.

Aylward, M. Lynn. « The Role of Inuit Languages in Nunavut Schooling: Nunavut Teachers Talk About Bilingual Education. » *Canadian Journal of Native Education*, vol. 33, nº 2, 2010, p. 295–328.

Bear Nicholas, Andrea. « Reversing Language Shift through a Native Language Immersion Teacher Training Program in Canada. » *Social Justice through Multilingual Education,* sous la direction d'Ajit Mohanty et coll., Multilingual Matters, 2009, p. 220–237.

Begay, Sally et coll. « Change from the Inside out: A Story of Transformation in a Navajo Community School. » *Bilingual Research Journal*, vol. 19, nº 1, janvier 1995, p. 121–139, https://doi.org/10.1080/15235882.1995.10668594.

Berg, Paul et coll. « Disrupting Higher Education in Alaska: Introducing the Native Teacher Certification Pathway. » *The Disruptive Power of Online Education: Challenges, Opportunities, Responses,* sous la direction d'Andreas Altmann, Emerald Publishing, 2018, p. 147–166.

Bishop, Russell et coll. « Te Toi Huarewa : Effective Teaching and Learning in Total Immersion Māori Language Educational Settings. » *Canadian Journal of Native Education*, vol. 26, nº 1, 2002.

Blair, Heather A. et coll., « Preparing Indigenous Language Advocates, Teachers, and Researchers in Western Canada. » 2003. ERIC (ED 482037).

Blair, Heather et coll. « At the Convergence of Theory and Practice: Nourishing the Learning Spirits of Indigenous Language Teachers in Schools. » *Sustaining Indigenous Languages: Connecting Communities, Teachers, and Scholars,* sous la direction de Lisa Crowshoe et coll., Northern Arizona University, 2021, p. 63–79.

Burnaby, Barbara et coll. « Factors in Aboriginal Mother Tongue Education: The Cree School Board Case. » *Algonquian Papers-Archive* , vol. 29, 1998, p. 62–73.

Cenoz, Jasone. « Achievements and challenges in bilingual and multilingual education in the Basque Country. » *AILA Review*, vol. 21, 31 déc. 2008, p. 13–30, https://doi.org/10.1075/aila.21.03cen.

Chew, Kari A. et Courtney Tennell. « Sustaining and Revitalizing Indigenous Languages in Oklahoma Public Schools: Educational Sovereignty in Language Policy and Planning. » *Current Issues in Language Planning*, vol. 24, nº 1, 10 fév. 2022, p. 60–80, https://doi.org/10.1080/14664208.2022.2037289.

Cipollone, Jackie. « Aboriginal Languages Programs in TAFE NSW: Delivery Initiatives and Strategies. » *Re-Awakening Languages: Theory and Practice in the Revitalisation of Australia's Indigenous Languages*, sous la direction de John Hobson et coll., Sydney University Press, 2010, p. 170–193.

Coady, Maria et Muiris Ó Laoire. « Mismatches in Language Policy and Practice in Education: The Case of Gaelscoileanna in the Republic of Ireland. » *Language Policy*, vol. 1, 2002, p. 143–158, https://doi.org/10.1023/a:1016102201242.

Coates, Tracy et Philip Leech-Ngo. « Overview of Benefits of First Nations Language Immersion, Wise Practices for Indigenous Language Immersion, and Provisions for Supporting Immersion Education in the First Nations Control of First Nations Education Act. » *Revue canadienne des droits des enfants*, vol. 3, nº 1, 24 nov. 2016, p. 46–67, https://doi.org/10.22215/cjcr.v3i1.76.

Combs, Mary Carol et Sheilah E. Nicholas. « The Effect of Arizona Language Policies on Arizona Indigenous Students. » *Language Policy*, vol. 11, nº 1, fév. 2012, p. 101–118, https://doi.org/10.1007/s10993-011-9230-7.

Czaykowska-Higgins, Ewa et coll. « Supporting Indigenous Language Revitalisation through Collaborative Post-Secondary Proficiency-Building Curriculum. » *Language Documentation and Description,* sous la direction de Wesley Y Leonard et de Haley De Korne, vol. 14, EL Publishing, 2017, p. 136–159.

De Korne, Haley. « Allocating Authority and Policing Competency: Indigenous Language Teacher Certification in the United States. » *UPenn Working Papers in Educational Linguistics* , vol. 28, nº 1, 2013, p. 23–41.

De Korne, Haley. *Indigenous Language Education Policy: Supporting Community-Controlled Immersion.* 2009. Université de Victoria, mémoire de maîtrise.

Deer, Frank et coll. « Issues in Indigenous Initial Teacher Education: Canadian Perspectives. » *Handbook of Canadian Research in Initial Teacher Education,* sous la direction de Thomas Falkenberg, Association canadienne pour la formation des enseignants (ACFE), 2015, p. 41–59.

Desmoulins, Leisa et coll. « Imagining University/Community Collaborations as Third Spaces to Support Indigenous Language Revitalization. » *Language and Literacy*, vol. 21, nº 4, 31 déc. 2019, p. 45–67, https://doi.org/10.20360/langandlit29463.

Dick, Galena Sells et coll. « Saad Naakih Bee'enootíiłjí Na'alkaa: Restructuring the Teaching of Language and Literacy in a Navajo Community School. » *Journal of American Indian Education*, vol. 33, nº 3, 1994, p. 31–46.

Duggan, Brett et coll. *Evaluation of the Welsh-medium Education Strategy: Final Report,* Welsh Government, 2016.

Elstad, Eyvind. « The Long Road to Sámi Teacher Education. » *Teacher Education in the Nordic Region: Challenges and Opportunities,* sous la direction d'Eyvind Elstad, Springer, Oslo, 2023, p. 267–286.

Fillerup, Michael. « Racing Against Time: A Report on the Leupp Navajo Immersion Project. » 2000. ERIC (ED445866).

First Languages Australia. *Nintiringanyi: National Aboriginal and Torres Strait Islander Language Teaching and Employment Strategy*, 2018.

Foxcroft, Cassidy Jasmine. *Including Indigenous Languages in Education: An Analysis of Canadian Policy Documents.* 2016. Université Simon-Fraser, mémoire de maîtrise.

Francis, Norbert et Jon Allan Reyhner. *Language and Literacy Teaching for Indigenous Education: A Bilingual Approach*. Multilingual Matters, 2002.

Fulford, George Taylor. *Sharing Our Success: More Case Studies in Aboriginal Schooling*. SAEE, 2007. Gale, Mary-Anne. « Square Peg in a Round Hole: Reflections on Teaching Aboriginal Languages through the TAFE Sector in South Australia. » *Language Policy*, vol. 23, 2020, p. 455–471, https://doi.org/10.1007/978-3-030-50925-5_28.

Galla, Candace Kaleimamoowahinekapu et William H. Wilson. « Early and Emergent Literacy Practices as a Foundation for Hawaiian Language Medium Education. » *Teaching Writing to Children in Indigenous Languages*, 18 fév. 2019, p. 25–43, https://doi.org/10.4324/9781351049672-2.

Gilles, Carmen et Marie Battiste. « First Nations, Métis et Inuit K-12 Language Programming: What Works? » *Minority Populations in Canadian Second Language Education,* sous la direction de Katy Arnett et de Callie Mady, Multilingual Matters, 2013, p. 169–183.

Gokee-Rindal, Delores Ellen. *The Teachings of Our Ancestors: A Vision of Ojibwe Language and Culture Revitalization for Young Children in the Red Cliff Community.* 2009. University of Minnesota, thèse de doctorat.

Green, Jeremy. « Pathways to Creating Onkwe'honwehnéha Speakers at Six Nations of the Grand River Territory. » Polytechnique Six Nations, 2017.

Greymorning, Steve. « Going beyond Words: The Arapaho Immersion Program. » 1997. ERIC (ED415061)

Hale, Ken. « Inuttut and Innu-aimun. » *The Green Book of Language Revitalization in Practice*, 2001, p. 351–353, https://doi.org/10.1016/b978-012349353-8/50042-x.

Hale, Ken. « Linguistic Aspects of Language Teaching and Learning in Immersion Contexts. » *The Green Book of Language Revitalization in Practice*, 2001, p. 227–235, https://doi.org/10.1016/b978-012349353-8/50027-3.

Hale, Velma M. et Louise Lockard. « Diving into the Language Work: Preparing Teachers for the Diné Language Classroom. » *Promising Practices in Indigenous Teacher Education*, 29 oct. 2017, p. 163–174, https://doi.org/10.1007/978-981-10-6400-5_12.

Hammine, Madoka et coll. « Sámi Language Teachers' Professional Identities Explained through Narratives about Language Acquisition. » *The Australian Journal of Indigenous Education*, vol. 49, nº 1, 4 fév. 2019, p. 89–97, https://doi.org/10.1017/jie.2018.22.

Harrison, Barbara. « Te Wharekura O Rakaumangamanga : The Development of an Indigenous Language Immersion School. » *Bilingual Research Journal*, vol. 22, nºs 2–4, avril 1998, p. 297–316, https://doi.org/10.1080/15235882.1998.10162727.

Harrison, Barbara. « The Development of an Indigenous Knowledge Program in a New Zealand Māori-language Immersion school. » *Anthropology & Education Quarterly*, vol. 36, nº 1, mars 2005, p. 57–72, https://doi.org/10.1525/aeq.2005.36.1.057.

Hébert, Yvonne. « The State of Aboriginal Literacy and Language Education. » *Aboriginal Education: Fulfilling the Promise,* sous la direction de Marlene Brant Castellano et coll., University of British Columbia Press, 2000, p. 55–75.

Hermes, Mary et Keiki Kawai'ae'a. « Revitalizing Indigenous Languages through Indigenous Immersion Education. » *Language Immersion Education*, vol. 2, nº 2, 12 sept. 2014, p. 303–322, https://doi.org/10.1075/jicb.2.2.10her.

Hermes, Mary. « Moving Toward the Language: Reflections on Teaching in an Indigenous-Immersion School. » *Journal of American Indian Education*, vol. 46, nº 3, 2007, p. 54–71.

Hinton, Leanne. « Languages of Arizona, Southern California, and Oklahoma. » *The Green Book of Language Revitalization in Practice*, 2001, p. 367–369, https://doi.org/10.1016/b978-012349353-8/50044-3.

Hinton, Leanne. « Training People to Teach Their Language. » *The Green Book of Language Revitalization in Practice*, 2001, p. 349–350, https://doi.org/10.1016/b978-012349353-8/50041-8.

Hobson, John et coll. « Bridging the Gap in Indigenous Australian Languages Teacher Education. » *Promising Practices in Indigenous Teacher Education*, Springer, 2018, p. 105–118.

Hobson, John. « Potholes in the road to an initial teacher training degree for Australian revival languages. » *Second National LCNAU Colloquium 3-5 July 2013 Canberra,* sous la direction de Catherine Travis et coll., 2014. Hohepa, Margie K et coll. *Te Puni Rumaki – Strengthening the Preparation, Capability and Retention of Māori Medium Teacher Trainees,* New Zealand Ministry of Education, 2014.

Holden, Josh. « Indigenous Universities and Language Reclamation: Lessons in Balancing Linguistics, L2 Teaching, and Language Frameworks from Blue Quills University. » *Collaborative Approaches to the Challenges of Language Documentation and Conservation: Proceedings of the 2018 Symposium on American Indian Languages (SAIL). Language Documentation & Conservation Special Publication No. 20,*sous la direction de Wilson de Lima Silva et de Katherine J Riestenberg, University of Hawai'i Press, 2020, p. 20–37.

Holm, Agnes et Wayne Holm. « Navajo Language Education: Retrospect and Prospects. » *Bilingual Research Journal*, vol. 19, nº 1, janvier 1995, p. 141–167, https://doi.org/10.1080/15235882.1995.10668595.

Hornberger, Nancy H. et Haley De Korne. « Is Revitalization through Education Possible? » *The Routledge Handbook of Language Revitalization*, Routledge, 5 mars 2018, p. 94–103, https://doi.org/10.4324/9781315561271-12.

Ignace, Ron et coll. « Partners in Success: The Simon Fraser University and Secwepemc First Nations Studies Program. » *Canadian Journal of University Continuing Education*, vol. 22, nº 2, 1er sept. 1996, p. 27–45, https://doi.org/10.21225/d5760b.

Jacobsen Pérez, Susanne. « The Contribution of Post-Colonial Theory to Intercultural Bilingual Education in Peru: An Indigenous Teacher Training Programme. » *Social Justice through Multilingual Education,* sous la direction de Tove Skutnabb-Kangas et coll., Multilingual Matters, 2009, p. 201–219.

Johns, Alana et Irene Mazurkewich. « The Role of the University in the Training of Native Language Teachers. » *The Green Book of Language Revitalization in Practice*, 2001, p. 355–366, https://doi.org/10.1016/b978-012349353-8/50043-1.

Julian, Ashley et Ida Denny. « Kina'Muanej Knjanjiji'Naq Mut ntakotmnew tli'lnu'ltik (in the Foreign Language, let us Teach our Children not to be Ashamed of Being Mi'kmaq). » *In Education*, vol. 22, nº 1, 13 juin 2016, p. 148–160, https://doi.org/10.37119/ojs2016.v22i1.262.

Keskitalo, Pigga et coll. « 'Language Immersion Tepee' as a Facilitator of Sámi Language Learning. » *Journal of Language, Identity & Education*, vol. 13, nº 1, janvier 2014, p. 70–79, https://doi.org/10.1080/15348458.2014.864215.

Kipp, Darrell R. *Encouragement, Guidance, Insights and Lessons Learned for Native Language Activists Developing Their Own Tribal Language Programs*, Piegan Institute, 2000.

Laurin, Richard. *Programme de formation des enseignants de langues autochtones, rapport de recherche de la première phase*, Stratégie du Manitoba pour les langues autochtones, 31 mars 2018.

Lee, Tiffany S. « 'If They Want Navajo to be Learned, Then They Should Require it in all Schools' : Navajo Teenagers' Experiences, Choices, and Demands Regarding Navajo Language. » *Wicazo Sa Review*, vol. 22, nº 1, 2007, p. 7–33, https://doi.org/10.1353/wic.2007.0009.

Lee-Morgan, Jenny et coll. « New Zealand Māori-medium Teacher Education: An Axamination of Students' Academic Confidence and Preparedness. » *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, vol. 47, nº 2, 29 oct. 2018, p. 137–151, https://doi.org/10.1080/1359866x.2018.1539214.

Lee-Morgan, Jenny. *Learning and Teaching Strategies to Optimise Academic Achievement in a Māori-Medium Initial Teacher Education Programme*, Ako Aoetearoa, National Centre for Tertiary Teaching Excellence, 2018.

Lewis, Kevin et coll. « Looking at the Evolution of University of Nuhelot'Ine Thaiyots'i Nistamêyimâkanak Blue Quills Language programmes. » *Promising Practices in Indigenous Teacher Education*, 29 oct. 2017, p. 237–248, https://doi.org/10.1007/978-981-10-6400-5_17.

Lewis, W. Gwyn. « Current Challenges in Bilingual Education in Wales. » *AILA Review*, vol. 21, 31 déc. 2008, p. 69–86, https://doi.org/10.1075/aila.21.06lew.

Littlebear, Richard E. « A Brief History of Language and Cultural Specialists in the State of Montana—Class 7 Testing. » *Cogent Education*, vol. 4, nº 1, 1er janvier 2017, https://doi.org/10.1080/2331186x.2017.1371820.

Lockard, Louise et Velma Hale. « The Diné Dual Language Professional Development Project. » *Promising Practices in Indigenous Teacher Education,* sous la direction de Paul Whitinui et coll., Springer, 2018, p. 163–174.

Lockard, Louise et coll. « 'My students are My Most Excellent Teachers' : Preparing Teachers for the Diné Dual Language Classroom. » *Journal of Higher Education Theory and Practice*, vol. 20, nº 7, 25 oct. 2020, p. 92–98, https://doi.org/10.33423/jhetp.v20i7.3153.

Magga, Ole Henrik et coll. *Indigenous Children's Education and Indigenous Languages*. Rapport d'expert pour l'Instance permanente des Nations Unies sur les questions autochtones, 2005.

May, Stephen et Richard Hill. « Māori-medium Education: Current Issues and Challenges. » *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, vol. 8, nº 5, 15 sept. 2005, p. 377–403, https://doi.org/10.1080/13670050508668621.

May, Stephen et coll. *Bilingual/Immersion Education : Indicators of Good Practice*. Rapport au ministère de l'Éducation, Nouvelle-Zélande, 2004.

May, Stephen. « Indigenous Immersion Education: International Developments. » *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, vol. 1, nº 1, 6 mars 2013, p. 34–69, https://doi.org/10.1075/jicb.1.1.03may.

McAlpine, Lynn et Daisy Herodier. « Schooling as a Vehicle for Aboriginal Language Maintenance: Implementing Cree as the Language of Instruction in Northern Quebec. » *Revue canadienne de l'éducation,* vol. 19, nº 2, 1994, p. 128, https://doi.org/10.2307/1495244.

McCaffery, John et Judy Taligalu McFall-McCaffery. « O Tatou Ō Aga'i I fea? /'oku Tau Ō ki fe? / Where are we Heading? » *AlterNative: An International Journal of Indigenous Peoples*, vol. 6, nº 2, sept. 2010, p. 86–121, https://doi.org/10.1177/117718011000600203.

McCaffery, John. « Essential Research Based Overview of Policies & Pedagogies for Bilingual /Immersion Education. » The Plurilingual School in the Communities of the Pacific International Seminar, 18-12 oct. 2010, Nouvelle-Calédonie.

McCarty, Teresa L. « Bilingual Education by and for American Indians, Alaska Natives, and Native Hawaiians. » *Encyclopedia of Language and Education*, sous la direction de Nancy S. Hornberger, Springer, 2008, p. 1683–1695.

McCarty, Teresa L. « Empowering Indigenous Languages - What can be Learned from Native American Experiences? » *Social Justice through Multilingual Education*, 31 déc. 2009, p. 125–139, https://doi.org/10.21832/9781847691910-010.

McCarty, Teresa L. et Sheilah E. Nicholas. « Reclaiming Indigenous languages: A Reconsideration of the Roles and Responsibilities of Schools. » *Review of Research in Education*, vol. 38, nº 1, mars 2014, p. 106–136, https://doi.org/10.3102/0091732x13507894.

McCarty, Teresa L. et coll. « Indigenous Educators as Change Agents: Case Studies of Two Language Institutes. » *The Green Book of Language Revitalization in Practice*, 1er janvier 2001, p. 371–387, https://doi.org/10.1163/9789004261723_030.

McInnes, Brian D. « Teaching and Learning Ojibwe as a Second Language: Considerations for a Sustainable Future. » *Journal of Language Teaching and Research*, vol. 5, nº 4, 1er juillet 2014, https://doi.org/10.4304/jltr.5.4.751-758.

McInnes, Brian D. « Saving Culture Through Language: A Hermeneutic Phenomenological Study of Ojibwe Language Immersion Educator Experience. » *Journal of Applied Hermeneutics*, 11 juillet 2013, https://doi.org/10.55016/ojs/jah.v2013y2013.53225.

McIvor, Onowa et Jessica Ball. « Language-in-education Policies and Indigenous Language Revitalization Efforts in Canada: Considerations for Non-dominant Language Education in the Global South. » *FIRE: Forum for International Research in Education*, vol. 5, nº 3, 20 déc. 2019, https://doi.org/10.32865/fire201953174.

McIvor, Onowa et Teresa McCarty. « Indigenous Bilingual and Revitalization-immersion Education in Canada and the USA. » *Encyclopedia of Language and Education,* sous la direction d'Ofelia Garcia et d'Angel Lin Cham, Bilingual and Multilingual Education ed., vol. 5, Springer International, 2017, p. 421–438.

McIvor, Onowa et coll. « Lighting a Fire: Community-based Delivery of a University Indigenous-Language Teacher Education Program. » *Promising Practices in Indigenous Teacher Education*, 29 oct. 2017, p. 189–203, https://doi.org/10.1007/978-981-10-6400-5_14.

McLaughlin, Daniel. « Strategies for Enabling Bilingual Program Development in American Indian schools. » *Bilingual Research Journal*, vol. 19, nº 1, janvie 1995, p. 169–178, https://doi.org/10.1080/15235882.1995.10668596.

McPake, Joanna et coll. *Gaelic for Teachers: Design Options for a Sabbatical Course of Intensive Gaelic Language and Pedagogies for Qualified Teachers Wishing to Work in Gaelic Medium Classrooms.* A Report for Bòrd Na Gàidhlig, 2013.

McPake, Joanna et coll. « Professional Development Programmes for Teachers Moving from Majority to Minoritised Language Medium Education: Lessons from a Comparative Study. » *Language Policy*, vol. 16, nº 1, 22 fév. 2016, p. 79–105, https://doi.org/10.1007/s10993-015-9395-6.

Meades, Sean et Deb Pine. *Investigating the Regional Labour Market for Indigenous Language Teachers, Administrators and Service Providers*. Shingwauk Education Trust, 2016.

Michel, Kathryn A. *Trickster's Path to Language Transformation: Stories of Secwepemc Immersion from Chief Atahm School.* 2012. Université de Colombie-Britannique, thèse de doctorat en éducation.

Milligan, Lindsay et coll. *The Benefits & Opportunities in Establishing a National Partnership for Gaelic Medium Initial Teacher Education & Continuing Professional Development*. Rapport préparé pour Bòrd na Gàidhlig, juin 2012.

Morcom, Lindsay et coll. « Rising Like the Thunderbird: The Reclamation of Indigenous Teacher Education. » *The Curriculum History of Canadian Teacher Education*, Routledge, 2017, p. 23–40.

Neganegijig, Thecla et Mary Breunig. « Native Language Education: An Inquiry into What Is and What Could Be. » *Canadian Journal of Native Education*, vol. 30, nº 2, 2007, p. 305–322.

Nikkel, Walter. *Language Revitalization in Northern Manitoba: A Study of an Elementary School Cree Bilingual Program.* 2006. Université du Manitoba, thèse de maîtrise en éducation.

Okemaw, Violet N. *Anishinaabemowin : Teachers' Practices in Manitoba.* 2019. Université de l'Alberta, thèse de doctorat.

Okemaw, Violet. *Programme de formation des enseignants de langues autochtones.* Rapport de recherche pour la Stratégie du Manitoba pour les langues autochtones, 2023.

Oskineegish, Melissa. « Developing Culturally Responsive Teaching Practices in First Nations Communities: Learning Anishnaabemowin and Land-based Teachings. » *Alberta Journal of Educational Research*, vol. 60, nº 3, 24 sept. 2015, p. 508–521, https://doi.org/10.55016/ojs/ajer.v60i3.55942.

O'Hanlon, Fiona. « Gaelic-Medium Primary Education in Scotland: Towards a New Taxonomy? » *Gaelic Communities Today,* sous la direction de Gillian Munro et d'Iain Mac an Tàilleir, Dunedin Academic Press, 2010,
p. 99–115.

Patrick, Donna et Perry Shearwood. « The Roots Of Inuktitut-Language Bilingual Education. » *Canadian Journal Of Native Studies*, vol. 19, nº 2, 1999, p. 249–262.

Pease-Pretty on Top, Janine. *Native American Language Immersion: Innovative Native Education for Children & Families*. American Indian College Fund, 2004.

Peter, L. et coll. « Using Language Assessment to Inform Instruction in Indigenous Language Immersion. » *Immersion Education*, 31 déc. 2011, p. 187–208, https://doi.org/10.21832/9781847694041-013.

Peter, Lizette et Tracy E. Hirata-Edds. « Using Assessment to Inform Instruction in Cherokee Language Revitalisation. » *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, vol. 9, nº 5, 15 sept. 2006, p. 643–658, https://doi.org/10.2167/beb385.0.

Rau, Cath. « Literacy Acquisition, Assessment and Achievement of Year Two Students in Total Immersion in Māori Programmes. » *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, vol. 8, nº 5, 15 sept. 2005, p. 404–432, https://doi.org/10.1080/13670050508668622.

Reyhner, Jon. « Indigenous Language Immersion Schools for Strong Indigenous Identities. » *Heritage Language Journal*, vol. 7, nº 2, 30 août 2010, p. 299–313, https://doi.org/10.46538/hlj.7.2.7.

Rhydwen, Mari. « Strategies for Doing the Possible: Supporting School Aboriginal Language Programs in NSW. » *Reawakening Languages: Theory and Practice in the Revitalisation of Australia's Indigenous Languages,* sous la direction de John Hobson et coll., University of Sydney Press, 2008, chapitre 22.

Roy, Helen et Mindy J. Morgan. « Indigenous Languages and Research Universities: Reconciling World Views and Ideologies.' » *Canadian Journal of Native Education*, vol. 31, nº 1, 2008, p. 232–247, 321-322.

Sampson, Renee. *WIÁĽKEN NE SḰÁL : SXEDŦELISIYE's SENĆOŦEN Auto-Ethnography.*2014. Université de Victoria, projet de maîtrise en éducation.

Sherrat, Coleen. « Learning and Teaching and Australian Aboriginal Language in Western Australia. » *Language Teachers' Narratives of Practice,* sous la direction de Lesley Harbon, Cambridge Scholars Publishing, 2013, p. 16–21.

Siekmann, Sabine, et coll. « Teaching Our Way of Life Through Our Language: Materials Development for Indigenous Immersion Education. » *Cogent Education*, vol. 4, nº 1, 1er janvier 2017, p. 1362887, https://doi.org/10.1080/2331186x.2017.1362887.

Simon, Linda. *Mi'kmaw Kina'matnewey: Eskasoni Mi'kmaw Immersion School*. Rapport final, 2019.

Slate, Clay. « Promoting Advanced Navajo Language Scholarship. » *The Green Book of Language Revitalization in Practice*, 1er janvier 2001, p. 389–410, https://doi.org/10.1163/9789004261723_031.

Spolsky, Bernard. *Rescuing Maori: The Last 40 Years*. Hans Rausing Endangered Languages Project, 2009.

Steinhauer, Diana, et coll. *Language Instructors' Certificate Elders Circles: How Indigenous Knowledge Informs and Directs the Development of an Instructors' Certificate in Indigenous Languages*, 2010.

Stewart, Georgina Tuari et Kīmai Tocker. « Te Tupu o Te Rākau : Stages of Māori Medium Education. » *WINHEC: International Journal of Indigenous Education Scholarship*, nº 1, 1er août 2021, https://doi.org/10.18357/wj161202120277.

Stewart, Georgina, et coll. « Huarahi Māori: Two Decades of Indigenous Teacher Education at the University of Auckland. » *Promising Practices in Indigenous Teacher Education*, 29 oct. 2017, p. 149–162, https://doi.org/10.1007/978-981-10-6400-5_11.

Stiles, Dawn B. « Four Successful Indigenous Language Programs. » 1997. ERIC (ED415079).

Supahan, Terry et Sarah E. Supahan. « Teaching Well, Learning Quickly: Communication-based Language Instruction. » *The Green Book of Language Revitalization in Practice*, 1er janvier 2001, p. 195–201, https://doi.org/10.1163/9789004261723_016.

Tompkins, Joanne Marie, et coll. *An Inquiry into Two Aboriginal Language Immersion Programs*. Atlantic Aboriginal Economic Development Integrated Research Program (AAEDIRP), 2013.

Tompkins, Joanne Marie. *Best Practices and Challenges in Mi'kmaq and Maliseet/Wolastoqi Language Immersion Programs.* Atlantic Policy Congress of First Nations Chiefs Secretariat, 2011.

Tuafuti, Patisepa et John McCaffery. « Family and Community Empowerment through Bilingual Education. » *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, vol. 8, no 5, 15 sept. 2005, p. 480–503, https://doi.org/10.1080/13670050508668625.

Tulloch, Shelley, et coll. « Community-anchored Assessment of Indigenous Second Language Learning in K-12 schools. » *Frontiers in Education*, vol. 7, 24 fév. 2022, https://doi.org/10.3389/feduc.2022.733047.

Vogt, Lynn Allington et Kathryn H.P. Au. « The Role of Teachers' Guided Reflection in Effecting Positive Program Change. » *Bilingual Research Journal*, vol. 19, no 1, janvier 1995, p. 101–120, https://doi.org/10.1080/15235882.1995.10668593.

Watahomigie, Lucille J. et Teresa L. McCarty. « Bilingual/bicultural Education at Peach Springs: A Hualapai Way of Schooling. » *Peabody Journal of Education*, vol. 69, no 2, janvier 1994, p. 26–42, https://doi.org/10.1080/01619569409538763.

Wehipeihana, Nan. *Evaluation of the Retention Pilot Programmes for Māori Medium Beginning Teachers*. Ministère de l'Éducation, Nouvelle-Zélande, 2018.

Gouvernement gallois. *Evaluation of the Welsh Language Sabbatical Scheme for Education Practitioners: Summary*, 2021.

Wilson, George. « A Comparative Study of Regional-language Immersion Education in Brittany and Wales. » *Current Issues in Language Planning*, vol. 24, no 4, 7 sept. 2022, p. 418–439, https://doi.org/10.1080/14664208.2022.2111927.

Wilson, W.H. et K. Kamana. « Insights from Indigenous Language Immersion in Hawai 'i. » *Immersion Education*, 31 déc. 2011, p. 36–57, https://doi.org/10.21832/9781847694041-006.

Wilson, William H et Keiki Kawai'ae'a. « I Kumu; I Lālā: 'Let There Be Sources; Let There Be Branches': Teacher Education in the College of Hawai'ian Language. » *Journal Of American Indian Education*, vol. 46, no 3, 2007, p. 37–53.

Wilson, William H. « Higher Education in Indigenous Language Revitalization. » *The Routledge Handbook of Language Revitalization*, Routledge, 5 mars 2018, p. 83–93, https://doi.org/10.4324/9781315561271-11.

Wilson, William H., et coll. « Progress, Challenges, and Trajectories for Indigenous Language Content-based Instruction in the United States and Canada. » *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, vol. 10, no 2, nov. 2022, p. 343–373, https://doi.org/10.1075/jicb.21023.wil.

Annexe E. Certification des enseignants selon les juridictions

La pénurie d'enseignants diplômés et les difficultés rencontrées pour certifier des locuteurs compétents en tant qu'enseignants sont souvent citées comme des facteurs menaçant la vitalité d'une langue au sens large (voir, par exemple, Foxcroft 2016; Gilles et Battiste 2013; McIvor et Ball 2019). Comme indiqué à la section 3, en octobre 2024, on ne comptait au Canada que 11 programmes d'enseignement supérieur en langues autochtones débouchant sur un brevet d'enseignement. Cette section décrit les modalités de certification des professeurs de langues autochtones au Canada.

Au Canada, l'éducation est la compétence des provinces et des territoires, chacun d'entre eux ayant le pouvoir de définir son propre système de certification des enseignants, y compris les types de certification et les conditions à remplir pour l'obtenir.[46] Néanmoins, les parcours de certification et les types de certificats sont similaires d'une province et d'un territoire à l'autre, chacun exigeant des enseignants qu'ils obtiennent leur certification auprès d'un organisme de réglementation. Tous donnent lieu à une certification générale permettant à une personne d'enseigner de la maternelle à la 12e année[47] et beaucoup proposent également une option de certification professionnelle pour les personnes qui souhaitent enseigner un métier.[48] Seuls la Colombie-Britannique, l'Ontario et les trois territoires offrent une certification spécialisée pour les professeurs de langues autochtones, et seuls la Colombie-Britannique et le Québec ont des politiques qui permettent aux professeurs de langues autochtones d'enseigner sans certification provinciale (voir Foxcroft 2016).[49]

Dans ce qui suit, nous passons en revue les parcours de certification pour chaque province et territoire, puis nous présentons un tableau récapitulatif comparant ces parcours pour chaque juridiction. Cette enquête ayant été réalisée en octobre 2024, les modifications apportées aux politiques ou aux parcours de certification régionaux après cette date ne sont pas prises en compte.

E.1. Colombie-Britannique (C.-B.)

La Colombie-Britannique propose plusieurs parcours distincts pour l'obtention du brevet d'enseignement[50], conformément à la réglementation du Conseil des enseignants de la Colombie-Britannique.[51] Un « Certificate of Qualification (COQ) », soit un certificat de qualification professionnelle ou de base, est le type de certification le plus couramment délivré aux enseignants ayant suivi un programme postsecondaire reconnu comprenant des cours théoriques et un stage pratique.

---

46 Loi constitutionnelle de 1867, article 93

47 Cette condition s'applique à tout établissement scolaire bénéficiant d'un financement public, quel qu'il soit. Les écoles privées agréées qui ne reçoivent pas de financement public sont exemptées.

48 Les certificats professionnels et d'enseignement des métiers ne sont pas abordés plus en détail ici.

49 Foxcroft cite la loi de 2006 sur la compétence des Premières Nations en matière d'éducation en Colombie-Britannique ainsi que la Convention de la Baie-James et du Nord-Québec de 1975, cette dernière ayant mené à la création de la Commission scolaire crie et de la Commission scolaire Kativik.

50 Teaching certificates in British Columbia

51 cert_standards.pdf

Le certificat de qualification permet aux enseignants d'exercer dans les écoles publiques de la Colombie-Britannique, ainsi que dans des écoles privées ou des écoles des Premières Nations. Par ailleurs, les enseignants travaillant dans des écoles privées ou des écoles des Premières Nations peuvent demander un ISTC (Independent School Teaching Certificate).

Un autre parcours, appelé « Developmental Standard Term Certificate » (DSTC), est un certificat standard de développement qui permet aux personnes ayant suivi un programme d'études dans un domaine particulier d'obtenir un brevet temporaire si elles ne remplissent pas toutes les conditions pour l'obtention du COQ. Le DSTC s'applique traditionnellement aux programmes de métiers, mais il a également été appliqué de manière spécifique pour autoriser les diplômés de certains programmes linguistiques autochtones[52] à enseigner les langues autochtones pour une durée limitée.

Les personnes ayant satisfait à la plupart des exigences du B. Éd., mais n'ayant pas encore obtenu leur diplôme peuvent se voir délivrer un certificat conditionnel. Dans des cas exceptionnels, lorsqu'aucun enseignant certifié n'est disponible pour occuper un poste d'enseignant, une personne peut se voir accorder une autorisation temporaire (d'un an) sur présentation d'une lettre d'autorisation de l'établissement ou du district scolaire.

Les personnes qui enseignent une langue des Premières Nations (en tant que matière) peuvent être accréditées grâce à un certificat spécialisé pour l'enseignement d'une langue des Premières Nations, lequel n'impose pas les mêmes exigences en matière d'études supérieures que les autres certifications, mais requiert en revanche une lettre de recommandation d'une autorité en matière de langues des Premières Nations[53] attestant des compétences linguistiques du candidat.

E.2. Alberta (Alb.)

Pour enseigner dans les écoles primaires ou secondaires de l'Alberta, y compris dans les écoles de bandes, un brevet d'enseignement de l'Alberta est exigé.[54] Pour obtenir ce titre de compétence, il faut détenir un diplôme universitaire de quatre ans et avoir suivi un programme de formation initiale à l'enseignement comprenant un nombre déterminé de crédits et un stage pratique.

Les nouveaux candidats à l'enseignement obtiennent un certificat professionnel provisoire après avoir satisfait aux exigences en matière de formation et de préparation à l'enseignement. Si un nouveau candidat à l'enseignement est titulaire d'un baccalauréat en éducation de l'Alberta et reçoit une offre d'emploi valide, il peut se voir accorder une autorisation d'enseignement temporaire de 90 jours afin de pouvoir commencer à enseigner avant d'avoir reçu son certificat provisoire.[55]

---

52 Par exemple, Indigenous Languages Program - Nicola Valley Institute of Technology; Aboriginal Culture and Language Support diploma > Academic Calendar

53 B.C. First Nations Language Authorities - Province of British Columbia

54 Government of Alberta: Teacher Certification

55 Government of Alberta: Teacher Certification

Les enseignants certifiés dans une autre province qui ne satisfont pas aux exigences de l'Alberta peuvent également se voir accorder un certificat provisoire valable pendant trois ans, période au cours de laquelle ils sont tenus de remplir toutes les conditions restantes. Un enseignant détenant un certificat provisoire doit enseigner à temps plein pendant deux ans dans une école reconnue de l'Alberta et recevoir deux évaluations formelles positives avant de pouvoir être proposé pour l'obtention d'un brevet permanent d'enseignement professionnel (Permanent Professional Certificate [PPC]). Les candidats doivent être recommandés par leur établissement scolaire pour le PPC; ils ne peuvent pas le demander directement.[56]

Lorsqu'il n'est pas possible de recruter un enseignant accrédité et qu'il existe un besoin au sein d'un système scolaire donné, un permis d'enseigner peut être délivré. Ce titre de compétence est valable uniquement pour l'année scolaire en cours et uniquement pour l'établissement scolaire en question.[57]

Le ministère de l'Éducation de l'Alberta ne délivre pas de titre de compétence spécifique pour les professeurs de langues autochtones.

E.3. Saskatchewan (Sask.)

Tous les enseignants des écoles de la Saskatchewan, y compris ceux qui travaillent dans des écoles privées reconnues, doivent être titulaires d'un certificat.[58,59] Les conditions d'obtention du certificat comprennent l'obtention d'un diplôme d'études supérieures de quatre ans et la réussite d'un programme de formation des enseignants comprenant un stage pratique. Il ne semble pas y avoir de certificat initial, plutôt deux types de certificats professionnels (A et B). Le brevet d'enseignement professionnel « A » habilite un enseignant à enseigner toutes les matières à tous les niveaux scolaires, tandis que le brevet d'enseignement professionnel « B » est limité à certaines matières.[60] Les enseignants certifiés qui s'installent dans la province en provenance d'une autre juridiction peuvent se voir délivrer un brevet provisoire plutôt qu'un brevet d'enseignement professionnel.[61]

Le Saskatchewan Professional Teachers Regulatory Board délivre également deux certificats limités. Le certificat probatoire « B » permet d'enseigner dans une « école privée désignée », mais autorise l'enseignement à tous les niveaux et de toutes les matières dans cette école.

---

56 Association of Independent Schools & Colleges in Alberta (AISCA): Teacher Certification Handbook 2020-2021

57 Association of Independent Schools & Colleges in Alberta (AISCA): Teacher Certification Handbook 2020-2021[57] AISCA : Teacher Certification Handbook 2020-2021

58 SK Professional Teachers Regulatory Board: Certification

59 Le site Web « Certification » de la Saskatchewan précise en outre que les enseignants des écoles des Premières Nations « peuvent être tenus » de détenir un brevet, mais ne fournit pas d'explications supplémentaires.

60 SK Professional Teachers Regulatory Board: Types of Certificates

61 La procédure permettant de décider de délivrer un brevet provisoire n'est pas expliquée. SK Professional Teacher's Regulatory Board: Certification

Lorsqu'il n'est pas possible de recruter un enseignant accrédité, un permis d'enseigner temporaire (Temporary Teaching Permit [TTP]) peut être délivré, valable uniquement pour l'année scolaire en cours et uniquement à l'établissement scolaire en question.[62]

E.4. Manitoba (Man.)

Les enseignants des écoles publiques du Manitoba[63] doivent être titulaires d'un brevet permanent d'enseignement professionnel ou d'un brevet provisoire d'enseignement professionnel. Chacun de ces brevets, sauf indication contraire, permet d'enseigner de la maternelle à la 12e année.[64] Le brevet provisoire d'enseignement est délivré pour une période de trois ans, durant laquelle le titulaire doit satisfaire aux exigences pour l'obtention d'un brevet permanent d'enseignement professionnel. Pour obtenir l'un ou l'autre de ces brevets, le candidat doit satisfaire à des exigences spécifiques en matière de formation, notamment avoir suivi un programme de B. Éd. comprenant un stage pratique.[65]

Laurin (2018) examine deux programmes distincts et s'appuie sur plusieurs entretiens avec des professionnels de l'éducation afin d'explorer les meilleures pratiques dans l'élaboration d'un programme de formation des professeurs de langues autochtones pour la province. Bien que son rapport fasse mention des réflexions menées par la province sur la création d'un « consortium d'établissements autochtones » qui permettrait de recommander des aînés et des locuteurs expérimentés de langues autochtones à des postes d'enseignants postsecondaires dans des établissements autochtones, cette possibilité n'a pas été abordée pour les professeurs de langues aux niveaux primaire et secondaire (Laurin, 2018, p. 18). Par ailleurs, une solution envisageable pour la certification des professeurs de langues des Premières Nations selon un modèle similaire à celui utilisé pour les métiers a été suggérée lors d'un des entretiens de groupe. Cela permettrait à une personne jugée suffisamment compétente d'enseigner tout en suivant une formation des enseignants. Il ne semble toutefois pas que cette avenue ait été explorée à ce jour.

E.5. Ontario (Ont.)

Les enseignants des écoles publiques de l'Ontario doivent être titulaires d'un brevet délivré par l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario.

---

62 SK Professional Teachers Regulatory Board: Temporary Teaching Permit L'une des exigences de base énumérées est « une formation postsecondaire ou une compétence spécialisée (par exemple, la maîtrise d'une langue spécifique) ». Il pourrait donc s'agir du type de certification qui serait délivré aux professeurs de langues des Premières Nations qui ne remplissent pas les conditions requises pour obtenir un autre type de certification.

63 Certaines écoles privées peuvent ne pas exiger de certification. Manitoba : Brevet d'enseignement - Foire aux questions

64 Manitoba : Brevet d'enseignement65 Loi sur l'administration scolaire du Manitoba : Règlement sur les brevets d'enseignement

65 Cela diffère des autres provinces, qui exigent un diplôme de quatre ans.

Les conditions minimales comprennent l'obtention d'un diplôme d'études supérieures d'une durée minimale de trois ans et la réussite d'un programme de formation des enseignants d'une durée de quatre semestres.[66]

L'Ontario est la seule des provinces à proposer un certificat spécifique aux professeurs de langues des Premières Nations, ainsi qu'un certificat aux personnes d'ascendance autochtone qui ne sont pas titulaires d'un diplôme d'études supérieures. La certification des professeurs de langues, soit la certification en tant qu'enseignant d'une langue autochtone, exige la maîtrise de l'anishinaabek, du mushkegowuk, de l'onkwehonwe ou du lenape, ainsi que la réussite d'un programme de formation des enseignants destiné à l'enseignement de l'une des langues mentionnées.[67, 68] Le certificat destiné aux personnes d'ascendance autochtone permet aux candidats d'enseigner dans les classes de la maternelle à la 3e année et de la 4e à la 6e année sans avoir besoin d'un diplôme d'études supérieures. Toutefois, la réussite d'un programme « conçu spécialement pour préparer les enseignantes et enseignants d'ascendance autochtone » est exigée.[69]

E.6. Québec (Qué.)

Le Québec délivre un diplôme d'enseignement aux candidats ayant suivi un programme de B. Éd. d'une durée de quatre ans comprenant un stage pratique. Ce titre de compétence est permanent.[70] Lorsqu'un candidat est actuellement inscrit à un programme de formation des enseignants et détient une promesse d'engagement, une autorisation provisoire d'enseigner peut être délivrée, ce qui lui permet d'enseigner tout en terminant sa formation. Lorsqu'il n'est pas possible de recruter un enseignant accrédité, une tolérance d'engagement peut être accordée, permettant ainsi à un établissement scolaire d'embaucher une personne ne disposant pas du titre de compétence requis. Cette tolérance est accordée à un employeur spécifique et n'est pas renouvelable.

Bien que la province ne propose pas de certification spécifique pour les professeurs de langues des Premières Nations, l'Université McGill offre un certificat en formation des maîtres inuits et des Premières Nations, ainsi qu'un baccalauréat en sciences de l'éducation pour la formation des maîtres

66 Registration Guide : Requirements for Becoming a Teacher of a Native Language in Ontario Le guide ne précise pas si la maîtrise de la langue est évaluée, ni comment. Il précise toutefois que si un candidat a obtenu sa certification à l'étranger, il doit fournir une attestation de maîtrise de la langue.

67, 68 Il n'est pas clair non plus comment, ni même si, d'autres organismes de réglementation (par exemple, certaines Premières Nations) participent à l'évaluation et à l'octroi de ces titres de compétence.

69 Guide d'inscription : Exigences à remplir pour enseigner aux cycles primaire et moyen si vous êtes d'ascendance autochtone

70 Québec : Autorisations d'enseigner

inuits et des Premières Nations. Le programme est offert en partenariat avec diverses communautés afin d'aider les personnes d'origine algonquine, crie, inuite, mi'gmaq, mohawk et naskapie à obtenir leur brevet d'enseignement. Il semble toutefois que ce programme permette uniquement d'obtenir une certification pour enseigner au niveau élémentaire dans les écoles autochtones.[71] Le programme comprend des cours de langue, choisis en fonction du bagage linguistique de chaque participant, mais il ne s'agit pas spécifiquement d'un programme de formation des professeurs de langues.

E.7. Nouveau-Brunswick (N.-B.)

Le Nouveau-Brunswick délivre d'abord un certificat d'enseignement initial aux nouveaux candidats détenant un baccalauréat en éducation comprenant un stage pratique. Il existe trois niveaux de certification, en fonction du nombre de crédits universitaires obtenus. On ne sait pas exactement quand ni comment cela débouche sur un brevet d'enseignement en bonne et due forme.[72] Un certificat d'enseignement provisoire est délivré aux personnes formées à l'extérieur du Nouveau-Brunswick. Ce certificat peut être renouvelé tous les quatre ans ou être converti en certificat permanent sur présentation d'une attestation de deux années d'expérience à temps plein dans l'enseignement au sein de la province.[73] Il n'existe pas de certification spécifique pour les professeurs de langues des Premières Nations au Nouveau-Brunswick.

E.8. Nouvelle-Écosse (N.-É.)

Les enseignants du réseau public en Nouvelle-Écosse doivent être titulaires d'un certificat ou d'un permis d'enseignement; ce permis est délivré lorsqu'il n'est pas possible de recruter un enseignant certifié. Pour obtenir un certificat, il faut avoir suivi au moins cinq années d'études de premier cycle, y compris un stage pratique.[74] Les candidats admissibles se voient délivrés un certificat d'enseignement initial. On ne sait pas exactement comment il se convertit en certificat standard.[75] Il existe trois autres niveaux de certification avancée, délivrés en fonction de la formation suivie.

71 McGill: Integrated Studies in Education - Certification in Education FNIE
72 Nouveau-Brunswick : Obtenir un emploi dans le secteur de l'éducation
73 Nouveau-Brunswick : Comment obtenir un certificat de niveau supérieur
74 Nova Scotia Office of Teacher Certification: Basic Requirements & Process
75 Nova Scotia Office of Teacher Certification: Regular Certificates

E.9. Île-du-Prince-Édouard (Î.-P.-É.)

L'Île-du-Prince-Édouard propose trois différents niveaux de certification des enseignants, en fonction du nombre de crédits universitaires obtenus. Pour obtenir un certificat universitaire de niveau 4, il faut au minimum avoir suivi un programme de formation initiale à l'enseignement de 120 crédits ou un cursus de premier cycle de 90 crédits assorti d'un programme de formation initiale à l'enseignement de 30 crédits.[76] Chaque certificat comprend également une désignation de base indiquant le niveau auquel la personne est habilitée à enseigner (primaire/élémentaire ou intermédiaire/secondaire).[77]

E.10. Terre-Neuve-et-Labrador (T.-N.-L.)

Terre-Neuve-et-Labrador propose quatre différents certificats d'enseignement, chacun étant délivré en fonction du nombre de crédits obtenus. Pour obtenir un certificat initial, le candidat doit être titulaire d'un diplôme universitaire de quatre ans avec une spécialisation dans une matière enseignable, ainsi que d'un diplôme en sciences de l'éducation d'une durée d'un ou deux ans, ou d'un diplôme en sciences de l'éducation d'une durée de quatre ou cinq ans.[78]Après avoir enseigné à temps plein pendant deux ans dans la province, un certificat initial peut être converti en certificat permanent, sur recommandation d'un « employeur acceptable ».[79]

E.11. Yukon (Yn)

Les personnes qui souhaitent obtenir un brevet d'enseignement au Yukon doivent être titulaires d'un certificat délivré par une autre province ou un autre territoire ou être diplômées du programme de formation des enseignants autochtones du Yukon.[80] Ce programme, offert par l'Université du Yukon, mène à un baccalauréat en éducation (B. Éd.) délivré par l'Université de Regina. Les diplômés de ce programme sont ainsi habilités à obtenir un brevet d'enseignement tant au Yukon qu'en Saskatchewan. Il n'est pas clair si les professeurs de langues doivent détenir un brevet, mais la province fait la promotion d'un parcours distinct pour les professeurs de langues autochtones.[81]

76 Île-du-Prince-Édouard : Niveaux du brevet d'enseignement de l'Î.-P.-É.
77 Demander un brevet d'enseignement (détenteur d'un diplôme obtenu à l'extérieur de l'Î.-P.-É.)
78 Newfoundland & Labrador: Teacher Certification
79 Newfoundland & Labrador: Teacher Certification/Employment - Frequently Asked Questions
80 Yukon : Demande de brevet d'enseignement – Aide-mémoire
81 Yukon : Apply for a job as an Aboriginal Language Teacher

E.12. Territoires du Nord-Ouest (T.N.-O.)

Les Territoires du Nord-Ouest délivrent des brevets d'enseignement provisoires et complets, y compris un brevet d'enseignement spécialisé provisoire de langue autochtone. Les candidats sont admissibles à un brevet d'enseignement complet après avoir enseigné à temps plein pendant deux ans. Pour obtenir un brevet d'enseignement spécialisé provisoire de langue autochtone, le candidat doit démontrer une maîtrise parfaite de l'une des langues mentionnées et avoir suivi 25 heures de formation initiale à l'enseignement ou enseigné pendant une année scolaire complète. Le brevet d'enseignement spécialisé provisoire de langue autochtone est valide pendant deux ans. Pendant cette période, le titulaire du brevet doit satisfaire à des exigences supplémentaires en matière de formation des enseignants et avoir enseigné avec succès en classe pendant deux ans.[82]

E.13. Nunavut (Nt)

Une personne ne peut demander un brevet d'enseignement du Nunavut qu'après s'être vue proposer un poste.[83] La condition minimale pour obtenir le brevet est d'être titulaire d'un baccalauréat en éducation. Il existe deux types de brevet initial : un brevet provisoire d'enseignement professionnel et un brevet provisoire d'enseignement standard, chacun étant délivré en fonction du parcours universitaire du candidat. Une gamme de certificats de spécialisation est également proposée, notamment un certificat de spécialiste en langues et cultures.[84] Le Collège de l'Arctique du Nunavut offre un programme de formation des enseignants[85], qui comprend des programmes d'immersion en inuktitut (destinés aux locuteurs parlant couramment l'inuktitut et souhaitent l'enseigner) dans diverses communautés.

E.14. Résumé

Le tableau 13 ci-dessous présente un aperçu comparatif des parcours de certification des professeurs de langues autochtones dans les provinces et territoires canadiens.

82 T.N.-O. : Demande de brevet d'enseignement spécialisé provisoire de langue autochtone
83 Nunavut Teacher Induction Program: How do I Apply for a Nunavut Teaching Certificate?
84 Nunavut Teacher Induction Program: Teaching in Nunavut FAQs
85 Éducation — Collège de l'Arctique du Nunavut

Tableau 13. Certification des enseignants à travers le Canada[86]

	C.-B.	Alb.	Sask.	Man.	Ont.	Qué.	N.-B.	N.-É.	Î.-P.-É.	T.-N.-L.	Yn	T.N.-O.	Nt	Total
Certificat de formation standard (Developmental Standard Term Certificate - DSTC)	x													**1**
Lettre d'autorisation	x	x	x			x	x						x	**5**
Certificat professionnel	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	**13**
Certificat de base	x	x	x											**3**
Certificat conditionnel	x	x		x		x	x	x				x		**7**
Certificat d'une école de métiers	x		x	x	x			x				x		**6**
Certificat d'enseignement d'une école indépendante	x		x											**2**
Certificat d'enseignement des langues des Premières Nations	x				x						x	x	x	**5**
Certificat professionnel provisoire		x					x			x		x	x	**5**
Brevet provisoire d'enseignement						x								**1**
Certificat technique			x											**1**
Certificat temporaire					x									**1**
Permis d'enseigner temporaire		x												**1**
	8	**6**	**6**	**3**	**4**	**4**	**4**	**3**	**1**	**2**	**2**	**5**	**4**	

[86] Bien que les appellations des types de certification varient d'une province et d'un territoire à l'autre, nous utilisons ici celles de la Colombie-Britannique afin de faciliter la comparaison. Les cellules marquées d'un « x » indiquent un type de certification qui équivaut à la mention « C.-B. ».

commissionauxlanguesautochtones.ca