

FOIRE AUX QUESTIONS SUR LA PERTINENCE DE L'IMMERSION POUR TOUS LES ÉLÈVES

Dans ce document, nous fournissons de brèves réponses aux questions les plus fréquemment posées à propos de la pertinence de l'immersion pour tous les élèves. Nos commentaires portent sur les élèves des programmes d'immersion, principalement au Canada, ayant diverses caractéristiques et provenant de divers milieux. Cela inclut les étudiants issus de familles défavorisées, les étudiants issus de groupes culturels minoritaires qui parlent anglais (par exemple, les enfants de la communauté mohawk), les étudiants ayant des capacités intellectuelles ou des aptitudes dans leur langue maternelle qui sont inférieures à la moyenne ainsi que les étudiants qui ne parlent aucune des deux langues d'immersion (anglais ou français). Des études ont été faites sur ces élèves, car on craint souvent qu'ils puissent avoir des difficultés à l'école et, par conséquent, on leur déconseille souvent de s'inscrire à des programmes d'immersion. Il importe cependant de donner un accès équitable aux programmes d'immersion, et ce à tous les élèves. Les commentaires que nous présentons ci-dessous s'appuient sur des études qui ont inclus ce genre d'élèves.

1

Les enfants à risque de présenter des difficultés scolaires peuvent-ils devenir bilingues s'ils suivent un programme d'immersion ?

Oui, les élèves à risque peuvent devenir bilingues.

Les études démontrent que les élèves dont les difficultés scolaires sont associées à leur statut socioéconomique ou à leur origine linguistique, et/ou qui sont marginalisés à cause de leur origine culturelle, de leurs capacités intellectuelles ou de leurs habiletés dans leur langue maternelle peuvent apprendre deux langues dans un contexte d'immersion et atteindre un niveau avancé de compétences langagières. Pour ce faire, il est important qu'ils bénéficient du même soutien scolaire que celui qui serait proposé à des élèves similaires inscrits dans des programmes unilingues, mais aussi de mesures d'adaptation complémentaires qui tiennent compte du fait qu'ils apprennent deux langues, dont l'une peut être à un stade précoce de développement.

2

L'apprentissage d'une langue additionnelle dans un contexte d'immersion aggraverait-il les difficultés langagières des élèves dont les compétences dans leur langue maternelle sont inférieures à la moyenne ?

Cela ralentirait-il l'apprentissage des langues ?

Cela peut-il créer une confusion chez l'enfant ?

Non, apprendre une langue additionnelle n'aggraverait pas les difficultés de ces élèves.

Pour répondre à cette question, les chercheurs ont comparé les résultats obtenus par les élèves en immersion, dont les compétences dans leur langue maternelle étaient peu développées, aux résultats d'élèves inscrits dans des programmes unilingues et présentant des niveaux tout aussi faibles d'aptitude dans leur langue maternelle. Ils ont constaté que les élèves en immersion n'éprouvent pas plus de difficultés scolaires que les élèves des programmes unilingues. Au contraire, ils réussissent aussi bien à l'école et deviennent aussi compétents dans leur langue maternelle que les élèves des programmes unilingues, tout en devenant beaucoup plus compétents dans la deuxième langue.

3

À quel âge les enfants susceptibles d'avoir de faibles résultats académiques devraient-ils être initiés à une langue additionnelle en immersion ?

Il n'y a pas d'étude qui réponde spécifiquement à cette question.

Cependant, nous savons que, de manière générale, plus tôt les élèves des programmes d'immersion sont exposés à une deuxième langue, plus grande sera leur compétence dans cette langue. Des études démontrent que les élèves inscrits à certains programmes d'immersion tardive atteignent les mêmes niveaux de compétence en langue seconde, ou presque, que les élèves en immersion précoce. Cependant, cette conclusion n'est pas courante. Nous ne savons pas si, pour les élèves à risque, il est plus avantageux de débiter l'immersion dès la première année du primaire ou de la commencer plus tardivement durant le primaire.

4

Un enfant ayant une dyslexie devrait-il éviter d'apprendre à lire et à écrire dans deux langues ?

Il n'y a pas d'étude qui réponde spécifiquement à cette question.

Cependant, les études démontrent que l'apprentissage de la lecture dans une langue soutient l'apprentissage de la lecture dans l'autre langue. De plus, les élèves qui arrivent à l'école avec une certaine capacité à lire dans la langue parlée à la maison apprennent à lire la deuxième langue relativement facilement et, inversement, les étudiants qui apprennent à lire dans une deuxième langue acquièrent des compétences qui les aident à apprendre à lire dans la langue parlée à la maison, s'ils ne savent pas déjà lire dans cette langue. Nous savons également que connaître deux langues améliore la conscience métalinguistique des élèves et que cette dernière facilite l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Par conséquent, ces résultats suggèrent que la dyslexie ne devrait pas empêcher les élèves d'apprendre à lire et à écrire dans les deux langues.

Y a-t-il une forme d'immersion qui soit plus appropriée pour les élèves à risque qu'une autre ?

Nous ne savons pas s'il existe une forme d'immersion qui soit meilleure pour les élèves à risque.

Aucune étude n'a comparé les différents types de programmes d'immersion pour les élèves à risque.

Comment savoir si un enfant a un trouble du langage ou de la lecture s'il (ou elle) n'a pas encore maîtrisé la langue d'enseignement ?

Si un enfant a de la difficulté à apprendre une deuxième langue ou à apprendre à lire dans une deuxième langue, mais qu'il ne présente aucun problème similaire dans la première langue, ce n'est pas un véritable trouble. Il est probable que les difficultés de l'élève soient dues à l'acquisition incomplète de la langue seconde ou à un autre problème. Si un enfant a un trouble du langage ou de la lecture, ce dernier sera évident dans les deux langues.

L'enseignement en immersion devrait-il être le même pour les élèves à risque et les élèves qui ne semblent pas présenter de difficultés ?

Oui et non.

Les élèves à risque devraient recevoir le même enseignement de base que leurs pairs qui ne présentent pas de difficultés. Ils ont toutefois besoin d'un soutien additionnel et individualisé de la part de leur enseignant, un enseignement adapté à leurs forces ainsi qu'à leurs besoins spécifiques. Par exemple, il est important de fournir aux élèves ayant des difficultés de langage et/ou de lecture un soutien additionnel axé sur les compétences de base qui sous-tendent le développement du langage oral et écrit. Il est important de s'assurer que les élèves en difficulté puissent automatiser les compétences qui sont les pierres angulaires de compétences linguistiques plus avancées (par exemple, la correspondance lettre-son, la connaissance de certaines parties de mots, comme les préfixes et les suffixes dans le cas de la lecture). L'intensité et la durée du soutien individualisé de l'enseignant doivent refléter les besoins de chaque élève. Les études démontrent également que les enseignants doivent surveiller les progrès des élèves à risque dans le but de s'assurer que le niveau et le type de soutien qu'ils reçoivent reflètent aussi leurs progrès. Les élèves qui ne progressent pas malgré le soutien individualisé de leur enseignant doivent être dirigés vers un spécialiste afin de recevoir un soutien individuel additionnel.

Le soutien additionnel devrait-il être le même pour les élèves à risque en immersion et les élèves à risque dans les programmes unilingues ?

Oui et non.

Comme indiqué dans notre réponse à la question 6, le soutien additionnel reçu par les élèves à risque qui étudient dans un programme d'immersion devrait être adapté à leurs forces et à leurs besoins individuels, mais aussi à la gravité de ces besoins. Cela est également vrai pour les élèves à risque inscrits dans un programme unilingue. Plus leurs difficultés sont importantes, plus les élèves à risque auront besoin d'un soutien long et intensif. Par ailleurs, les élèves à risque en immersion ont besoin d'un soutien qui reflète le fait qu'ils apprennent deux langues et qu'ils apprennent en deux langues, dont l'une est encore aux premiers stades de développement. Par exemple, si un élève a des difficultés avec la lecture ou avec le langage plus généralement, fournissez un soutien qui se concentre initialement sur les aspects de la lecture et du langage qui sont identiques ou similaires dans les deux langues. Lorsqu'il enseigne les aspects qui diffèrent entre les langues, l'enseignant doit veiller à montrer à l'élève en quoi ces aspects diffèrent. De plus, l'enseignement en classe devrait contribuer au développement du vocabulaire et de la grammaire des élèves dans la langue seconde, et ce en tout temps.

Dans quelle langue le soutien devrait-il être offert aux élèves à risque qui sont dans un programme d'immersion ?

Cela dépend.

Si l'élève est dans un programme d'immersion totale précoce, le soutien devrait être offert dans la deuxième langue, ce qui entraînera un bénéfice immédiat et maximal pour l'élève. Si l'élève est dans la phase bilingue de l'immersion, le soutien peut être fourni dans les deux langues. Certaines études suggèrent qu'une intervention bilingue peut être préférable.

Quelle que soit la langue utilisée pour soutenir l'élève, il est essentiel de se concentrer sur les domaines où l'élève a les besoins les plus importants tout en l'aidant à appliquer ses nouvelles compétences et ses connaissances dans la langue qui est la plus importante à l'école à cette phase de l'immersion. Parfois, il s'agira de la langue seconde, parfois ce seront les deux langues.

Comment les parents ou les aidants peuvent-ils aider un enfant qui éprouve des difficultés dans un programme d'immersion ?

Les parents et les aidants (ou tuteurs) doivent consulter l'école ou le spécialiste de l'école pour obtenir des conseils sur les habiletés qu'ils peuvent soutenir à la maison ainsi que sur la manière de soutenir leur enfant à la maison. De manière générale, il est important que les parents et les aidants d'un enfant qui éprouve des difficultés en immersion lui offrent des expériences riches et variées dans la langue parlée à la maison afin de stimuler son développement langagier (par exemple, lire à l'enfant et l'engager dans des conversations, lui demander d'expliquer ce qu'il aime dans une histoire et pourquoi ou encore lui demander de proposer des fins alternatives). Cela est particulièrement important, car nous savons que les élèves qui ont de bonnes habiletés langagières dans leur langue maternelle développent de bonnes habiletés langagières dans leur langue seconde.

Qu'en est-il des enfants ayant un trouble du développement ? Peuvent-ils devenir bilingues ?

**Oui, les enfants ayant un trouble du développement
peuvent devenir bilingues.**

À ce propos, les chercheurs ont examiné le développement du langage d'enfants atteints d'un trouble développemental du langage, du syndrome de Down et d'un trouble du spectre de l'autisme. Ces troubles peuvent affecter la capacité des enfants à acquérir une langue. Les enfants de ces études étaient exposés aux deux langues à la maison, mais sans nécessairement être dans un programme scolaire bilingue. En d'autres termes, ces études n'ont pas examiné leur performance dans des programmes bilingues.

Ces études ont révélé que les enfants bilingues atteints de ces troubles développementaux acquièrent les mêmes compétences langagières que les enfants ayant les mêmes troubles, mais qui ne sont exposés qu'à une seule langue. En d'autres termes, leur trouble ne les a pas empêchés de devenir bilingues. Cependant, il est important de souligner qu'un environnement d'apprentissage favorable, qui inclut une exposition langagière continue et de grande qualité ainsi que de nombreuses opportunités d'utilisation des langues, est le meilleur moyen de promouvoir des niveaux élevés de compétence dans deux langues.

RESSOURCES ADDITIONNELLES

Paradis, J., Genesee, F. et Crago, M. (2011). Dual language development and disorders: A handbook on bilingualism and second language learning (2e édition). Baltimore, MD : Brookes.

Kay-Raining Bird, E., Genesee, F. et Verhoeven, L. (2016). Bilingualism in children with developmental disorders. Journal of Communication Disorders, 63, 1-14.

Centre de recherche et d'information sur le bilinguisme :

<http://www.bilingualism-matters.ppls.ed.ac.uk/>

Le blogue de François Grosjean, la vie en tant que bilingue :

<https://www.psychologytoday.com/us/blog/life-bilingual>

Le présent document a été élaboré par :

Fred Genesee, PhD, professeur émérite, département de psychologie, Université McGill

Caroline Erdos, PhD, S-LP(C), Coordinatrice du projet Avancement du savoir en enseignement différencié et en inclusion (ALDI), Commissions scolaires anglophones du Québec

Ce document a été réalisé avec l'aide financière du Conseil de recherches en sciences humaines et du Centre de recherche sur le cerveau, le langage et la musique.



Social Sciences and
Humanities Research
Council of Canada

Conseil de recherches
en sciences humaines
du Canada

Canada

25 Novembre 2019