

Rapport du Groupe de travail sur le français langue seconde

Février 2012



Table des matières

Processus	1
Contexte	4
Données provenant du questionnaire sur le Web.....	5
Ce que nous avons entendu	8
Ce que les études révèlent	10
Dissiper les mythes.....	13
La véritable question.....	16
Recommandation.....	18
Préoccupations générales du groupe de travail	21
Tableau des recommandations	23
Recommandations connexes.....	23

Processus

Le mandat du groupe de travail a été remis aux membres avant leur rencontre. Il prévoyait les rôles et responsabilités suivantes :

- Fournir une orientation et des options pour l'amélioration du point d'entrée au programme d'immersion française précoce, du programme comme tel ainsi que des résultats de celui-ci (1^{re} année ou 3^e année), selon l'option recommandée et acceptée par le gouvernement.
- Consulter le comité consultatif ministériel sur l'étude portant sur le français langue seconde une fois que les recommandations préliminaires auront été élaborées avant de mener des consultations publiques.
- Passer en revue l'analyse de contexte portant sur les résultats des élèves qui sont entrés au programme d'immersion en 1^{re} année plutôt qu'en 3^e année.
- Mener des consultations publiques sur le point d'entrée au programme d'immersion précoce en français au nom du gouvernement du Nouveau-Brunswick.
- Examiner tous les documents et les ressources sur la question qui ont été présentés au gouvernement.
- Présenter un rapport final au ministre de l'Éducation et du Développement de la petite enfance d'ici au 31 janvier 2012.

Les coprésidents ont rencontré le ministre pour résumer le mandat sous forme de deux questions précises. Elles ont été posées à la population au cours des réunions publiques et aux intervenants lors des consultations.

1. Quel point d'entrée permettra à un enfant de mieux apprendre une langue seconde, la 1^{re} ou la 3^e année?
2. Que souhaitent les parents?

Les séances ont eu lieu en novembre et décembre dans onze écoles des villes suivantes.

- Campbellton
- Miramichi
- Bathurst
- Fredericton
- Moncton
- Saint John
- St. Stephen
- Woodstock
- Oromocto
- Sackville
- Hampton

De plus, un échantillon du personnel scolaire, dont des enseignants et des directeurs d'école à chacun des endroits (173 participants), a participé aux rencontres. Des leaders en littératie, des enseignants en immersion, des enseignants d'anglais, des enseignants des ressources et méthodes et des enseignants du français intensif étaient du nombre. Nous avons également rencontré 43 élèves qui fréquentaient majoritairement l'école secondaire, mais il y en avait quelques-uns de la 3^e à la 5^e année.

Le groupe de travail a rencontré le comité consultatif ministériel sur l'étude portant sur le français langue seconde à deux reprises avant de rédiger le rapport, et une autre fois au cours de la rédaction de son ébauche.

Les membres du groupe de travail ou les coprésidents ont aussi rencontré un certain nombre d'intervenants dont des directeurs généraux, J. Douglas Willms, Joseph Dicks, Ann Sherman, l'ancien ministre Kelly Lamrock, des agents pédagogiques de district et un représentant des Premières nations.

On a mis sur le Web un questionnaire à l'intention du public pendant une période de six semaines. Plus de 350 personnes ont répondu aux questions suivantes :

- Quelles sont vos attentes relativement aux habiletés langagières des élèves inscrits dans un programme d'immersion française?
- À votre avis, quelles sont les forces et les faiblesses d'un point d'entrée en 1re année plutôt qu'en 3e année? Veuillez donner des exemples ou commenter.
- Veuillez nous faire part de votre expérience concernant les points d'entrée en immersion française (1re année ou 3e année).
- Quels sont les principaux défis ou avantages associés au maintien du point d'entrée actuel au programme d'immersion française?
- Est-ce que l'objectif actuel à savoir que 70 % des élèves qui entrent en immersion en 1re ou 3e année atteignent un niveau de compétence avancé est réaliste? Veuillez commenter votre réponse.
- Quels obstacles particuliers le gouvernement pourrait-il devoir surmonter pour que 70 % des élèves anglophones en immersion française atteignent l'objectif de compétence à un niveau avancé?
- À votre avis, quand les élèves devraient-ils idéalement commencer l'apprentissage d'une langue seconde et pourquoi?

Ces questions ont aussi servi à lancer les consultations. Elles ont été très utiles au groupe de travail, car elles ont permis de définir le contexte de la discussion.

Biographies des membres du Groupe de travail sur le français langue seconde

James E. Lockyer, coprésident

M. Lockyer est professeur et ancien doyen de la Faculté de droit de l'Université de Moncton, où il enseigne la plaidoirie en première instance, la plaidoirie en appel, la procédure civile et le droit commercial. Ancien président du Barreau du Nouveau-Brunswick, M. Lockyer a déjà été membre de la Fondation pour l'avancement du droit au Nouveau-Brunswick et conseiller municipal de Moncton de 1983 à 1987.

M. Lockyer a été député à l'Assemblée législative de 1987 à 1999. Il a occupé le poste de procureur général et de ministre de la Justice pendant cinq ans. Il a aussi été ministre de l'Éducation, ministre de l'Approvisionnement et des Services et solliciteur général. Il a siégé à plusieurs comités législatifs et du Cabinet. En 1987, il a été nommé conseil de la reine.

Jouant un rôle actif dans la collectivité, M. Lockyer a déjà été président du conseil d'administration du YMCA du Grand Moncton et membre du conseil d'administration et de la direction du Collège d'aviation de Moncton. Il a de plus été vice-président de la Fondation Muriel McQueen Fergusson et vice-président de la campagne de l'Arbre de l'espoir. En 2009, il a été président du comité organisateur du Championnat mondial de curling masculin Ford. Il a aussi été membre de la Réserve des Forces canadiennes pendant de nombreuses années.

Elvy Robichaud, coprésident

Robichaud est un ancien enseignant, directeur d'école et administrateur d'hôpital. Il est titulaire d'un baccalauréat en éducation physique, d'un baccalauréat ès arts et d'une maîtrise ès arts de l'Université de Moncton.

M. Robichaud a été député à l'Assemblée législative de 1994 à 2006. Il a occupé le poste de ministre de l'Éducation de 1999 à 2001. Il a aussi été ministre de la Santé et du Mieux-être pendant cinq ans ainsi que ministre responsable du Bureau des ressources humaines et du Secrétariat à la Culture et au Sport. Ancien chef de l'opposition officielle à l'Assemblée, M. Robichaud a siégé à plusieurs comités législatifs permanents, dont le Comité de la procédure, le Comité de la modification des lois et le Comité des comptes publics, de même qu'au Comité spécial de la démographie.

Actif sur le plan communautaire, M. Robichaud a été conseiller municipal à Tracadie, président du conseil d'administration de l'Hôtel-Dieu Saint-Joseph de Tracadie, président d'Olympiques spéciaux Nouveau-Brunswick et trésorier de Loisirs Nouveau-Brunswick.

Linda Lowther

Linda Lowther compte 32 ans d'expérience dans le domaine de l'éducation. Elle a pris sa retraite en 2011 en tant que sous-ministre adjointe du ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance de l'Île-du-Prince-Édouard, où elle a occupé divers postes. Elle a notamment été enseignante, coordinatrice du français au sein du conseil scolaire, conseillère en programmes d'études au ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance, directrice des programmes de français et directrice principale de l'éducation publique.

Pendant qu'elle occupait des postes supérieurs au ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance de l'Île-du-Prince-Édouard, Mme Lowther a été membre du groupe de travail sur le rendement scolaire et présidente de l'équipe de transition à la maternelle. Elle a aussi contribué au déploiement de l'initiative de l'excellence au niveau préscolaire.

Mme Lowther a travaillé bénévolement dans le domaine de l'éducation, fondant l'Association des enseignants d'immersion de l'Île-du-Prince-Édouard et occupant divers postes de direction à l'Association canadienne des professeurs d'immersion.

Paul-Émile Chiasson

Paul-Émile Chiasson est coordonnateur du programme d'enseignement de l'anglais langue seconde à l'Université du Nouveau-Brunswick, campus de Saint John. Il est titulaire d'un baccalauréat ès arts et d'un baccalauréat de l'Université St. Francis Xavier, de même que d'un baccalauréat ès arts de l'Université Laval. Il a obtenu plus tard une maîtrise et un doctorat de l'Université de Franche-Comté, à Besançon, en France.

Il s'est joint à la faculté des arts de l'Université du Nouveau-Brunswick, campus de Saint John, en 2004. Il est professeur du programme de certificat en enseignement de l'anglais langue seconde depuis sa création en 1998. Son département et sa faculté lui ont décerné différents prix pour l'excellence en enseignement.

M. Chiasson se spécialise dans l'éducation et l'enseignement des langues secondes. Auteur de plusieurs articles, il a animé de nombreux ateliers et séances de formation en Corée, en Chine et au Nouveau-Brunswick, portant sur l'anglais ou le français comme langue supplémentaire.

Avant d'occuper son poste actuel, M. Chiasson a enseigné les programmes d'immersion française et de français de base dans les districts scolaires 6 et 8 pendant 27 ans. Il était agent pédagogique du français langue seconde dans le district scolaire 8.

Contexte

Le premier programme d'immersion en français a été mis sur pied en 1965 par des parents de la communauté anglophone de Saint-Lambert (Québec) qui voulaient que leurs enfants puissent communiquer en français avec les francophones de la province.

L'immersion en français est un programme éducatif bilingue dans le cadre duquel les élèves reçoivent un enseignement en français pendant une bonne partie de la journée. Il est destiné aux élèves dont la langue maternelle n'est pas le français. Il repose sur une « méthode douce », car les enfants font l'apprentissage de la langue en l'utilisant à tous les jours dans la classe, plutôt que par mémorisation.

Lambert et Tucker (1972) ont constaté que les parents qui choisissent d'inscrire leurs enfants dans un programme d'immersion en français ont le désir de voir leurs enfants :

- rencontrer et converser avec une plus grande diversité et un plus grand nombre de personnes;
- comprendre les membres de l'autre groupe et leur mode de vie;
- développer des amitiés avec des membres de l'autre groupe; et
- obtenir de meilleurs emplois.

Les programmes d'immersion française ont été introduits à grande échelle dans les écoles du Canada, notamment au Nouveau-Brunswick, dans les années soixante-dix afin d'encourager le bilinguisme à l'échelle nationale. Quarante ans plus tard, les programmes d'immersion sont une option pour de nombreux élèves.

Les points d'entrée au programme d'immersion en français ont changé un certain nombre de fois au Nouveau-Brunswick. En 2008, le ministère de l'Éducation a proposé l'abolition du programme d'immersion précoce en français au profit d'un programme d'immersion débutant en 6e année (immersion tardive). Un tollé général et une décision judiciaire ont suivi et ont donné lieu à un compromis visant à changer le point d'entrée de la 1re à la 3e année.

Le gouvernement actuel a promis dans son programme électoral d'examiner cette décision dès la première année de son mandat. Le présent rapport découle de cet engagement.

L'apprentissage d'une langue seconde, soit du français dans le cas actuel, constitue un avantage et ne peut plus faire l'objet d'un débat. Peu importe le programme, l'apprentissage d'une deuxième langue présente de nombreux avantages scolaires et sociaux. Il favorise notamment une meilleure compréhension du français et de la culture francophone, l'apprentissage d'autres langues, le développement cognitif pour d'autres apprentissages, il retarde la démence et rehausse les choix de carrière.

Année à laquelle l'immersion française a commencé au Canada : 1965

Nombre moyen d'élèves inscrits dans un programme d'immersion en français au Canada chaque année : 328 000

Nombre d'élèves inscrits dans un programme d'immersion en français au Nouveau-Brunswick en 2000 : 22 664

Nombre d'élèves inscrits dans un programme d'immersion en français au Nouveau-Brunswick en 2010 : 17 454

Provinces ayant le plus grand pourcentage d'élèves inscrits dans un programme d'immersion en français : Nouveau-Brunswick, Québec et Île-du-Prince-Édouard.

Attentes relativement à la compétence linguistique des participants au programme : >86 % s'attendent à une compétence à un niveau intermédiaire plus ou supérieur et >50 % s'attendent à une compétence à un niveau avancé ou supérieur

Le français est parlé par environ 128 millions de personnes et dans 54 pays. C'est l'une des langues de travail officielles de l'Union européenne, de l'ONU, de la Croix-Rouge internationale, du Comité international olympique et de l'OTAN.

Données provenant du questionnaire sur le Web

Plus de 350 personnes ont répondu au questionnaire en ligne. Moins de la moitié d'entre elles avait des enfants inscrits à un programme d'immersion. La première question portait sur les attentes des répondants quant aux habiletés langagières des élèves inscrits dans un programme d'immersion en français. Plus de la moitié (51,5 %) s'attendaient à ce qu'ils atteignent un niveau de compétence avancé et 34,8 % s'attendaient au moins à une compétence au niveau intermédiaire plus. En tout, 86,3 % des répondants souhaitaient un niveau de compétence intermédiaire plus ou supérieur. Il est clair que les attentes des répondants sont très élevées.

Les réponses à la deuxième question sur les forces et les faiblesses d'un point d'entrée en 1^{re} année plutôt qu'en 3^e année étaient les suivantes :

Forces d'un point d'entrée en 1^{re} année plutôt qu'en 3^e année

- Éponges/capacité de tout absorber/exposition précoce : 30 %
- Apprendre les concepts de base dans les deux langues à la fois/penser sans traduire/apprendre une langue seconde fait partie d'aller à l'école : 16,3 %
- Moins inhibé/timide/réfractaire/gêné, plus à l'aise : 14,6 %
- Meilleur accent français/accent anglais moins prononcé/meilleure prononciation : 8,9 %
- Meilleur vocabulaire : 4,0 %
- Moins de cloisonnement qu'en 3^e année/plus inclusif/moins de dislocation et plus de réseaux sociaux : 3,1 %
- Mobilité interprovinciale des élèves : 1,4 %
- Disponibilité des programmes d'études et des ressources semblables : 1,1 %

Faiblesses d'un point d'entrée en 1^{re} année plutôt qu'en 3^e année

- Importance d'avoir une base solide avant d'apprendre une autre langue : 42,9 %
- Cloisonnement plus apparent/interaction précoce non possible : 10,3 %
- Les parents ne connaissent pas encore les capacités de leur enfant : 7,4 %
- Fatigue à la fin de la 6^e année/abandon du programme et désavantage : 1,4 %

Pour décrire leur expérience, les répondants ayant fait l'expérience d'un point d'entrée au programme d'immersion en français en 1^{re} année ont indiqué que les enfants pouvaient converser et avaient un niveau de compétence plus élevé (17,9 %), qu'ils étaient plus susceptibles de le faire plus tard dans leur vie/de maintenir leur compétence/de parler sans traduire (6,2 %), que l'entrée précoce avait une influence sur leurs habitudes de travail/concepts acquis qui les aideraient plus tard à l'école (3,5 %), qu'elle favorisait une expérience positive/gains sans perte (3,2 %), une meilleure prononciation/accent français (2,9 %). Les principaux points négatifs étaient l'inquiétude/le fait que les enfants ne seraient pas/n'étaient pas aussi compétents en anglais (4,4 %), le cloisonnement – meilleurs élèves acheminés vers l'immersion française/plus prononcé (3,5 %) et que c'était un choc pour les enfants qui passaient de la maternelle en anglais à l'immersion en 1^{re} année (2,9 %).

Les répondants ayant fait l'expérience d'un point d'entrée en 3^e année ont indiqué que les enfants pouvaient d'abord consolider leurs connaissances en anglais (20,8 %), que les élèves se connaissaient mieux/avaient plus confiance en eux/comprenaient l'école (4,1 %), et que les parents/enseignants avaient le temps d'évaluer les enfants (3,2 %). Les répondants ont également mentionné que les enfants ne voulaient peut-être pas entrer si tard dans le programme/découragés/hésitants (7,0 %), que d'apprendre une langue les empêchait de réussir dans les autres matières (2,9 %) et que le programme était moins universel/plus élitiste/qu'il y a autant sinon plus de cloisonnement (1,8 %).

Les répondants ont relevé les nombreux facteurs à l'origine des principaux défis et avantages associés au maintien par la province du point d'entrée actuel au programme d'immersion en français. Ils ont notamment mentionné les défis suivants :

- Moins de temps pour acquérir du vocabulaire/temps perdu (15,5 %),
- Plus coûteux puisqu'il y a moins de programmes d'études semblables (8,5 %),
- Moins de patience/peut-on se permettre l'expérience/soutien du public (7,3 %),
- Capacité d'absorption moins grande (7,0 %),
- Cloisonnement – en fonction de la langue/habilité/situation économique (4,7 %),
- Pas de preuves à l'appui/nulle part ailleurs (4,7 %),
- Perte d'avantage concurrentiel pour la province/mobilité (4,1 %),
- Besoin de suffisamment d'enseignants en immersion française pour offrir le programme (3,5 %),
- Plus inhibé, timide, réfractaire et gêné (3,2 %),
- Inhabilité à apprendre les concepts de base dans les deux langues à la fois (1,2 %),
- Séparation famille/amis en raison du changement d'école entraîné par l'entrée tardive (1,2 %),
- Plus susceptible de choisir l'école francophone (0,9 %),
- Les enfants dont les parents sont moins impliqués souffriront, (0,9 %), et
- Moins de français parlé à l'école, pas d'immersion de la maternelle à la 2e année (0,9 %).

Parmi les avantages de maintenir le point d'entrée en 3e année :

- Les coûts et le fardeau associés au changement/désir de stabilité (21,7 %),
- Consolidation des connaissances de base avant l'introduction d'une nouvelle langue (17,3 %),
- Fonctionne bien à ce point/poursuivre/besoin d'une cohorte complète à des fins d'étude (13,5 %),
- Les parents connaissent mieux les aptitudes de leur enfant (5,0 %),
- Mieux que les points d'entrée tardifs (2,1 %),
- Il faut choisir un programme et le conserver (2,1 %),
- Introduction dans les classes de la maternelle à la 2e année/classes équilibrées (1,8 %),
- Libère des enseignants/ressources qui peuvent être utilisés ailleurs (1,5 %), et
- Moins probable que les élèves abandonnent l'immersion française et retournent à l'autre système (0,9 %).

Lorsqu'on demande si l'objectif actuel est réaliste, à savoir que 70 % des élèves entrant en immersion en 1^{re} ou en 3^e année atteignent un niveau avancé de compétence, 20,3 % répondent non, 35,3 % répondent oui et 19,4 % répondent oui si on corrige certaines situations, notamment, le décrochage scolaire au secondaire en raison d'un manque de cours/préparation à l'université (7,1 %), les parents/milieu familial constituant un obstacle (7,1 %), la nécessité d'avoir plus de ressources et de soutien (6,5 %).

Les situations susmentionnées ont été approfondies à la question six qui demande quels obstacles particuliers le gouvernement pourrait devoir surmonter pour que 70 % des élèves anglophones en immersion française atteignent l'objectif de compétence à un niveau avancé. Voici certaines des réponses : l'argent/ressources/manque de services de soutien (23,0 %), manque de pratique/usage dans la communauté (17,3 %), manque de choix de cours en français à l'école secondaire/de préparation pour l'université (15,5 %), manque de soutien des parents (14,3 %), habiletés/compétence des enseignants (8,4 %), entrée tardive/ne pas avoir commencé en 1^{re} année (8,1 %), attitude/motivation/encouragement (7,8 %), changements apportés au programme/

politique (5,4 %), avoir commencé trop tôt (2,4 %), le cloisonnement, certains enfants éprouvant des difficultés ne devraient pas être dans le programme (1,5 %) et la nécessité de plus de repères/tests avant l'école secondaire (1,2 %).

La dernière question qu'on a posée était quand les élèves devraient idéalement commencer l'apprentissage d'une langue seconde. Cinquante-deux pour cent (52 %) ont répondu le plus tôt possible, à la maternelle ou en 1re année, 28 % ont déclaré en 3e année. D'autres suggestions ont été faites, mais le taux de réponse pour chacune était inférieur à 5 %.

Ce que nous avons entendu

Des notes ont été prises à toutes les consultations et leur analyse reflète les réponses en ligne, à quelques différences près. Environ 301 personnes ont participé aux onze consultations. Ainsi, 84,6 % des participants s'attendaient à un niveau de compétence intermédiaire plus ou supérieur. Si les avantages et les défis des deux programmes se ressemblaient, il est possible que quelques points de pourcentage les séparent.

Les réponses du personnel enseignant (173 membres ont participé) qui travaille à tous les jours auprès des élèves sont celles qui divergeaient le plus. Les enseignants protègent évidemment leur champ d'expertise et les enseignants en français favorisaient un point d'entrée précoce (1^{re} année). Or, si on insistait, de nombreux directeurs et enseignants anglophones reconnaissaient que la meilleure façon d'apprendre une deuxième langue était de s'y mettre le plus tôt possible. S'ils privilégiaient le statu quo, c'était plutôt sur des questions concernant l'ensemble du système.

La plupart des enseignants s'entendaient pour dire que le cloisonnement constituait un problème plus important que jamais. Les parents connaissent mieux les habiletés de leur enfant et les enfants qui entrent en immersion ont tendance à être plus forts. Cela n'est pas une surprise. On observe le même phénomène en immersion tardive.

Les enseignants en immersion ont souligné les difficultés qu'ils éprouvent toujours à obtenir des ressources et un programme d'études adéquats. La majorité d'entre eux ont indiqué qu'ils auraient souhaité avoir accès au même type de programme d'études en 1^{re} et 2^e années. Ils ont aussi décrit les défis que devaient relever les élèves de 3^e et 4^e années qui essayaient d'apprendre les mathématiques et d'autres matières sans posséder le vocabulaire de base en français qu'ils auraient acquis en 1^{re} et 2^e années. Il ne s'agissait pas d'une difficulté insurmontable, mais le temps consacré à l'apprentissage et à la maîtrise des concepts entraînait une certaine pression sur les élèves et les enseignants, car ils devaient malgré tout voir tout le programme d'études. Une telle situation aggrave le problème du cloisonnement, car seuls les « meilleurs » élèves peuvent suivre. Les enseignants en immersion ont aussi mentionné avoir de la difficulté à se procurer des livres intéressants que les élèves des 3^e et 4^e années pouvaient facilement lire. À cet âge, les enfants ne veulent surtout pas qu'on leur donne un livre qui semble destiné à un enfant plus jeune.

On a créé une atmosphère de « Café du monde » pour les consultations publiques. Ce type de consultation permet aux participants de s'exprimer puisqu'ils sont assis autour d'une petite table et qu'un animateur guide la discussion. Il permet l'expression respectueuse de tous les points de vue. Nous avons demandé à toutes les tables d'indiquer à la fin de la séance si elles préféraient un point d'entrée en 1^{re} année ou en 3^e année. Trente-six des cinquante-quatre (36/54) ou 66 % des tables estimaient qu'il fallait commencer en 1^{re} année ou avant.

Les directeurs et les directeurs généraux, et certains membres de la population, n'aiment pas l'idée de revenir au point d'entrée en 1^{re} année, car ils veulent éviter le chaos et n'aiment pas le changement. Compte tenu de tous les changements auxquels le milieu de l'éducation est aux prises, nous comprenons leurs préoccupations. Toutefois, nous sommes convaincus que les enseignants sauront faire preuve de souplesse, qu'ils se préoccupent de l'avenir des enfants de notre province et que, si on leur en donne l'occasion, ils opteront pour des solutions créatives plutôt que correctives.

Le coût des programmes d'immersion soulève certaines inquiétudes. Le financement de l'apprentissage d'une langue seconde et la contribution de Patrimoine Canada aux budgets à cet égard sont mal compris. Dans un monde de plus en plus petit où l'économie est mondialisée, la capacité de parler deux langues ou plus figure souvent parmi les principales compétences qu'exige le marché du travail. Il est donc tout à fait logique d'investir dans la formation de locuteurs compétents en français.

Par ailleurs, un nombre significatif de parents et d'enseignants admettent que les élèves des 1^{re} et 2^e années entendent peu, ou pas, de français dans la journée, même si 30 minutes d'activité en français sont prévues. Et cela, malgré un sondage du Ministère qui en conclut autrement.

Nous aimerions remercier les parents, les enseignants, les directeurs et les membres de la population qui ont participé au processus de consultation. Nous avons reçu de nombreux commentaires par courriel et en ligne. Les personnes qui se sont rendues aux consultations ont montré leur intérêt pour la question et leur engagement.

Nous avons également parlé à 43 élèves du primaire et du secondaire. Nous les remercions de leur sincérité et de la passion pour le sujet dont ils ont fait preuve en participant. Il était évident que les élèves de la 4^e année qui avaient commencé l'immersion en 3^e année étaient encore au stade de l'acquisition de vocabulaire. Il était aussi évident que les élèves du secondaire valorisaient pleinement l'apprentissage d'une langue seconde et souhaitaient voir s'étendre les occasions qui leur étaient offertes. La proportion d'élèves du secondaire qui ont indiqué appuyer un point d'entrée en 1^{re} année était la même, soit 66 pour cent et plus, que chez d'autres groupes. Ils étaient nombreux à exprimer clairement, et même dans certains cas à affirmer, qu'il fallait adopter un point d'entrée en 1^{re} année. Fait intéressant, ils exprimaient leur opinion avec plus de force que les adultes, comme le débat entre eux nous l'a montré.

Enfin, notons les craintes qu'il y avait concernant le fait que des répondants de l'extérieur de la province pouvaient répondre au questionnaire en ligne. On indique que ce ne fut pas le cas et nous ne partageons pas cette crainte, puisque les commentaires reçus ne s'écartaient pas de ceux dont les Néo-Brunswickois nous ont fait part lors des consultations publiques.

Ce que les études révèlent

En notre qualité de membres du groupe de travail, nous avons eu accès à de nombreux rapports et études sur le sujet et nous avons approfondi la question. Il est important de mentionner que nous avons lu tous les documents qui ont été soumis à notre attention dont les résultats en littératie, les résultats PISA, les données et tendances d'inscription, ainsi que les rapports rédigés par d'autres personnes participant au débat. Dans certains cas, l'information pouvait être interprétée de plusieurs manières et a entraîné une certaine frustration. Dans d'autres cas, les auteurs partaient avec l'idée d'un modèle déficitaire plutôt que d'un modèle fort et s'attardaient davantage aux lacunes qu'aux avantages. Notre rôle n'est pas de mentionner les centaines de documents que nous avons examinés, mais plutôt de résumer ce qu'ils contenaient.

Comme notre mandat portait expressément sur le point d'entrée et les améliorations à apporter au programme, nous avons misé sur ce que les études indiquent concernant l'âge optimal pour apprendre une deuxième langue et ce qui fait l'excellence d'un programme.

Est-ce que l'apprentissage d'une langue seconde « le plus tôt possible » est vraiment ce qu'il y a de mieux?

Les opinions concernant l'âge auquel il est le plus facile d'apprendre une langue varient considérablement. K.K. Bista et J. Dicks (2009) mentionnent dans leurs travaux la diversité des points de vue des chercheurs. Certains disent que les adultes ou les élèves plus âgés apprennent mieux, car ils comprennent mieux la syntaxe et traitent les problèmes complexes plus rapidement, parce qu'ils ont une raison précise d'apprendre et, par conséquent, parce qu'ils sont plus motivés.

D'autres chercheurs parlent d'une période critique, habituellement entre les âges de 5 et 9 ans, au cours de laquelle les enfants apprennent plus facilement. Des facteurs, comme la période de temps et d'exposition ainsi que le milieu d'apprentissage, contribuent au niveau de compétence de l'apprenant. Les débats sur les recherches favorisaient souvent le point de vue qu'il valait mieux commencer jeune.

On nous a demandé d'examiner ce qui était le mieux pour l'enfant. Nous avons constaté que la plupart des recherches sur l'apprentissage d'une langue seconde par les enfants favorisaient un début précoce de l'apprentissage. Les jeunes apprenants ont tendance à avoir plus de facilité à parler, plus de vocabulaire et le bon accent.

Par ailleurs, nous avons tenu compte du fait qu'un plus grand nombre d'enfants ayant diverses aptitudes pouvaient faire preuve de compétence s'ils commençaient jeunes. Ainsi, l'apprentissage d'une langue seconde ne serait plus l'apanage unique des enfants déjà perçus comme brillants. L'apprentissage d'une langue seconde peut conférer un avantage cognitif et culturel à un grand nombre d'élèves. Selon M. B. Wesche, « l'immersion totale précoce est une idée particulièrement attrayante lorsque l'objectif de la société est de voir une grande proportion et diversité d'enfants développer des compétences fonctionnelles dans une langue seconde. » Joseph Dicks exprime encore mieux cette idée : « Si nous voulons que les élèves aux aptitudes diverses atteignent un niveau de bilinguisme élevé, nous devons commencer tôt. ... Ils sont souvent ceux qui gagneront le plus d'estime et de confiance en eux, et ce, sans compter les avantages économiques qu'ils retireront de l'avantage inestimable que constitue le bilinguisme lorsqu'ils entreront sur le marché du travail. »

Marty Abbott du American Council on the Teaching of Foreign Languages (Conseil américain sur l'enseignement des langues étrangères) a récemment déclaré ce qui suit : « Lorsque vous exposez de jeunes enfants à une autre langue, ils acquièrent véritablement l'accent et l'intonation des locuteurs natifs. Comme c'est une autre partie du cerveau qui est mobilisée, il sera plus difficile d'acquérir un bon accent et une bonne intonation plus tard. Nous mentionnons toujours l'avantage cognitif associé à l'apprentissage d'une autre langue à un âge précoce; or, il rehausse également l'aptitude aux études, dont celles des langues. »

Les membres du groupe de travail se sont particulièrement intéressés aux plans cognitif et culturel, lesquels sont les plus influencés par l'apprentissage d'une autre langue. À la lumière des recherches sur le cerveau et sur la manière dont les enfants apprennent, nous sommes très intrigués par le potentiel que ce type d'apprentissage ajoute à leurs habiletés.

Dans les études portant sur le comportement et l'imagerie cérébrale, nous avons découvert que l'âge auquel les enfants étaient exposés à deux langues avait un impact significatif sur la maîtrise de ces langues. On note qu'une exposition précoce a un effet positif sur les aspects multiples du développement d'un enfant, notamment, sur la langue et la lecture. Les enfants qui font tôt l'expérience de deux langues, et qui y sont exposés systématiquement et couramment, en saisissent rapidement les fondements, un peu comme le ferait un apprenant unilingue... Certaines inquiétudes ont été soulevées par les spécialistes à savoir qu'une exposition précoce à deux langues pouvait désavantager les enfants sur les plans linguistique, cognitif et des études... À l'opposé, les jeunes bilingues seraient peut-être avantagés sur les plans linguistique et de la lecture...

Laura-Ann Petitto

En outre, dans le dernier bulletin de l'organisme Canadian Parents for French, Joan Netten, dont les recherches sont respectées à l'échelle internationale, plaide manifestement pour un point d'entrée précoce et fait valoir que l'immersion française précoce constitue le point d'entrée optimal pour la majorité des élèves indépendamment de leurs aptitudes.

Dans les autres provinces et territoires, l'immersion commence soit à la maternelle (dans la plupart des cas), soit en 1^{re} année. D'un point de vue pratique, nous pourrions utiliser le programme d'études d'autres territoires étant donné la disponibilité des ressources et le fait que les programmes de formation portent sur les niveaux de l'école primaire. Or, nous n'avons trouvé aucun territoire qui proposait l'immersion à partir de la 3^e année.

Qu'est-ce qui fait l'excellence d'un programme d'immersion?

M. B. Wesche (2002) s'est posé la question : « Compte tenu de l'expérience acquise au cours des dernières décennies, quelles sont les caractéristiques essentielles d'un programme à succès? Qu'est-ce que le succès ou l'échec des expériences en immersion et en enseignement d'une langue nous révèlent sur la méthode d'enseignement la plus efficace d'une langue seconde en milieu scolaire? De nombreuses recherches arrivent aux conclusions suivantes : commencer jeune, un enseignement intensif et une exposition constante pendant de nombreuses années et l'apprentissage d'un contenu scolaire substantiel favorisent tous l'apprentissage d'une langue seconde. »

M. B. Wesche mentionne aussi l'importance d'avoir des enseignants qui parlent couramment la langue, dont des locuteurs natifs, la disponibilité de sources rédigées dans la langue, le soutien des parents et un appui politique soutenu.

D'autres chercheurs et elle-même préconisent le recours à des enseignants bien formés et à une pédagogie appropriée, notamment :

- des activités enrichissantes et en contexte;
- le développement d'aptitudes langagières : la compréhension orale, l'expression orale, la lecture, l'écriture, la visualisation et la représentation;
- l'intégration de la langue et du contenu; tous les enseignants partagent la responsabilité du développement linguistique global en français des élèves;
- l'intégration de la culture dans le contenu;
- les occasions d'usage spontané et fréquent de la langue par le biais d'échanges entre les élèves et leur

enseignant et entre les élèves, et l'encouragement des élèves;

- l'utilisation des ressources multimédias;
- les occasions d'échange avec les francophones à l'intérieur et à l'extérieur de la salle de classe; et
- l'évaluation continue du développement linguistique des élèves et de leur adaptation constante afin d'assurer un développement linguistique adéquat.

Outre l'importance d'être qualifiés pour enseigner les matières et les niveaux appropriés, les enseignants en immersion française doivent :

- parler et écrire couramment en français;
- avoir une bonne compréhension des méthodes d'immersion;
- bien comprendre la culture française et son lien avec la langue; et
- pouvoir communiquer en anglais.

Ainsi, il faut que les programmes de formation préalable des enseignants, que l'apprentissage continu et les occasions de perfectionnement soient adéquats et misent sur ces éléments. Les provinces, les conseils et les districts scolaires qui valorisent le professionnalisme de leur personnel enseignant ont tendance à obtenir de meilleurs résultats.

M.B. Wesche et d'autres chercheurs soulignent par ailleurs l'importance du leadership et du soutien. Par exemple, l'Alberta et le Manitoba ont rédigé des guides à l'intention des leaders de l'éducation, l'Ontario étend ses programmes d'immersion française à l'échelle de la province afin de donner la chance à un plus grand nombre d'élèves du secondaire d'apprendre une deuxième langue, et Canadian Parents for French a créé un outil d'autoévaluation pour les écoles. L'attention et le soutien dont les programmes font l'objet les aident à améliorer ce qu'ils offrent, qu'il s'agisse de littérature, de musique, de technologie ou de français. Pour disposer d'un excellent programme, il faut faire preuve de leadership et offrir du soutien, notamment, en matière de communication, de politiques, d'imputabilité et de perfectionnement.

Dissiper les mythes

Au cours des consultations, nous avons reçu de nombreux commentaires qui, selon nous, sont devenus des mythes bien établis. Nous estimons qu'il est important d'apporter quelques précisions à leur sujet.

- **Cloisonnement**

L'un des principaux arguments invoqués pour changer le point d'entrée à la 3^e année était de contrer le cloisonnement. S'il est vrai qu'il y a moins de cloisonnement à l'heure actuelle en 1^{re} et 2^e années, la grande majorité des participants nous ont avoué que le cloisonnement était bien plus fréquent lorsque le point d'entrée était en 3^e année. De fait, lorsque les parents connaissent mieux les chances de succès de leur enfant, ils sont davantage portés à l'inscrire en immersion française. Cela est encore plus vrai pour les points d'entrée tardifs, alors que les élèves ont voix au chapitre. Un point d'entrée précoce dans un programme d'immersion a tendance à favoriser un plus grand nombre d'élèves aux aptitudes diverses, à l'instar du programme anglais courant.

La principale solution au problème de cloisonnement est de répondre aux besoins des élèves et de fournir des ressources aux élèves et aux enseignants des programmes d'immersion et ordinaires. Comme les services de soutien de la province font, à l'instar des présents programmes, l'objet d'examen, que les études indiquent que les élèves ayant des difficultés d'apprentissage peuvent réussir en immersion s'ils sont bien appuyés, il semble logique de consolider TOUS les programmes.

- **Résultats de l'évaluation provinciale de la littératie en 2e année**

Nous nous appuyons sur les résultats des évaluations dans le débat sur le cloisonnement. Voici les commentaires de Joseph Dicks (2006) sur les évaluations menées dans le passé :

« Pour établir si l'effet de cloisonnement était lié aux résultats des élèves en littératie, les résultats des évaluations de la lecture en 2^e année qu'ont obtenus en 2004-2005 les élèves inscrits au programme d'anglais de base dans des écoles ayant un programme d'immersion ont été comparés à ceux des élèves fréquentant une école sans un tel programme. On pourrait penser que les élèves des écoles ayant un programme d'immersion avaient été cloisonnés et que ceux des écoles sans immersion ne l'avaient pas été. Or, pour l'année scolaire 2004-2005, en moyenne 62 % des élèves des écoles offrant un programme d'immersion ont obtenu les résultats souhaités par rapport à 65 % des élèves des écoles sans immersion. L'écart n'est pas significatif. »

Nous avons aussi examiné les résultats que les élèves de la 3^e année des écoles d'immersion et des autres écoles avaient obtenus dans les épreuves de littératie en 3^e année à l'Île-du-Prince-Édouard et en Ontario pour voir s'il y avait cloisonnement. Or, aucune corrélation n'a pu être établie entre les résultats de ces écoles. Il est probable que les résultats reposaient plutôt sur certains facteurs socio-économiques et la présence ou l'absence d'accompagnateurs en littératie dans les écoles.

En ce qui concerne la situation actuelle, nous avons appris que la province avait investi massivement dans deux initiatives en vue d'améliorer les résultats de littératie. La première vise les élèves et porte sur l'introduction d'un outil d'évaluation des enfants avant qu'ils ne fassent leur entrée à la maternelle. Cet outil devrait nous aider à intervenir tôt. La seconde initiative vient appuyer les enseignants et repose sur l'introduction d'accompagnateurs en littératie qui renforceront les capacités du système. En effet, l'enseignant est le principal facteur de réussite scolaire de l'élève. La compétence et le savoir de l'enseignant influencent directement ses progrès. Ce facteur peut signifier une année complète d'études. Il faut s'assurer que tous les enseignants peuvent aider les élèves à lire et à écrire. On considère que l'Ontario a adopté l'un des meilleurs modèles qui soient. Ce modèle repose sur la présence d'accompagnateurs et de leaders en littératie et les résultats de cette province ont progressé de manière remarquable au cours des dernières années. On pourrait tirer des leçons de l'Ontario.

Nous devons toutefois faire une mise en garde. Ces initiatives n'auront un effet qu'à long terme et il faut généralement compter au moins trois ans avant qu'elles ne soient bien comprises et rodées. Elles ne permettront pas de régler immédiatement la situation. Si les résultats en littératie posent toujours problème dans les niveaux supérieurs, il faudrait s'arrêter à la durée et à la viabilité des initiatives en vigueur.

- **Est-ce que le silence signifie qu'on est d'accord?**

Certains participants soutenaient que ceux qui n'avaient pas participé au processus de consultation, que ce soit sur le Web ou aux consultations publiques, étaient contents du statu quo. Or, on ne peut présumer d'aucune manière connaître l'opinion des personnes qui NE participent PAS. Les études sont très claires à ce sujet.

- **Les effets de l'apprentissage d'une langue seconde sur la langue première**

Bon nombre de participants se demandaient si l'apprentissage d'une langue seconde pouvait avoir un effet négatif sur la langue première. Cette question a été soulevée tant de fois depuis la création de l'immersion française que les ministres de l'Éducation du Canada atlantique ont commandé un examen des études sur le sujet en 2002. Bournot-Trites et Tallowitz ont examiné des dizaines de recherches sur la question et en ont tiré la conclusion suivante : « l'effet de l'apprentissage d'une langue seconde (français) sur les compétences dans la langue première (anglais) a été positif dans toutes les études qui ont été menées. De plus, il n'a jamais été démontré que la perte du temps d'enseignement en anglais (langue première) en faveur de la langue seconde avait un effet négatif sur la maîtrise de la langue première. »

On suggérait également que les enfants devaient d'abord maîtriser leur langue première. Or, aucune étude scientifique n'indique une telle nécessité. C'est peut-être une question d'opinion, puisqu'il ne s'agit certainement pas d'un fait. Cela étant dit, il a été prouvé que les enfants qui, jeunes, manifestaient de l'aisance sur le plan langagier (développement de la parole) étaient plus aptes à bien parler une deuxième langue. Dans la troisième étude du Dr Fraser Mustard sur les jeunes enfants (Early Years Study 3), il décrit les voies du langage qui existent déjà chez les poupons très jeunes et l'effet positif d'avoir deux langues.

Selon une autre recherche intéressante, soit celle de Kovelman, Baker et Petitto, une instruction scolaire dans deux langues permet aux enfants provenant de familles unilingues d'améliorer leur capacité à reconnaître les phonèmes. Ils affirment qu'une exposition précoce à deux langues optimise le développement des aptitudes de lecture dans ces langues, et qu'elle aurait vraisemblablement une telle incidence positive sur le développement de la parole et de la lecture qu'elle réduirait l'effet négatif d'un statut socio-économique faible sur la littératie.

Le transfert d'aptitudes qui survient lorsque les enfants apprennent une autre langue a également été abondamment documenté. Les chercheurs parlent souvent de l'hypothèse de l'interdépendance du développement linguistique. Il y a dans le Manitoba Handbook for Leaders l'exemple suivant. Un apprenant à qui on a fait la lecture quand il était jeune comprend le concept que le sens se trouve dans le texte et les illustrations du conte. En immersion française, même si l'enfant ne comprend peut-être pas tout le vocabulaire, il comprend que l'objectif de la lecture est d'aller chercher le sens du texte. L'enfant transfère sa compréhension du texte dans sa langue première à la compréhension du texte dans la langue seconde, c'est-à-dire que la compétence qu'il a développée dans sa langue première rehausse celle qu'il développera dans sa langue seconde. De la même manière, un élève qui apprend, par exemple, à lire de manière critique un site Web dans sa langue seconde transférera cette habileté à sa langue première. Dans un tel cas, le transfert se fait de la langue seconde à la langue première et la compétence dans la langue seconde rehausse celle dans la langue première.

- **Faire confiance aux enfants et qui a dit que tout devait être facile?**

Nous avons entendu des enseignants et des parents dire que les enfants « auront peut-être » de la difficulté à apprendre une deuxième langue et qu'il « serait peut-être » une bonne idée d'attendre pour voir s'ils le « pouvaient »! En toute franchise, les enfants sont bien plus souples que les parents croient. Des millions d'enfants dans le monde parlent deux, trois, quatre langues et plus. C'est une réalité quotidienne. En éducation, les résultats ne sont limités que par nos attentes et, par conséquent, il devrait être normal d'avoir des attentes élevées.

Selon les chercheuses Sandra Weber et Claudette Tardif : « Le fait de ne pas comprendre la langue de l'enseignant ne semble représenter qu'un petit inconvénient pour les enfants et cela pourrait indiquer qu'ils tolèrent mieux l'ambiguïté que les adultes. Même dans leur langue première, les jeunes enfants sont habitués à ne pas tout comprendre ce que les adultes disent. De plus, ils ne sont pas mal à l'aise en société s'ils ne comprennent pas, à l'instar des adultes qui eux le seraient, et ils n'ont aucune hésitation à poser des questions. Ne pas tout savoir, compter sur les adultes et poser beaucoup de questions font partie du rôle socialement accepté de la condition d'enfant. ... En début d'année, les enfants en immersion à la maternelle nous ont souvent dit qu'ils ne comprenaient pas le français; or, ils affirmaient comprendre l'enseignant qui parlait presque toujours en français. ... Pour la plupart des élèves d'immersion, la langue seconde devient vite un aspect naturel et normal de la vie dans une salle de classe, c'est quelque chose qu'ils tiennent pour acquis. »

- **Il faudrait enseigner les mathématiques et les sciences en anglais, car ces cours sont essentiels pour aller à l'université**

Nous admettons l'importance des mathématiques et des sciences, mais nous soutenons par ailleurs que les compétences essentielles à l'apprentissage et à l'innovation sont de plus en plus reconnues comme étant celles qui permettront aux élèves bien préparés à la complexité de la vie et du milieu de travail au 21^e siècle de se démarquer. Il est vital de miser sur la créativité, la pensée critique, la communication et la collaboration afin de bien préparer les élèves pour l'avenir. Si on peut le faire dans plusieurs langues, c'est encore mieux.

Les personnes qui aident les élèves à choisir leurs cours au secondaire ne connaissent souvent pas les nouvelles réalités du marché du travail et les programmes et les cours qui répondront aux exigences de ce marché. En effet, les élèves au secondaire obtiennent la plupart de leurs renseignements de leurs amis, parents et enseignants et bien peu d'entre eux ont une formation en ressources humaines. Aussi, s'il est important d'étudier les mathématiques et les sciences, le fait de suivre ces cours en français ne devrait pas être perçu comme portant préjudice aux études universitaires ou collégiales. Des milliers d'étudiants au Canada et des millions d'étudiants dans le monde ont poursuivi avec grand succès des études postsecondaires dans d'autres langues.

En examinant la question aux paliers inférieurs, nous nous sommes intéressés à une étude menée par Bournot-Trites et Reeder qui ont comparé les résultats que les élèves inscrits dans divers programmes d'immersion en français à Vancouver ont obtenus en mathématiques. Dans le cadre du programme ordinaire d'immersion, les cours de mathématiques sont donnés en français jusqu'en 3^e année, puis en anglais par la suite. Dans le nouveau programme d'immersion, les cours de mathématiques continuent d'être donnés en français de la 4^e à la 7^e année. Les résultats à ces épreuves (que les élèves ont passés en anglais) indiquent que les élèves qui ont continué d'apprendre les mathématiques en français ont mieux réussi que ceux à qui on avait enseigné les mathématiques en anglais après la 3^e année.

La véritable question

Selon l'article 6.3 de la politique 309 du ministère de l'Éducation, les élèves qui ont commencé l'immersion en 3^e année atteindront une compétence intermédiaire plus ou supérieure à la fin de la 12^e année. Presque tout le monde, même ceux qui préfèrent l'immersion tardive, souhaiterait que leur enfant ait un niveau « avancé » de compétence. Alors, comment la majorité des élèves y parviennent-ils?

Comme les études le démontrent, de nombreux facteurs influencent la réalisation d'un tel objectif. Certains d'entre eux ne peuvent être contrôlés par le système d'éducation, notamment la fréquence à laquelle on entend parler français dans une communauté. Le système d'éducation peut toutefois en contrôler certains, notamment :

- **Temps d'enseignement**

En étudiant les données qui ont été recueillies par le passé dans la province, il est clair que les élèves qui sont entrés en immersion plus tôt affichent des niveaux de compétences supérieurs. Si ces données indiquent que des proportions légèrement supérieures à 40 % des élèves en immersion précoce et légèrement inférieure à 10 % de ceux en immersion tardive ont atteint un niveau avancé, comment peut-on s'attendre à ce que les élèves ayant amorcé l'immersion en 3^e année atteignent le niveau avancé?

Un programme d'immersion précoce prévoit habituellement 8 000 heures d'enseignement en français dispensé au cours de sa durée si on s'y inscrit en 1^{re} année ou plus tôt. Un programme d'immersion dont le point d'entrée serait en 3^e année, sans modifications importantes aux paliers intermédiaire ou secondaire, offre environ 6 000 heures d'enseignement. Il s'agit d'un écart significatif. Le retour à un point d'entrée précoce n'est qu'une partie de la solution. En effet, il faut par ailleurs non seulement respecter le temps d'enseignement aux paliers supérieurs, mais l'augmenter. Ainsi, la plupart des provinces exigent que 25 % à 50 % de l'enseignement dispensé aux élèves du programme d'immersion en 11^e et 12^e années se fasse dans la langue seconde. Le Nouveau-Brunswick n'atteint même pas le seuil de 25 %. On a mentionné au groupe de travail que les élèves prenaient généralement deux cours de français en 11^e année et un autre en 12^e année. Cela représente de 15 % à 19 % du temps sur deux ans selon le barème de crédits utilisé.

- **Méthodes, évaluation et formation des enseignants**

Le Ministère devrait offrir aux enseignants de français langue seconde des occasions de perfectionnement continu afin qu'ils soient à l'affût des derniers développements relatifs aux stratégies d'enseignement. Les enseignants ont besoin d'améliorer leurs compétences d'enseignement d'une langue seconde compte tenu de l'évolution constante de la recherche. La compréhension de l'apprentissage théorique d'une langue par opposition à l'apprentissage social de celle-ci dans un contexte de langue seconde est un sujet particulièrement intéressant. La formation des enseignants de langue première qui enseignent dans un contexte de langue seconde est une autre question qui mérite toujours notre attention. La plupart des diplômés d'une université française ne savent rien à ce sujet.

La présence d'un milieu d'apprentissage riche au plan linguistique, de diverses situations d'apprentissage signifiantes et d'un espace permettant la prise de risques, les tâtonnements, les erreurs, les prévisions et les devinettes semble évidente. C'est en utilisant la langue que l'enfant l'apprend. Si l'apprenant se préoccupe des erreurs qu'il pourrait commettre, il ne prendra aucun risque. Les enseignants doivent apprendre à créer un tel espace.

Bien des participants aux consultations publiques s'inquiétaient du fait que la compétence n'était évaluée qu'à la fin des études; ils faisaient référence à l'« autopsie » plutôt qu'au « diagnostic ». Or, des évaluations effectuées plus tôt et sur une base continue permettraient d'apporter des correctifs en cours de route. Il faut toutefois être juste et mentionner que les élèves qui entrent en immersion

en 3^e année ont été évalués. Il faudrait continuer à le faire et s'assurer que les enseignants ont les connaissances et les outils pour mener à bien ces évaluations. Ils pourraient notamment utiliser le Portefeuille européen des langues. Le portefeuille, qui repose sur l'auto-évaluation dûment étayée de l'apprenant, permet aux élèves, aux enseignants et à d'autres personnes, dont les employeurs éventuels, d'établir le niveau de compétence de son titulaire par l'évaluation de quatre habiletés langagières et en situation d'interaction orale. Les enseignants pourraient aussi se servir des grilles d'évaluation d'un programme d'études adéquat.

- **Compétence linguistique des enseignants**

L'énoncé de la politique 309 mentionne que le niveau minimal de compétence linguistique d'un enseignant dans les programmes d'immersion sera de niveau supérieur. En sa qualité d'enseignant, il est LE modèle à imiter, il est donc essentiel qu'il ait une excellente maîtrise de la langue parlée et écrite. La plupart des territoires offrent des bourses ou des programmes permettant aux enseignants de perfectionner leurs aptitudes langagières.

- **Cours et programmes offerts**

La majorité des participants ont déploré la quantité et, dans certains cas, la qualité des cours et des programmes offerts aux paliers supérieurs. L'amélioration de la situation repose sur un changement des politiques (notamment, le nombre de cours obligatoires en français), la compréhension de ce que les élèves et les parents veulent (on pourrait utiliser un questionnaire élaboré à l'Île-du-Prince-Édouard), l'élaboration de cours au secondaire (on pourrait adapter ceux qui existent déjà ailleurs), des plans de croissance langagière pour les élèves et une évaluation continue.

- **Soutien aux élèves en difficulté**

Nous croyons savoir qu'on travaille à l'élaboration d'une stratégie visant à rehausser les mesures de soutien. Il faut offrir du soutien aux élèves en immersion afin qu'ils poursuivent le programme. Nous savons qu'il n'est pas facile de trouver des enseignants qui parlent français et peuvent aider les élèves en difficulté.

Le Ministère pourrait collaborer avec les facultés d'éducation des universités anglaises et de l'université française de la province à l'élaboration d'un court programme d'été intensif à l'intention des enseignants-ressources de français langue seconde. On pourrait notamment adopter l'approche d'équipe utilisée en adaptation scolaire selon laquelle un enseignant maître est appuyé par une équipe d'enseignants-ressources qui ont acquis des compétences en adaptation scolaire dans le cadre d'un programme estival intensif. (Dicks 2008)

Des programmes particuliers existent ailleurs pour les élèves des programmes d'immersion qui éprouvent certaines difficultés, spécialement en littératie. Nous pourrions les étudier et les implanter au besoin.

Recommandation

On a demandé au groupe de travail d'examiner les deux questions suivantes :

1. Quel point d'entrée permettra à un enfant de mieux apprendre une langue seconde, la 1^{re} ou la 3^e année?
2. Que souhaitent les parents?

La réponse aux deux questions est la même : un point d'entrée en 1^{re} année. En fait, nombre de personnes se demandent pourquoi ne pas commencer en maternelle, puisque c'est le point d'entrée dans la plupart des autres provinces.

Notre recommandation :

Que le point d'entrée au programme d'immersion précoce en français soit la 1^{re} année.

Notre recommandation n'empêche pas le Ministère d'examiner la possibilité d'avoir un point d'entrée en maternelle dans l'avenir, à la lumière de ce qui a cours à l'échelle canadienne.

Nous reconnaissons toutefois qu'une telle position devrait obtenir l'appui de la population. Il semble qu'on ait fait bien peu de choses depuis au moins dix ans pour renforcer les capacités du système. Par capacités, on entend la capacité sur le plan de la compétence linguistique, la capacité sur le plan de la formation aux méthodes et la capacité des enseignants et du personnel ministériel à élaborer les programmes d'études.

Dans la section précédente, nous avons décrit les facteurs qui ont une incidence importante sur les programmes de langue seconde, particulièrement sur le programme d'immersion. Nous recommandons l'adoption de mesures de soutien à ce chapitre. Par ailleurs, il est important d'ajouter que plusieurs des prochaines suggestions figurent dans des documents qui ont été soumis par les partisans des deux côtés du débat. Par exemple :

Concernant le temps d'enseignement et les cours et programmes offerts :

Si les élèves n'ont pas atteint dans le passé un niveau avancé de compétence, on pourrait alléguer que le temps d'enseignement joue un rôle important. La politique 309 précise le temps d'enseignement minimum pour chaque année d'études, mais des discussions avec des enseignants nous ont permis de constater que très peu d'écoles respectaient les normes. Ces dernières ont par ailleurs diminué si on les compare à celles établies avant 1994. La conformité aux normes et un point d'entrée précoce constitueraient un premier pas dans la bonne direction puisqu'ils permettraient d'accroître le nombre d'heures d'enseignement nécessaire pour atteindre la compétence linguistique.

Les élèves du secondaire suivraient plus de cours en français, mais comme il arrive souvent que ces cours ne soient pas offerts, on dissuade les élèves de les prendre. Nous avons compris que, dans les écoles secondaires de la province, l'immersion n'est ni plus ni moins qu'une phase de maintenance. Or, c'est de maintenir la compétence de très peu de jeunes à un niveau de 9^e ou de 10^e année tout au plus qu'il s'agit. S. Krashen suggère qu'il faut constamment présenter à l'apprenant des concepts de plus en plus difficiles qui renforcent les habiletés langagières acquises si on veut améliorer sa compétence. Cela est vrai de la plupart des apprentissages.

Pourtant, certaines écoles secondaires n'offrent à leurs élèves que la possibilité d'obtenir un crédit en encadrant des plus jeunes du programme d'immersion. Nous sommes d'avis qu'il est temps d'amener les élèves et les parents à examiner la manière dont on pourrait améliorer le programme au secondaire, et de dissiper le mythe de la nécessité de suivre les cours de mathématiques et de sciences en anglais. Nous suggérons également d'amorcer des discussions avec les autres provinces afin de savoir comment elles ont relevé le défi que présente l'école secondaire.

Concernant la compétence linguistique des enseignants :

Certaines provinces ont établi des exigences en matière de perfectionnement et d'évaluation de la compétence sur une base régulière et ont créé, en même temps, des programmes de bourses, des programmes d'été ou des programmes de perfectionnement afin d'inciter les enseignants à maintenir leurs habiletés de langage.

Concernant la formation des enseignants :

Si l'aptitude à parler français est essentielle, bien connaître les méthodes d'enseignement d'une langue seconde l'est tout autant. Les enseignants d'une langue seconde ont besoin de posséder les compétences qui leur permettront de bien communiquer dans la langue d'enseignement ainsi que la matière à l'étude.

Concernant le programme d'études :

Les enseignants nous ont souvent répété que le programme d'études de la 3^e année leur était très utile et ils se demandent pourquoi ils n'ont jamais eu un programme de cette qualité en 1^{re} et 2^e années. Les enseignants de l'immersion qui enseignent à d'autres niveaux se demandent s'ils auront un programme d'études adéquat dans l'avenir. Ils nous ont confié qu'ils ne peuvent toujours pas répondre aux parents des élèves en 4^e année au sujet des attentes vis-à-vis des élèves, puisque le programme n'est pas encore prêt. Le programme d'études décrit les résultats et les attentes. Il oriente la planification, l'enseignement et l'évaluation.

Nous croyons savoir que le programme d'études du programme d'immersion dans les matières autres que le cours de français est généralement traduit de l'anglais au français et qu'il reflète le programme d'études provincial anglais. Nous convenons que les résultats et les attentes devraient être les mêmes dans les deux programmes, mais une simple traduction ne prend pas en compte l'éventuelle divergence des méthodes d'enseignement et d'évaluation, la possibilité qu'il faille expliquer aux élèves en immersion les différences culturelles et le transfert facile de bien des compétences d'une langue à l'autre.

Nous admettons qu'il y aura des défis à relever. Les leaders de l'éducation ont souligné la difficulté de recruter des enseignants en immersion. Les districts scolaires et le Ministère pourraient collaborer à l'élaboration d'une stratégie en matière de recrutement et de formation. De telles stratégies sont élaborées par les employeurs dans divers secteurs d'activités pour les campagnes publicitaires, les programmes de bourses et les partenariats avec les établissements d'enseignement postsecondaires. Un bon plan de ressources humaines pourrait faire toute la différence.

Un autre défi à relever – qui ne touche pas que l'immersion en français et est plus grand en raison de la pénurie de personnel francophone – est l'insuffisance du soutien offert aux élèves qui éprouvent des difficultés. En effet, le manque de soutien offert aux élèves en immersion constitue l'une des raisons pour lesquelles le cloisonnement et la composition des classes ont été tant critiqués dans certaines régions. Les élèves ont été intégrés aux programmes ordinaires anglais où les ressources sont disponibles. Au cours des consultations, la déception générale concernant l'insuffisance des ressources et du soutien, autant dans le programme ordinaire anglais que dans le programme d'immersion, était manifeste. Étant donné les nouvelles compressions qui touchent les ressources en adaptation scolaire ainsi que les ressources, les méthodes et les mesures de soutien de tous les programmes, le groupe de travail demande au ministre de trouver un modèle équitable d'affectation des ressources afin d'aider les élèves qui ont du mal à suivre. Les élèves en difficulté du programme d'immersion ne devraient pas automatiquement être acheminés vers les programmes anglais. Une étude (Rehorick 2006) indique que ces élèves pourraient réussir si les ressources existaient et qu'il faut tout faire pour les appuyer.

La question des élèves qui sont actuellement en 1^{re} ou 2^e année pose un défi particulier si le gouvernement

décide de changer le point d'entrée en 1^{re} année. Nous lui recommandons vivement que les élèves de ces deux niveaux puissent entrer en immersion en 3^e année. Sinon, ils ne pourront profiter du programme d'immersion précoce. Il s'agit d'une situation très préoccupante pour les parents qui tiennent à ce que leurs enfants entrent en immersion en 3^e année.

Finalement, si le gouvernement accepte ce que les parents et nous avons à dire et adopte certaines des recommandations susmentionnées en matière de recrutement, de formation, de programme d'études et de services de soutien, le groupe de travail comprendrait qu'elles soient mises en œuvre en 2013. Comme vous le verrez plus loin, la question du leadership nous inquiète, car il exige de bien peser ses décisions avant d'agir. Repousser la mise en œuvre d'une année permettrait en premier lieu de revoir les programmes d'études au primaire ainsi que les programmes de recrutement et de formation des enseignants et, en second lieu, aux administrateurs des nouveaux districts scolaires de mieux comprendre les avantages de l'immersion.

Si jamais le gouvernement ne favorisait pas un point d'entrée en 1^{re} année, cette décision irait à l'encontre de ce que les parents ont clairement demandé. Nous affirmons également qu'il faut régler toutes les questions susmentionnées, même si le point d'entrée est maintenu en 3^e année, puisque le statu quo ne respecte pas les exigences de la politique 309.

Préoccupations générales du groupe de travail

Leadership

Les membres du groupe de travail ont été étonnés du manque de leadership dans le domaine de l'apprentissage d'une langue seconde, autrement dit, de « champions ». Nous avons traité de certaines mesures de soutien et de certains des défis associés aux programmes d'immersion de la province. Nous nous demandons « qui se lève le matin avec l'intention d'améliorer l'immersion française ». Qui parle en faveur du bilinguisme?

Nous avons grandement besoin d'améliorer les programmes d'études, le perfectionnement et la formation ainsi que le recrutement et d'élaborer un plan d'ensemble. Au fil des ans, des plans ont été préparés dans divers domaines, notamment, en littérature et en technologie. Il est temps d'en préparer un pour l'immersion.

Le leadership englobe les conseils et la prise de décisions. En 2008, il n'y avait aucun mouvement au sein de la population pour un changement – tout à fait aucun. La volonté de changer le point d'entrée en 6^e année, puis en 3^e année, s'est manifestée alors qu'on cherchait à résoudre d'autres problèmes. C'est une logique qui ne tient pas. Ce sont pour des raisons bureaucratiques et systémiques qu'on désirait changer le programme d'immersion. Le changement était politique et le choix final de la 3^e année semblait être un compromis arbitraire.

Enfin, le leadership devrait favoriser l'apprentissage, dans le cas actuel, l'apprentissage d'une langue seconde. Nous avons jeté un coup d'œil à l'information et aux conseils qu'ont reçus les parents, les leaders de l'éducation et la population, et nous pouvons en toute assurance les qualifier d'insuffisants. Les interventions menées par le passé auprès du gouvernement comportaient d'excellents conseils. Le Nouveau-Brunswick pourrait regarder ce qui se passe en Alberta où le ministère de l'Éducation a préparé, à l'intention des parents, un document exhaustif sur la question (Yes, you can help) <http://education.alberta.ca/media/3091402/yesyoucanhelp.pdf> et un guide sur le programme d'études. Le ministère albertain s'est aussi associé au Language Learning Centre (centre d'apprentissage des langues) de l'université de Calgary afin de produire une vidéo portant sur les avantages de l'apprentissage d'une langue seconde. La vidéo Advantage for Life donne un aperçu des avantages cognitifs, économiques et sociaux associés à l'apprentissage d'une autre langue. Son visionnement devrait être obligatoire pour tous les enseignants, particulièrement les leaders de l'éducation. Le Manitoba a rédigé un guide pédagogique intitulé French Immersion in Manitoba; a Handbook for School Leaders. Il faut se réjouir du fait qu'il y a au Nouveau-Brunswick un très grand nombre d'élèves en immersion française et reconnaître que c'est cela qui fait la force de notre système.

Information à l'intention des parents

Tous les parents ont déclaré désirer plus d'information. Les brochures et les sites Web leur donnent des renseignements précis comme le temps consacré à l'enseignement, les matières à l'étude, etc. Or, les parents aimeraient aussi savoir quelles sont les chances de réussite de leur enfant (la plupart réussissent), quelle incidence aura l'apprentissage d'une langue seconde sur la langue première (aucune ou positive), s'ils devaient continuer à faire la lecture à leur enfant en anglais (oui), quand ses compétences en anglais s'amélioreront (selon le point d'entrée), si les études sur l'immersion existent (oui), etc.

Nous recommandons vivement de revoir les documents imprimés et en ligne destinés aux parents et de consulter tous les parents, ceux dont l'enfant a fait l'expérience de l'immersion et les autres. Mais surtout, un guide pour les animateurs contenant des renseignements explicites et à jour devrait être remis aux animateurs des séances d'information à l'intention des parents.

Accès dans les régions rurales

Il faut souligner que les parents des communautés rurales avaient l'impression d'être défavorisés si leurs enfants n'avaient pas accès à l'immersion. Nous avons été surpris par la demande importante provenant des régions à faible densité de population. Il s'agit d'un problème difficile à résoudre et les parents comprenaient la complexité d'offrir un programme d'immersion dans une petite communauté. Toutefois, nous devons faire de notre mieux pour assurer un accès équitable à l'immersion.

Mobilité entre les provinces

Un point d'entrée en 3^e année suscitait beaucoup d'inquiétude liée à la mobilité, particulièrement dans les communautés où la population est flottante comme Oromocto. Dans les autres provinces et territoires, l'immersion commence soit à la maternelle (dans la plupart des cas), soit en 1^{re} année. La question de la mobilité entre les provinces est donc très importante.

Tableau des recommandations

Que le point d'entrée au programme d'immersion précoce en français soit la 1^{re} année.

Recommandations connexes

Qu'on élabore un plan stratégique pour l'immersion française qui contiendrait au moins les éléments suivants :

- **Un plan pour les ressources humaines et le recrutement des enseignants**
- **Un examen du temps d'enseignement aux divers niveaux et des exigences pour l'obtention du diplôme d'études secondaires en immersion**
- **Une consultation avec les parents et les élèves portant sur un plus grand choix de cours au secondaire**
- **Un plan de formation et de perfectionnement pour les enseignants de l'immersion comportant au moins un volet destiné aux personnes ayant besoin d'améliorer leurs habiletés langagières en français, un volet sur les méthodes d'enseignement d'une langue seconde et un volet destiné aux enseignants dont les élèves éprouvent des difficultés en immersion**
- **Un calendrier et un plan pour la révision du plan d'études en immersion**

Que les élèves puissent entrer en immersion en 3^e année pendant la période de transition.

Que les leaders de l'éducation comprennent mieux leur rôle de promotion de l'apprentissage d'une langue seconde.

Que toute l'information à l'intention des parents et de la population sur les programmes d'apprentissage d'une langue seconde et d'immersion soit révisée. Celle-ci devrait être plus complète, positive et proactive.

Que le gouvernement contemple la mise en œuvre des recommandations susmentionnées en 2013.

Bibliographie

ARCHIBALD, J., dir. *Second language acquisition and linguistic theory*, Oxford, Blackwell, 2000.

ARMSTRONG, P. W., et J. D. ROGERS. « Basic Skills Revisited: The Effects of Foreign Language Instruction on Reading, Math and Language Arts », *Learning Languages*, printemps 1997, p. 20 -31.

BIALYSTOK, E., F. CRAIK et M. FREEDMAN. « Bilingualism as a Protection against the Onset of Symptoms of Dementia », *Neuropsychologia*, vol. 45 (2006), p. 459 464.

BIRDSONG, D. « Age and second language acquisition and processing: A selective overview », *Language Learning*, vol. 56, supplément 1 (2006), p. 9 49.

BISTA, K. K. « Age as an Affective Factor in Second Language Acquisition », *Journal of English for Specific Purposes World*, vol. 4, n° 20 (2009).

BOURNOT-TRITES, M., et K. REEDER. « Interdependence revisited: Mathematics achievement in an intensified French-immersion program », *Canadian Modern Language Review = La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 58, n° 1 (2001), p. 27 43.

BOURNOT-TRITES, M., et U. TELLOWITZ. *Report of Current Research on the Effects of Second Language Learning on First Language Literacy Skills*, Halifax, Fondation d'éducation des Provinces atlantiques, 2002.

CALVÉ, P. « Vingt-cinq ans d'immersion au Canada, 1965 1990 », *Études de linguistique appliquée*, vol. 82 (1991), p. 7 23.

CUMMINS, J., et M. SWAIN. *Bilingualism in Education*, New York, Longman Group Limited, 1986.

DICKS, J. « The Case for Early French Immersion: A Response to J. Douglas Willms », Fredericton, Institut de recherche en langues secondes du Canada, Université du Nouveau-Brunswick, 2008.

DICKS, J. « Second Language Learning and Cognitive Development: Seminal and Recent Writing in the Field », Fredericton, Institut de recherche en langues secondes du Canada, Université du Nouveau-Brunswick, 2009, coll. « L2RIC Notes ».

ELLIS, R. *The Study of Second Language Acquisition: research and language teaching*, 2^e éd., New York, Oxford University Press, 2008.

GASS, S. M., et L. SELINKER. *Second language acquisition: An Introductory Course*, 3^e éd., New York, Routledge/Taylor and Francis Group, 2008.

GENESE, F. « French immersion Canada », dans J. Edwards, dir., *Language in Canada*, Cambridge University Press, 1998, p. 305 325.

GENESE, F. *Learning through two languages: Studies of immersion and bilingual education*, Cambridge, Newbury House, 1987.

GENESE, F. « Second Language Learning in School Settings: Lessons from Immersion », dans A. G. Reynolds, dir., *Bilingualism, Multiculturalism and Second Language Learning: The McGill Conference in Honour of Wallace E. Lambert*, Hillsdale (N. J.), Lawrence Erlbaum Associates, 1991, p. 183 201.

HARLEY, B. « Aspects of the oral second language proficiency of early immersion, late immersion and extended French students at Grade 10 », dans R. Courchène et coll., *Comprehension based second language teaching = L'enseignement des langues secondes axé sur la compréhension*, Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa, 1992, p. 317 338.

- HARLEY, B. « Patterns of second language development in French immersion », *Journal of French Language Studies*, vol. 2 (1992), p. 159 183.
- KOVELMAN, I., S. BAKER et L. A. PETITTO. « Age of bilingual language exposure as a new window into bilingual reading development », *Bilingualism: Language and Cognition*, vol. 11, n° 2 (2008), p. 203 223.
- KRASHEN, S. « Le pourquoi de sa réussite », *Langue et société*, vol. 12 (1984), p. 64 67.
- KRASHEN, S., R. SCARCELLA et M. LONG, dir. Collection « Issues in second language research », Londres, Newbury House, s.d.
- LAMBERT, W., et R. TUCKER. *The bilingual education of children: The Saint Lambert experiment*, Rowley (Mass.), Newbury House, 1972.
- LAMBERT, W. E., et K. OTTO. *Children's Views of Foreign People*, New York, Appleton-Century-Crofts, 1967.
- LANGUAGE LEARNING CENTRE. *Advantage for Life* (en ligne), Calgary, Language Learning Centre, Université de Calgary, s.d. Dans Internet : <http://arts.ucalgary.ca/lrc/research/advantage-life>.
- LARSEN FREEMAN, D. *Techniques and principles in teaching*, 2^e éd., New York, OUP, 2008.
- LEBLANC, C. « Les programmes d'immersion et l'habileté à communiquer », *Études de linguistique appliquée*, vol. 88 (1992), p. 67 82.
- LEVIS, J. M. Compte rendu de l'ouvrage *Age and the rate of foreign language learning*, sous la direction de Carmen Muñoz, *Canadian Modern Language Review*, vol. 65 (2009), p. 505 507.
- LIGHTBOWN, P., et N. SPADA. *How languages are learned*, 3^e éd., New York, OUP, 2008.
- MANITOBA. ÉDUCATION MANITOBA. *French Immersion in Manitoba: A Handbook for School Leaders* (en ligne), Winnipeg, chez l'auteur, 2007. Dans Internet : http://www.edu.gov.mb.ca/k12/docs/fr_imm_handbook/fr-imm-mb_07.pdf.
- MECHELLI, Andrea. *Nature*, vol. 431 (2004), p. 757; cité dans DE VRIES, L. « Being Bilingual Boosts Brain: Increased Brain Density Leads to Improved Skills and Abilities », CBSNews.com (en ligne), 13 octobre 2004. Dans Internet : <http://www.cbsnews.com/stories/2004/10/13/health/webmd/main649050.shtm>.
- PETITTO, L. A. « New Discoveries from the Bilingual Brain and Mind across the Life Span: Implications for Education », *International Journal of Mind, Brain and Education*, vol. 3, n° 4 (2009), p. 185 197.
- REHORICK, S., J. DICKS, P. KRISTMANSON et F. COGSWELL. *Quality Learning in French Second Language in New Brunswick: A Brief to the Department of Education*, Fredericton, Centre didactique des langues secondes, Université du Nouveau-Brunswick, 2006.
- RICHARDS, J., et R. SCHMIDT. *Longman dictionary of language teaching & applied Linguistics*, 3^e éd., New York, Pearson Education, 2002.
- VANPATTEN, B., et J. WILLIAMS, dir. *Theories in second language acquisition: An introduction*, Mahwah (N. J.), Lawrence Erlbaum, 2007.
- WEBER, S., et C. TARDIFF. « The Young Child's View of Starting French Immersion », dans Berkeley Fleming et Margaret Whitla, dir., *So You Want Your Child to Learn French!*, Ottawa, Canadian Parents for French, 1990, p. 57.
- WESCHE, M. B. « Early French Immersion: How has the original Canadian model stood the test of time? » dans Petra Burmeister, Thorsten Piske et Andreas Rohde, dir., *An Integrated View of Language Development: Papers in Honor of Henning Wode*, Trèves, Wissenschaftlicher Verlag, 2002, p. 357 379.
- WINSLOW, R. « How Language is stored in Brain Depends on Age », *The Wall Street Journal*, 10 juillet 1997.