

L'ÉTAT
DE **L'ENSEIGNEMENT**
DU FRANÇAIS LANGUE
SECONDE AU CANADA 2012
SOMMAIRE EXÉCUTIF

**ÉLÈVES AVEC DES DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE
ET LES PROGRAMMES DE FRANÇAIS LANGUE SECONDE**

ÉLÈVES AVEC DES DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE ET LES PROGRAMMES DE FRANÇAIS LANGUE SECONDE :

L'état de l'enseignement du français langue seconde au Canada 2012 Sommaire exécutif

DANS CE RAPPORT

Préface	
Lisa Marie Perkins, Présidente de Canadian Parents for French.....	1
Introduction	2
L'accès à l'éducation spécialisée aux élèves en difficulté des programmes d'immersion en français : une question d'équité – Nancy Wise	3
L'immersion convient-elle à tous les apprenants : Qu'en disent les chercheurs? – Fred Genesee.....	5
Les mythes, les politiques et les résultats de la recherche : Qu'en est-il du niveau d'admission en troisième année au programme d'immersion en français au Nouveau-Brunswick? – Renée Bourgoin.....	7
Les apprenants en difficulté : reconnaître un mode d'apprentissage différent et y accorder une juste place – Denise Harding.....	9
Fermer la fenêtre pour ouvrir la porte : préparer la voie à des programmes d'immersion en français plus inclusifs – Callie Mady	11
Répondre aux besoins des élèves en ce qui concerne l'immersion en français : le programme d'apprentissage et d'alphabétisation – Susan Brims	13
Recommandations.....	15

SUR NOTRE SITE WEB

Comptes rendus complets de la Table ronde de CPF sur les élèves des programmes de français langue seconde qui éprouvent des difficultés d'apprentissage
<http://cpf.ca/en/research-advocacy/research/the-state-of-fsl-education-in-canada>

Bibliographie sélective
<http://cpf.ca/en/research-advocacy/research/the-state-of-fsl-education-in-canada>

Statistiques des inscriptions aux programmes de français langue seconde, de 1999-2000 à 2010-2011
<http://cpf.ca/en/research-advocacy/research/enrolmenttrends/>

CPF remercie le ministère de Patrimoine canadien pour son appui continu.



Canadian
Heritage

Patrimoine
canadien

L'état de l'enseignement du français langue seconde au Canada 2012 est
publié par CANADIAN PARENTS FOR FRENCH
ISBN 978-0-921189-34-3
Imprimé au Canada
© Canadian Parents for French (2012)

PRÉFACE



Je suis parent d'un élève inscrit dans un programme de français langue seconde et je veux son bien. Je veux qu'on lui donne toutes les possibilités d'exceller dans sa deuxième langue. Je veux qu'il s'ouvre à de nouvelles expériences culturelles et à des façons différentes de penser et de dire les choses qui lui tiennent à cœur. Je veux qu'il se lance des défis à lui-même et qu'il envisage vraiment toutes ses options lorsque viendra le moment de choisir une carrière. Je veux qu'il connaisse son pays et les différents peuples qui ont aidé à faire du Canada ce qu'il est aujourd'hui.

Je veux tout cela pour mon fils, non parce que je suis membre de Canadian Parents for French, mais parce que je suis parent. Et tous les parents ne souhaitent-ils pas la même chose pour leurs enfants? Nous voulons les voir réussir. Nous voulons les voir évoluer pas à pas pour devenir des citoyens indépendants, réfléchis et engagés. L'une des choses que nous pouvons faire pour les y aider est de leur donner l'occasion d'élargir leurs horizons linguistiques et culturels en apprenant le français langue seconde à l'école.

Malheureusement, au Canada, actuellement, tous les parents ne peuvent faire de cette vision pour leurs enfants une réalité. Les enfants qui ont des difficultés scolaires, en particulier, rencontrent des obstacles lorsqu'ils tentent d'accéder aux programmes de FLS. Trop souvent, les programmes de FLS sont fermés à ces élèves, alors que ce sont précisément les programmes qui pourraient les aider à briller.

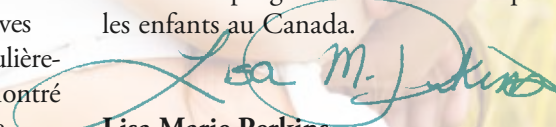
Comprenant mal les programmes, beaucoup d'administrateurs et de représentants des conseils scolaires et des ministères de l'Éducation bloquent sans raison des élèves qui ont des difficultés d'apprentissage. Ceci est particulièrement embêtant quand on pense que des études ont montré que l'immersion française précoce est le programme le mieux adapté pour le plus grand éventail d'aptitudes aux études. Autrement dit, la majorité des élèves – y compris

beaucoup d'élèves qui ont des difficultés scolaires – peuvent arriver à devenir bilingues, surtout quand des ressources adaptées sont en place pour favoriser leur développement scolaire.

L'idée, fautive, que l'immersion française est un programme pour les enfants doués est si répandue qu'il est difficile de reprocher aux autorités scolaires de sous-estimer ce dont leurs élèves sont capables. Il est par conséquent temps que nous fassions passer le message pour que ces autorités et les responsables des politiques puissent prendre des mesures pour élargir l'accès à l'immersion française et aux autres programmes de FLS à tous les élèves. Je demande aux parents de tout le Canada de se joindre à moi pour informer leurs conseils scolaires locaux et leur ministère de l'Éducation que :

- **Les enfants qui ont des difficultés scolaires n'ont pas de handicap différentiel dans les programmes de FLS.** Laissez la porte ouverte à tous les élèves pour qu'ils puissent tous bénéficier de tous les avantages du bilinguisme.
- **Les programmes de FLS doivent avoir des ressources suffisantes pour que leurs élèves puissent réussir.** Comme n'importe quels autres programmes, les programmes de FLS doivent avoir accès aux outils dont ils ont besoin pour aider les élèves à optimiser leur éducation.

Aidons nos élèves à être tout ce qu'ils peuvent être – joignez votre voix à celle de CPF pour exiger un meilleur accès à des programmes de FLS de qualité pour tous les enfants au Canada.


Lisa Marie Perkins
Présidente nationale
Canadian Parents for French

INTRODUCTION



EN JUIN 2012, CANADIAN PARENTS FOR FRENCH (CPF) A ORGANIS³ UNE TABLE RONDE SUR LES ³L²VES AVEC DES DIFFICULT³S D'APPRENTISSAGE (DA) ET LES PROGRAMMES DE FRAN¹AIS LANGUE SECONDE (FLS), TELS QUE LE FRAN¹AIS DE BASE, LE FRAN¹AIS DE BASE ³TENDU ET L'IMMERSION FRAN¹AISE.

Les buts de la table ronde étaient d'amorcer un dialogue entre les parties concernées, les éducateurs et les responsables des politiques ; de formuler conjointement des recommandations pour des pratiques plus inclusives ; et de passer de la discussion à l'action en ce qui concerne l'accès équitable pour tous les élèves au Canada.

Une quarantaine de représentants de Patrimoine canadien, du Commissariat aux langues officielles, de ministères de l'éducation, de conseils scolaires, de facultés d'éducation, du milieu de la recherche, ainsi que des associations nationales travaillant dans le domaine du FLS, ont participé à la table ronde. Ils se sont employés à formuler des recommandations détaillées et des indicateurs de réussite, soulignant la nécessité d'avoir des politiques, des pratiques inclusives et un soutien adapté par des spécialistes pour permettre un accès équitable pour les élèves aux prises avec des DA et pour répondre à leurs besoins.

Graham Fraser, Commissaire aux langues officielles, a présenté le contexte dans ses remarques liminaires.

M. Fraser est convaincu que tous les enfants canadiens devraient avoir la possibilité de devenir bilingues pour pouvoir participer pleinement à l'économie, la gouvernance et la société de ce pays. La réticence des conseils scolaires et des autorités scolaires à s'adapter aux besoins des élèves aux prises avec des DA qui sont en immersion a cependant créé une dynamique malheureuse.

Les enfants qui ont la moindre difficulté d'apprentissage sont souvent exclus des programmes d'immersion de peur que ces programmes n'augmentent leurs problèmes. Automatiquement, les écoles retirent ces enfants des programmes d'immersion, comme si l'apprentissage d'une langue seconde était la cause de leurs problèmes. Le résultat

a été le retrait systématique de ces enfants des programmes d'immersion pour les placer dans les programmes anglais. Les écoles, les conseils scolaires, les ministères de l'éducation ou encore les médias viennent ensuite se plaindre que l'immersion est un programme « élitiste ».

En adhérant à l'idée de la diversité, le Canada reconnaît le potentiel de tous les Canadiens, les encourageant à s'intégrer dans la société et à participer activement aux affaires sociales, culturelles, économiques et politiques. Mais la « diversité » ne se limite pas à célébrer son pays d'origine ou sa langue maternelle – les Canadiens doivent aussi réfléchir à ce qui fait la diversité d'une société. Ils devraient faire tout ce qu'ils peuvent pour supprimer toutes les formes de discrimination dans notre société – il est donc important de protester quand des élèves canadiens sont victimes de discrimination à l'école à cause de leur façon d'apprendre. Retirer d'un programme d'immersion française un élève qui a des DA revient potentiellement à le priver de la possibilité de devenir bilingue.

« Je crois que tous les enfants canadiens devraient avoir la possibilité de devenir bilingues. En tant que société inclusive dans un pays bilingue, nous devons comprendre l'importance de l'inclusion dans les programmes d'immersion en français et faire en sorte qu'aucun enfant ne soit exclu, » a dit M. Fraser. « Nous devons adopter un nouveau paradigme. En tant que parents et pédagogues, c'est notre défi, pas celui de nos enfants. »

Dans le présent rapport, vous trouverez le résumé d'exposés présentés par des chercheurs et des praticiens et des recommandations à l'intention des décideurs et des éducateurs. Un rapport complet sur la table ronde se trouve sur le site Web de Canadian Parents for French (www.cpf.ca), ainsi que les versions complètes des exposés, un choix de références et une liste des participants.



Nancy Wise

L'accès à l'éducation spécialisée pour les élèves en difficulté des programmes d'immersion française : une question d'équité

Nancy Wise est candidate au doctorat à l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario, à l'Université de Toronto, à Toronto, en Ontario

Mme Wise, qui a travaillé pendant 32 ans comme éducatrice spécialisée — dont 19 ans dans le cadre de programmes d'immersion française — a centré son intervention [à la table ronde] sur les élèves en difficulté inscrits aux programmes d'immersion française en Ontario. Les élèves en difficulté ont des besoins particuliers qui ont été définis officiellement par un Comité d'identification, de placement et de révision (CIPR). Ils sont atteints de troubles d'apprentissage et peuvent aussi présenter d'autres formes d'atypies.

Au sein de la plupart des conseils scolaires publics de langue anglaise de l'Ontario, les parents peuvent inscrire un enfant atteint de troubles d'apprentissage soit au programme officiel en anglais soit à un programme d'immersion française. Il n'existe aucune procédure de présélection à l'échelon provincial, ce qui veut dire qu'aucun enfant n'est inadmissible aux programmes d'immersion française. Tous les conseils scolaires doivent veiller à ce que les pratiques éducatives et d'évaluation mises en place puissent répondre aux besoins éducatifs spéciaux.

M^{me} Wise a signalé que malgré cette exigence, les élèves en difficulté n'ont pas un accès équitable aux programmes et services d'éducation spécialisée. Les autorités scolaires font valoir des arguments convaincants (sans fondement, toutefois) voulant que le programme en langue anglaise soit plus à même de répondre aux besoins éducatifs de l'enfant et, souvent, conseillent aux parents de changer de programme pour obtenir un soutien d'éducation spécialisée. On affirme souvent aux parents vulnérables que le fait d'offrir à l'enfant à la fois le programme d'immersion française et les services d'éducation spécialisée constitue une forme de double accès au programme, comme s'il fallait plutôt choisir l'un ou l'autre.

Le fait de passer d'un programme d'immersion à un programme en anglais oblige souvent l'élève à changer d'école, ce qui a un effet perturbateur tant pour les parents que pour l'élève, et occasionne les angoisses liées à la séparation des amis et des membres de la famille. On trouve peu

d'indication montrant que le rendement des élèves en difficulté inscrits à un programme d'immersion française est moins satisfaisant que celui de leurs pairs inscrits au programme officiel en anglais. Au bout du compte, cette pratique a pour effet d'affaiblir le programme officiel en langue anglaise et de perpétuer l'image élitiste souvent associée au programme d'immersion française.

Le manque d'incitatifs à l'offre d'accommodements aux élèves en difficulté

Mme Wise avance que, du point de vue de nombreux intervenants, le maintien de l'actuelle pratique discriminatoire présente des avantages. Les gouvernements et les politiciens tirent avantage de la reconnaissance internationale accordée à la « grande réussite canadienne » associée aux programmes d'immersion française comme moyen de favoriser le bilinguisme fonctionnel.

Les parents ne sont pas forcément motivés pour changer le statu quo. Ils souhaitent que leurs enfants puissent retirer tous les avantages que procure une éducation bilingue. Craignant que la présence d'élèves en difficulté ne nuise au rendement scolaire de leurs enfants, des parents ferment les yeux sur certaines pratiques d'exclusion. Certains ont affirmé à M^{me} Wise qu'ils avaient trouvé la « classe idéale », en qualifiant du même souffle les programmes d'immersion française de « système d'écoles privées du pauvre ».

Les éducateurs, quant à eux, sont peu motivés pour favoriser les pratiques plus inclusives. Les éducateurs des programmes d'immersion ont l'habitude de travailler avec des groupes comprenant un nombre disproportionné d'élèves de langue anglaise ayant de fortes aptitudes et un comportement sans problème et issus de milieux plus favorisés sur le plan socioéconomique. Beaucoup estiment que l'immersion française est un programme d'enrichissement qui s'adresse à l'élite scolaire, et se plaignent d'élèves « qui

ne devraient pas vraiment s’y trouver ». Ces enseignants ont le sentiment d’être mal outillés pour répondre aux divers besoins éducatifs des élèves en difficulté.

Le programme d’enseignement du français langue seconde de 2001 du ministère de l’Éducation de l’Ontario, oblige les conseils scolaires à offrir les programmes et services nécessaires aux élèves en difficulté des programmes d’immersion française. Les pratiques d’exclusion actuelles n’ont pas été remises en question, ce qui semble indiquer une contradiction entre les principes et la pratique. De toute évidence, le gouvernement de l’Ontario s’attend à ce que les besoins éducatifs des élèves en difficulté des programmes de français langue seconde soient satisfaits et, selon M^{me} Wise, il est tout à fait raisonnable que les contribuables ontariens s’attendent à ce qu’on réponde de manière satisfaisante aux besoins des élèves en difficulté inscrits aux programmes publics d’immersion.

Il est tout à fait raisonnable que les contribuables ontariens s’attendent à ce qu’on réponde de manière satisfaisante aux besoins des élèves en difficulté inscrits aux programmes publics d’immersion.

L’incidence du modèle de financement du fédéral et du provincial

Le financement en provenance du gouvernement fédéral soutient les programmes de français langue seconde mis en œuvre par les provinces et les territoires et visant à favoriser le bilinguisme fonctionnel dans les deux langues officielles du Canada. Le gouvernement du Canada a conclu des ententes bilatérales avec chaque province et chaque territoire et s’est engagé à verser plus de 24 millions de dollars par an pour les programmes de français langue seconde en Ontario de 2009 à 2013.

Le gouvernement de l’Ontario subventionne les conseils scolaires publics de langue anglaise sous la forme d’une allocation par élève, pour compenser les coûts additionnels des programmes de français langue seconde. La subvention ainsi consacrée à ces programmes en Ontario a totalisé 241,7 millions de dollars : les conseils scolaires ont reçu 292,90 \$ par élève du programme de français de base; 333,72 \$ par élève du programme intensif de français; 373,32 \$ par élève du programme d’immersion.

Les fonds fédéraux et provinciaux sont combinés et sont attribués aux conseils scolaires de district selon le nombre d’inscriptions. Étant donné que des sommes plus élevées sont consacrées aux élèves des programmes d’immersion française, il pourrait être plus avantageux de maintenir les élèves en difficulté au sein des programmes de français langue seconde, et de leur offrir le soutien dont ils ont besoin, même si cette approche axée sur l’inclusivité devait comporter des coûts additionnels.

Assuré entièrement par le gouvernement provincial, le financement consacré à l’éducation spécialisée s’appuie sur

un autre modèle. En 2011-2012, la Subvention pour l’éducation de l’enfance en difficulté, visant à aider les conseils scolaires de l’Ontario à répondre aux divers besoins des élèves en difficulté, totalisait 2,52 milliards de dollars. L’allocation au titre du volet Éducation de l’enfance en difficulté fondée sur l’effectif présuppose que tous les conseils scolaires ont une population, établie selon une base de référence, d’élèves en difficulté aux besoins desquels ils doivent répondre. Cela signifie que, contrairement au financement des programmes de français langue seconde, fondé sur le nombre d’inscriptions aux programmes, le programme d’allocation (susmentionné) est fondé sur le nombre total d’inscriptions pour l’ensemble du conseil scolaire dont il s’agit. Par conséquent, même si la population réelle d’élèves ayant des besoins spéciaux, dans un conseil scolaire donné, est supérieure à celle d’un autre conseil scolaire, ce facteur n’a pas d’incidence sur les allocations attribuées.

L’application des fonds découlant de subventions

Les conseils scolaires de l’Ontario ne sont pas tenus de divulguer publiquement la manière dont ils dépensent les fonds fédéraux et provinciaux destinés aux programmes de français langue seconde. M^{me} Wise a mentionné qu’un rapport de CPF, en 2008, estimait qu’il conviendrait d’examiner cette question pour veiller à ce que les fonds servent uniquement aux fins prévues à ce que les conseils scolaires ne les emploient pas à d’autres fins.

Bien que les conseils scolaires soient tenus de divulguer publiquement les dépenses liées à l’allocation au titre du volet Éducation de l’enfance en difficulté fondée sur l’effectif, ils disposent d’une marge de manœuvre considérable quant à la façon d’appliquer ces sommes. Il revient à chaque conseil scolaire de l’Ontario de décider s’il attribue ces fonds à un programme officiel en langue anglaise plutôt qu’à des écoles offrant un programme d’immersion française.

Recommandations

- Les parties concernées doivent mettre fin à leur inaction; le maintien du statu quo pourrait mener au lancement de recours collectifs.
- Le gouvernement de l’Ontario doit s’engager à lier l’allocation au titre du volet Éducation de l’enfance en difficulté fondée sur l’effectif, non pas au nombre total d’élèves au sein de chaque conseil scolaire, mais plutôt au nombre d’élèves en difficulté qui ont besoin de soutien.
- Les conseils scolaires doivent rendre des comptes sur l’allocation au titre du volet Éducation de l’enfance en difficulté fondée sur l’effectif et préciser si les élèves sont inscrits au programme officiel en langue anglaise ou s’ils sont inscrits à un programme d’immersion française.
- La formation et les activités de perfectionnement des professeurs de français langue seconde doivent soutenir les efforts des professeurs visant à répondre aux besoins éducatifs particuliers des élèves en difficulté.



Fred Genesee

L'immersion convient-elle à tous les apprenants : Qu'en disent les chercheurs?

Fred Genesee, Ph.D., est professeur au Département de psychologie de l'Université McGill, à Montréal, au Québec

M. Genesee a constaté que le bilinguisme présente des avantages non seulement du point de vue national et international, mais aussi sur le plan personnel. Selon toute vraisemblance, l'apprentissage d'une autre langue procurerait d'énormes avantages aux enfants qui éprouvent des difficultés d'apprentissage, notamment en raison du fait qu'il s'agit d'une importante compétence professionnelle. Pourtant, la résistance à l'idée d'élever et d'éduquer les enfants de manière bilingue, en particulier les enfants qui éprouvent des difficultés d'apprentissage, persiste — tout un groupe de la population scolaire étant ainsi privé de ces avantages. En réalité, au Canada, le système scolaire financé par l'État offre des formes d'éducation enrichie mais on en restreint l'accès. Au sein du système scolaire, on trouve un autre système scolaire; dans l'un, les élèves ont accès à toutes les ressources d'apprentissage, dans l'autre, les élèves n'y ont pas accès. Cette situation comporte d'importantes dimensions éthiques et juridiques. Peut-on à la fois accorder publiquement son soutien aux programmes d'immersion française et ne pas offrir le plein accès aux ressources qu'il faut pour réussir??

Le problème est complexe car il ne s'agit pas simplement de montrer que ces enfants peuvent réussir. Il faut aussi tenir compte de certains aspects pédagogiques, et à cet égard, la recherche peut jouer un rôle important. Le dépistage adéquat des élèves en cause, en vue de leur offrir le soutien additionnel dont ils ont besoin, n'est pas une affaire simple quand il s'agit de l'apprentissage d'une langue seconde. Certaines formes d'immersion conviennent-elles mieux à certains enfants? Un programme de français de base serait-il plus efficace ou moins efficace qu'un programme d'immersion pour les élèves qui éprouvent certains types de difficultés en particulier? Chez certains élèves, les obstacles à la réussite sont-ils plus nombreux que s'ils étaient inscrits à un programme offert dans leur langue maternelle? M. Genesee estime que nous n'avons pas les réponses à ces questions parce qu'on n'a pas consacré autant qu'il aurait fallu à la recherche dans ce domaine. Quel type de soutien additionnel faut-il offrir à ces élèves? Faut-il l'offrir

dans la langue maternelle, dans la langue seconde ou dans les deux langues? Quelles compétences particulières les enseignants doivent-ils posséder pour offrir ce soutien?

Les élèves issus de milieux défavorisés sur le plan socioéconomique

Comparativement aux enfants issus de milieux plus favorisés sur le plan socioéconomique, les enfants issus de milieux défavorisés éprouvent généralement des difficultés à l'école. Toutefois, tant à l'égard de l'acquisition de l'anglais que de la réussite scolaire en général, le rendement des enfants issus de milieux défavorisés qui sont inscrits à un programme d'immersion est identique à celui d'élèves issus des mêmes milieux qui sont inscrits à un programme donné en langue anglaise. Toutefois, les élèves en immersion ont beaucoup plus d'aisance en français que les élèves du programme en langue anglaise.

Les élèves ayant de faibles aptitudes scolaires

Les résultats de la recherche montrent que lorsque le niveau général d'aptitude intellectuelle est faible, les risques de faible réussite sont présents, quel que soit le programme scolaire auquel l'élève est inscrit. Toutefois, le rendement des élèves ayant des aptitudes inférieures à la moyenne est le même, qu'ils soient en immersion ou qu'ils soient inscrits à un programme en langue anglaise.

Les élèves présentant un risque de troubles du langage

Les troubles du langage correspondent à un diagnostic clinique chez les enfants dont le développement est normal, mais qui éprouvent des difficultés d'apprentissage de la langue. Ces enfants se distinguent des autres enfants du même âge pour les aptitudes à communiquer, l'acquisition de la grammaire, la compréhension, etc. Du point de vue de la réussite scolaire, ils présentent un risque car leurs aptitudes langagières sont plus

faibles que celles des autres élèves et ils éprouvent souvent des difficultés d'apprentissage de la lecture.

Selon le sens commun, les enfants qui éprouvent des difficultés d'apprentissage de la langue maternelle auront du mal à apprendre deux langues simultanément. Suivant ce point de vue, le dispositif neurologique responsable de l'acquisition du langage sera bloqué ou les difficultés d'apprentissage de la langue seconde seront accentuées. En réalité, même si le dispositif ne fonctionne pas à plein rendement, il fonctionnera de la même manière, qu'il s'agisse d'apprendre une langue ou d'en apprendre deux. Les résultats de la recherche indiquent que le rendement des enfants qui présentent des troubles du langage est le même, qu'ils soient en immersion ou inscrits à un programme en langue anglaise. Il s'agit là d'indications très convaincantes que le dispositif neurocognitif qui permet à l'enfant d'apprendre une langue, même quand il ne fonctionne pas à plein rendement, se prête au bilinguisme.

En réalité, au Canada, le système scolaire financé par l'État offre des formes d'éducation enrichie mais on en restreint l'accès. Au sein du système scolaire, on trouve un deuxième système scolaire; dans l'un, les élèves ont accès à toutes les ressources d'apprentissage, dans l'autre, les élèves n'y ont pas accès. Cette situation comporte d'importantes dimensions éthiques et juridiques. Peut-on à la fois accorder publiquement son soutien aux programmes d'immersion en français et ne pas offrir le plein accès aux ressources qu'il faut pour réussir?

Les enfants qui éprouvent des difficultés en lecture

Les troubles de la lecture correspondent à un diagnostic clinique chez les enfants qui éprouvent des difficultés d'apprentissage de la lecture; ces troubles se limitent aux aptitudes en lecture et les enfants en cause ne présentent pas de troubles d'apprentissage liés à d'autres domaines de leur développement. Les élèves qui apprennent une langue seconde ne présentent pas un risque plus élevé de troubles de lecture, et ce, contrairement à l'opinion généralement admise. Il se peut qu'ils éprouvent de plus grandes difficultés à apprendre à lire que les élèves inscrits à un programme en langue anglaise, mais en raison du fait qu'ils ne connaissent pas la langue et non en raison de troubles cliniques.

Ces enfants risquent de recevoir tardivement le soutien voulu. Quand un enfant inscrit à un programme d'immersion française n'apprend pas à lire en français, il arrive fréquemment

que les troubles d'apprentissage de la lecture ne soient détectés qu'au terme de la deuxième ou de la troisième année scolaire. Souvent, l'enfant a alors pris du retard dans d'autres matières et éprouve un sentiment négatif à l'égard de l'apprentissage et à l'égard de ses aptitudes. Cette situation est regrettable, car plus les troubles sont détectés rapidement et plus l'enfant reçoit rapidement le soutien voulu, meilleures sont ses chances de surmonter ces difficultés et d'éviter d'autres difficultés scolaires par la suite.

Les chercheurs estiment que de 7 à 10 % (peut-être même jusqu'à 20 %) des élèves présentent des troubles ou des difficultés liés à l'apprentissage de la lecture. M. Genesee explique que selon les résultats de la recherche, l'acquisition de la lecture comporte un important élément de transfert d'une langue à l'autre. Il s'agit d'habiletés telles que la conscience de l'écrit, la compréhension des correspondances entre les lettres et les sons, la conscience phonologique, l'habileté de décodage, l'acquisition du vocabulaire, ainsi que le transfert, de la langue maternelle à la langue seconde, des connaissances liées au patrimoine culturel. Les recherches jusqu'à maintenant indiquent une corrélation entre les prédicteurs liés à la langue maternelle de l'enfant à l'école maternelle et le rendement en lecture en français en troisième année. Cela signifie que certains indicateurs dans les résultats de tests d'aptitude liés à la langue maternelle de l'enfant, tests que l'on fait passer à l'enfant à l'école maternelle, permettent de prédire le rendement en lecture en français quatre plus tard¹.

Résumé

En guise de conclusion, M. Genesee a résumé trois constatations clés :

- Aucune indication ne permet de soutenir que les élèves qui présentent un risque de faible rendement scolaire présentent un risque plus élevé s'ils sont inscrits à un programme d'immersion plutôt qu'à un programme en langue anglaise seulement.
- Les élèves à risque peuvent devenir bilingues et atteindre des niveaux d'habileté dans leur langue maternelle et leurs résultats scolaires, correspondant à leurs difficultés d'apprentissage. Ordinairement, la difficulté ne se pose pas chez l'enfant, mais plutôt chez les adultes qui l'entourent. Selon toute indication, les mécanismes d'acquisition de la langue sont très puissants chez les élèves à risque, même lorsque ces mécanismes ne fonctionnent pas de façon normale. La difficulté est de trouver la manière de créer un milieu d'apprentissage qui permettra à ces enfants de réaliser leur plein potentiel.
- Les chercheurs sont en mesure de détecter en bas âge les apprenants à risque et de leur offrir un soutien additionnel précoce.

¹ Note de la rédaction : Renée Bourgoin en est arrivée à la même conclusion



Renée Bourgoïn:

Les mythes, les politiques et les résultats de la recherche : Qu'en est-il du niveau d'admission en troisième année au programme d'immersion française au Nouveau-Brunswick?

Renée Bourgoïn est candidate au doctorat à l'Institut de recherche en langues secondes du Canada, à l'Université du Nouveau-Brunswick, à Fredericton, au Nouveau-Brunswick

La réforme des programmes de français langue seconde au Nouveau-Brunswick, au cours de l'année scolaire 2008-2009, a entraîné la modification du niveau d'admission au programme d'immersion française, qui était la première année scolaire, pour l'établir à la troisième année, en s'appuyant sur les hypothèses suivantes :

- Un début plus tardif permet aux élèves d'acquérir de solides capacités d'écriture et de lecture dans leur langue maternelle (l'anglais). Historiquement, le rendement des élèves du Nouveau-Brunswick dans les tests d'écriture et de lecture qu'on fait passer aux élèves dans l'ensemble du Canada a été inférieur aux attentes, et le gouvernement cherchait à améliorer les résultats.
- On obtiendrait une amélioration du rendement général si les groupes inscrits aux programmes d'immersion étaient plus hétérogènes.
- Il serait plus facile d'offrir des interventions précoces à tous les élèves s'ils se trouvaient tous dans un milieu exclusivement anglophone.
- Les parents seraient mieux outillés, au terme de la deuxième année du primaire plutôt qu'à la fin de la maternelle, pour déterminer quel programme conviendrait le mieux à leurs enfants.

Les mythes

La modification de ces programmes a donné une emprise plus forte à certains mythes associés aux programmes d'immersion française, notamment les mythes suivants : les élèves devraient maîtriser leur langue maternelle avant d'amorcer l'apprentissage d'une langue seconde; l'apprentissage d'une langue seconde compromettra la maîtrise de la langue maternelle; le fait d'apprendre plus d'une langue surcharge les capacités des apprenants qui éprouvent des difficultés. Hélas, un certain nombre d'intervenants au sein du système scolaire – y compris des décideurs et des enseignants – perpétuent ces

mythes en dépit des résultats de la recherche. Ces résultats montrent pourtant que l'apprentissage d'une langue seconde n'entraîne pas d'effets négatifs pour la langue maternelle, que les élèves se rattrapent rapidement quand on introduit l'anglais, que bon nombre d'élèves surpassent leurs pairs dès la cinquième ou la sixième année, et que les habiletés acquises en français peuvent se transférer à l'anglais et c'est d'ailleurs ce qui se produit. Les résultats de la recherche montrent aussi que les apprenants qui éprouvent des difficultés ne subissent pas de désavantages plus grands du fait qu'ils sont inscrits à un programme de langue seconde, qu'ils sont aptes à apprendre deux langues malgré les difficultés qu'ils éprouvent, et que les élèves qui éprouvent des difficultés en lecture connaîtraient les mêmes difficultés s'ils étaient inscrits à un programme exclusivement en langue anglaise.

Ces mythes ont amené M^{me} Bourgoïn à étudier les expériences de lecture de 60 élèves qui sont passés d'un programme de deuxième année exclusivement en anglais à un programme de troisième année d'immersion française. Il s'agissait notamment de déterminer si le profil de lecture était semblable dans les deux langues, chez les élèves qui sont à risque et chez ceux qui ne le sont pas. Elle a aussi étudié ce qui différencie ces deux groupes d'élèves, quant à la connaissance des stratégies de lecture en anglais et en français, et quant à la manière d'appliquer ces stratégies. Les groupes se composaient de lecteurs à risque, de lecteurs très performants et de lecteurs moyens. Le français était la troisième langue de sept d'entre eux, un élève était issu d'une communauté des Premières Nations, trois élèves présentaient des troubles du langage, trois faisaient l'objet de tests pour des troubles d'apprentissage et dix recevaient un soutien à la lecture. Chez les autres élèves du groupe, certains présentaient des troubles dont le syndrome d'Asperger, le trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité (TDAH) ou le trouble déficitaire de l'attention (TDA) sans hyperactivité, et le retard mental.

Le dépistage précoce des lecteurs à risque

Tous les élèves ont fait l'objet de tests en anglais à la maternelle : au début de l'année, pour le son initial des mots et le nom des lettres; au milieu de l'année, pour le son initial des mots, le nom des lettres, les mots dépourvus de sens et la segmentation des phonèmes; à la fin de l'année pour le nom des lettres, les mots dépourvus de sens et la segmentation des phonèmes. M^{me} Bourgoïn a réalisé une analyse statistique pour déterminer si les résultats en anglais comportaient des indicateurs de la réussite future en français. Les résultats de l'analyse indiquent que la capacité de nommer les lettres est le prédicteur le plus important à l'égard de la lecture en français à la fin de la troisième année scolaire. La capacité de nommer les lettres en français au début de la troisième année est le prédicteur le plus fiable à l'égard de la lecture en français à la fin de la troisième année¹.

La détection précoce devrait mener à un soutien additionnel. Les enseignants doivent concentrer leur attention sur une démarche efficace qui leur permettrait d'offrir des interventions ciblées aux apprenants à risque qui connaissent et maîtrisent mal leurs capacités et leurs fonctionnements cognitifs (métacognition). On devrait offrir une formation additionnelle aux enseignants pour leur permettre de fournir le soutien voulu.

Les lecteurs à risque réalisent des progrès en français langue seconde, en particulier s'ils font l'objet de mesures de remédiation

Les élèves ont fait l'objet de tests de fluidité et de compréhension à la fin de la deuxième année (en anglais) et à la fin de la troisième année (en français). Les résultats en anglais des élèves à risque ont indiqué des progrès tout au long de l'année, même si les résultats n'atteignaient pas des niveaux aussi élevés que ceux des élèves très performants. Après une année au sein du programme en français, le profil des élèves a évolué de manière semblable, les deux groupes réalisant des progrès.

Il est à noter que, dès novembre, après à peine trois mois passés au sein du programme, on constate une différence de rendement des élèves à risque qui ont fait l'objet de mesures de remédiation comparativement à ceux qui n'en ont pas fait l'objet. Une intervention précoce est préférable à une attitude d'attente passive.

L'apprentissage du français langue seconde ne compromet pas la situation des élèves à risque

La présente étude a aussi examiné le rendement de ces élèves pour ce qui est de la lecture en anglais (fluidité et compréhension) en troisième année. Exposés à seulement 30 minutes d'anglais par jour, les deux groupes ont progressé selon le même profil de lecture qu'antérieurement. Ces constatations

corroborent les résultats de la recherche qui indiquent que l'apprentissage d'une langue seconde ne compromet pas la situation des élèves à risque.

Les stratégies de lecture

M^{me} Bourgoïn a examiné les stratégies employées par les apprenants au moment où ils apprenaient à lire en anglais et en français. À la fin de la deuxième année scolaire, on a demandé aux élèves de quelle manière ils comprenaient et retenaient ce qu'ils avaient lu. Les apprenants inscrits depuis trois ans à un programme d'apprentissage de la lecture n'avaient pas connaissance, en général, de stratégies pour les aider, tandis que les élèves très performants savaient décrire des stratégies de lecture auxquelles ils faisaient appel. En réponse aux mêmes questions adressées aux élèves de troisième année du programme d'immersion française, les élèves très performants ont affirmé qu'ils étaient en mesure de transférer et d'appliquer à la lecture des enseignements tirés d'un autre volet du programme d'études. Les élèves à risque, quant à eux, affirmaient ne pas connaître de stratégies d'autosurveillance. Les enseignants peuvent aider à faire connaître des stratégies qui donnent de bons résultats.

Conclusions

Les progrès réalisés par les élèves inscrits au programme d'immersion française évoluent selon une courbe semblable à celle des élèves inscrits au programme exclusivement en anglais. L'immersion française ne surcharge pas les capacités des apprenants à risque, et l'apprentissage d'une langue seconde n'entraîne pas d'effets négatifs sur le développement de leurs capacités langagières en anglais.

Il est important que les enseignants sachent que les deux groupes ont des profils semblables en lecture et reconnaissent qu'il est possible de dépister les élèves qui risquent d'éprouver des difficultés en lecture dès la maternelle, avant même que l'enfant ne passe à un programme d'immersion française.

La détection précoce devrait mener à un soutien additionnel. Les enseignants doivent concentrer leur attention sur une démarche efficace qui leur permettrait d'offrir des interventions ciblées aux apprenants à risque qui connaissent et maîtrisent mal leurs capacités et leurs fonctionnements cognitifs (métacognition). On devrait offrir une formation additionnelle aux enseignants pour leur permettre de fournir le soutien voulu.

Compte tenu du fait que les élèves continuent de progresser tout au long de l'année, les enseignants, les parents et les administrateurs ne devraient pas s'empresser de retirer un élève du programme d'immersion française. La présente étude montre qu'une évolution importante se produit entre novembre et juin. Il faut du temps pour acquérir des compétences.

En guise de conclusion, M^{me} Bourgoïn a signalé le fait qu'à l'issue d'un réexamen du programme du Nouveau-Brunswick, il a été recommandé de revenir à l'ancien niveau d'admission au programme d'immersion française, et que le gouvernement n'avait pas encore pris de décision à cet égard.

¹ Editor's Note: This is the same conclusion reached by Fred Genesee



Denise Harding

Les apprenants en difficulté : reconnaître un mode d'apprentissage différent et lui faire une juste place

Denise Harding est partenaire d'entreprise et coach scolaire, à Evoke Learning, à Toronto, en Ontario**

Mme Harding offre un soutien scolaire à des élèves allant de la septième année jusqu'au niveau postsecondaire. Elle est aussi mère d'une élève atteinte d'un trouble d'apprentissage inscrite à un programme d'immersion française. Depuis la détection du trouble d'apprentissage de sa fille à l'école primaire, elle doit se battre pour maintenir l'inscription de sa fille au programme d'immersion.

Les élèves en difficulté : les troubles d'apprentissage

Les troubles d'apprentissage ont des effets sur l'acquisition, la rétention, la compréhension, l'organisation, et le traitement de l'information sociale, physique et verbale. Les personnes atteintes de troubles d'apprentissage ont une capacité de raisonnement moyenne ou supérieure à la moyenne et sont souvent créatives. De 5 à 10 % des Canadiens et la moitié des élèves en difficulté sont atteints de troubles d'apprentissage qui s'accompagnent souvent du trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité (TDAH), du trouble anxieux, du trouble de la fonction exécutive ou encore de douance.

Les élèves en difficulté : le trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité (TDAH)

Le TDAH est un trouble permanent (à vie), génétique et neurobiologique qui interfère avec la capacité d'une personne de réguler son niveau d'activité, d'inhiber ses comportements ou de se concentrer sur une tâche particulière. Le TDAH se caractérise par un comportement d'évitement, la procrastination, l'indécision et l'impulsivité. Les élèves atteints du TDAH ont de la difficulté à travailler de façon soutenue et à gérer leur énergie, de sorte que la qualité de leur travail et leur niveau d'énergie ne sont pas constants. Ils ont tendance à penser de façon originale et peuvent être plutôt extravertis. Il importe de rappeler aux parents et aux enseignants que, même si de nombreux aspects du comportement donnent à penser qu'il

s'agit d'un choix, il n'en est rien.

Les élèves en difficulté : les troubles de la fonction exécutive

L'expression « fonction exécutive » est un terme général qui englobe divers processus cognitifs complexes liés à la manifestation de comportements orientés vers un but. À l'état dormant au moment de la naissance, les troubles de la fonction exécutive se manifestent au fil du temps. Certains élèves atteints d'un tel trouble parviennent, avec le temps, à se défaire des manifestations et des comportements qui y sont associées mais, chez les garçons, cela prend généralement plus de temps. Ces troubles ont une incidence énorme sur le rendement des élèves puisqu'ils ont des effets sur l'organisation, la mémoire à court terme et l'attention. Ces élèves éprouvent des difficultés quand on leur demande de ranger leurs appareils électroniques, de rester assis calmement ou d'être attentifs.

Ces enfants ont aussi de la difficulté à assimiler le langage pédagogique et présentent des problèmes de motivation parce qu'ils sont désengagés en classe. Le fait qu'ils sont « étiquetés » porte atteinte à leur estime de soi. Ils éprouvent des difficultés en lecture, en écriture, en orthographe et pour assimiler l'information.

L'expérience de l'élève

Beaucoup des enfants auxquels M^{me} Harding offre un soutien dans le cadre de sa pratique professionnelle ont tendance à abandonner dès que possible l'apprentissage du français, en raison des difficultés qu'ils éprouvent à l'égard des volets de lecture et d'écriture du programme d'enseignement. Les élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage, déjà au départ, ont un problème de concentration; de surcroît, ils ont beaucoup de difficulté à suivre l'enseignement d'un cours axé sur l'apprentissage par mémorisation et sur la mémorisation rapide. En français, on donne aux élèves des exercices de conjugaison et de dictée que les élèves trouvent ennuyants et sans rapport

** Un organisme privé qui offre des services de consultation et de soutien scolaire à l'intention des élèves âgés de 12 ans ou plus, et de leur famille

avec « le monde réel ». Certains élèves qui ont déjà de la difficulté à assimiler le langage pédagogique en anglais en et encore davantage en français langue seconde, son enseignement mettant l'accent sur l'apprentissage par mémorisation. Les troubles de la fonction exécutive accentuent ce problème.

Trop souvent, les enseignants en salle de classe manquent de connaissances à propos des apprenants non traditionnels qui n'ont pas toujours un plan d'enseignement individualisé répondant à leurs besoins. Mme Harding pose la question suivante : « Comment doit-on indiquer dans le plan d'enseignement individualisé 'Ma fille s'ennuie dans votre classe'? »

L'expérience des parents

On conseille souvent aux parents de retirer leur enfant du programme d'immersion française. Après avoir dû se battre tout au long du primaire, les parents doivent de nouveau chercher un moyen de s'en sortir à l'étape du secondaire.

Tant à l'école qu'à la maison, il est difficile de trouver un soutien adéquat. Les parents sont souvent livrés à eux-mêmes et doivent trouver seuls les solutions de remédiation et le soutien

Tant à l'école qu'à la maison, il est difficile de trouver un soutien adéquat. Les parents sont souvent livrés à eux-mêmes et doivent trouver seuls les solutions de remédiation et le soutien voulu. Ils ont un sentiment de culpabilité et sont amenés à douter du bien-fondé de l'inscription de leur enfant à un programme d'immersion française. « Il est souvent plus facile de jeter l'éponge que de combattre le système. »

voulu. Ils ont un sentiment de culpabilité et sont amenés à douter du bien-fondé de l'inscription de leur enfant à un programme d'immersion française. « Il est souvent plus facile de jeter l'éponge que de combattre le système », affirme Mme Harding.

La communication d'information non fondée est monnaie courante à l'école et au sein de l'administration. Mme Harding se rappelle une occasion où le directeur de l'école lui avait conseillé de retirer son enfant du programme d'immersion française, affirmant que sa fille serait illettrée du fait qu'elle éprouverait des difficultés dans les deux langues.

Le coaching

Les spécialistes du coaching collaborent avec leurs clients pour les aider à optimiser leur potentiel personnel et professionnel. Le coaching reconnaît que c'est le client qui connaît le mieux sa vie personnelle et professionnelle et chaque client est considéré comme étant créatif et apte à résoudre des problèmes et comme une personne entière. Mme Harding dit à ses élèves qu'ils ne sont pas incapables de fonctionner, mais qu'au contraire, ce sont eux les experts qui sont en mesure de lui dire, à elle, quelle solution fonctionnera. Les élèves apprennent à comprendre leur neurobiologie et les entraves à leur apprentissage.

Le coaching aide les élèves en difficulté à déterminer la nature du problème, à trouver leurs propres stratégies de réussite et à se fixer des objectifs. Il renforce les motivations liées à ces objectifs et, ce faisant, aide l'élève à renforcer sa confiance en soi et à acquérir un sens de l'organisation. Il inclut une analyse du processus de résolution des problèmes pour en permettre l'ajustement selon ce qui fonctionne et ce qui ne fonctionne pas. Dans le coaching, on s'intéresse aussi aux émotions, au stress et à l'anxiété. Des ressources et des outils sont mis à la disposition des élèves pour soutenir et renforcer leur indépendance.

Les interventions et les ressources

Les punitions n'ont pas d'effet sur la neurobiologie. Si un élève remet des travaux en retard ou commet certains manquements, le fait de lui donner zéro, de lui enlever des points ou de lui retirer un privilège n'arrange rien. Le fait de présenter des choix à l'élève, à l'intérieur de certaines limites, donne de meilleurs résultats. Le choix mène à l'engagement.

Les technologies aident les élèves à s'organiser et à apprendre : plutôt que de consacrer 45 minutes à la conjugaison des verbes, employer un logiciel d'application; plutôt que de mémoriser une dictée, la télécharger à l'aide de Google, plutôt que de copier l'énoncé des travaux à faire qui est inscrit au tableau, en prendre une photo à l'aide d'un téléphone intelligent. Les enfants adorent employer des outils technologiques et obtiennent d'excellents résultats quand il s'agit de travaux intéressants à faire qui font appel à leur intervention directe.

Les enseignants et les écoles peuvent suggérer d'autres interventions :

- Prévoir des adaptations ou accommodements pédagogiques.
- Les aide-mémoire indiquent les étapes à suivre pour résoudre un problème, sans donner la réponse.
- Accorder plus de temps pour effectuer une tâche ou un examen.
- Offrir des tests d'entraînement et des séances de révision.
- Faire la démonstration de stratégies d'étude; pour certains élèves, la prise de notes en classe ne suffit pas.
- Permettre aux élèves de remettre avant l'échéance une version préliminaire des travaux demandés, d'obtenir une rétroaction et de réviser ensuite leurs travaux.
- Établir le lien entre la réussite et l'effort.
- Scinder les examens, par exemple en distribuant une page de l'examen à la fois ou en répartissant l'exécution des différentes parties de l'examen sur une journée.
- Faire passer des examens oraux plutôt qu'écrits. De nombreux enfants (en particulier les enfants dyslexiques) ont de solides habiletés d'expression verbale.
- Encourager les questions. Noter l'élève en fonction de la qualité et de questions qu'il pose et de leur quantité.
- Modéliser la fonction exécutive; montrer ce à quoi ressemble le processus d'organisation.
- Prévoir du temps pour la mise en application. Prévoir du temps pour permettre aux élèves de s'entraîner et de poser



Callie Mady

Fermer la fenêtre pour ouvrir la porte : préparer la voie à des programmes d'immersion française plus inclusifs

Callie Mady, PhD, est professeure à la Schulich School of Education, à l'Université de Nipissing, à Nipissing, en Ontario

Les résultats de la recherche indiquent que les élèves anglophones inscrits à un programme d'immersion française peuvent réussir très bien : leurs habiletés en français oral sont supérieures à celle des élèves inscrits à un programme de français de base et leurs capacités réceptives sont comparables à celles d'élèves francophones.

Mme Mady affirme que quand on examine de plus près les élèves faisant l'objet de ces recherches, on constate que les programmes d'immersion française attirent et retiennent les élèves les plus brillants, ceux qui sont issus de milieux socioéconomiques plus favorisés, et ceux qui n'éprouvent pas de difficultés d'apprentissage particulières. Or des obstacles systémiques entravent l'accès à ces programmes, tant sur le plan national et provincial qu'à l'échelon des conseils scolaires. Des administrateurs, des enseignants et des programmes d'enseignement font aussi obstacle à des programmes d'immersion française qui visent l'inclusivité. Pour améliorer l'accès à ces programmes, il faut d'abord définir certains de ces obstacles avant de chercher à « fermer la fenêtre pour pouvoir ouvrir la porte par la suite ».

Les obstacles à l'accès

Il n'existe pas de programme pancanadien d'immersion française. Les élèves canadiens n'ont donc pas tous des chances égales d'apprendre le français langue seconde. Il n'existe pas non plus de mécanisme pour aborder cette question à l'échelon national. Les politiques respectives des ministères de l'Éducation ne comportent pas de dispositions indiquant que les élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage doivent avoir accès aux programmes d'immersion française ou d'enseignement du français langue seconde. Dans certaines provinces, par exemple en Colombie-Britannique, la politique gouvernementale permet d'exempter certains élèves des cours obligatoires de français langue seconde. Les conseils scolaires

établissent les niveaux d'accès aux programmes et décident si des programmes d'immersion seront offerts — immersion précoce, immersion moyenne, immersion tardive — ou si aucun programme ne sera offert. Les conseils scolaires peuvent aussi fixer les conditions d'admission aux programmes d'immersion française. Un document publié par un conseil scolaire, intitulé *How can you tell if your child will be successful in French immersion* (Comment déterminer si votre enfant réussira s'il est inscrit à un programme d'immersion française), décrit les caractéristiques d'un candidat susceptible de réussir :

- possède de solides habiletés dans sa langue maternelle, est loquace et aime parler;
- aime les livres, imite facilement, a une bonne mémoire;
- a de l'assurance, ne craint pas les risques, et aime les nouveaux défis;
- s'est adapté aisément au passage de la maison à l'école.

Mme Mady souligne que ces caractéristiques sont cinq fois plus susceptibles de s'appliquer à une fille plutôt qu'à un garçon. Ces recommandations risquent donc de semer le doute dans l'esprit des parents quant au bien-fondé d'inscrire son enfant à un programme d'immersion française, en particulier s'il s'agit d'un garçon ou si l'enfant éprouve des difficultés d'apprentissage.

Les administrateurs des conseils scolaires exercent, quant à eux, un pouvoir considérable. Ils déterminent quels élèves feront l'objet de tests pour détecter les difficultés d'apprentissage et organisent les activités de soutien à l'intention des élèves dépistés. Ils tiennent les cordons de la bourse et déterminent l'attribution des fonds. Même si ces administrateurs ne sont pas eux-mêmes des professeurs de langue seconde, leurs opinions peuvent influencer sur celles des professeurs.

Le programme d'enseignement peut aussi constituer un obstacle à un accès équitable. La plupart des écoles secondaires

offrent l'immersion française uniquement dans le cadre du programme d'études générales [et non pour le programme d'éducation professionnelle ou d'instruction technique] et le programme d'enseignement ne comporte aucune indication, à l'intention des professeurs, sur les meilleures façons de soutenir les élèves.

Les enseignants peuvent aussi faire obstacle aux programmes visant l'inclusivité, même si, par ailleurs, ils peuvent être de remarquables intervenants de soutien. Certains enseignants dissuadent les élèves en difficulté de s'inscrire à un programme d'immersion française et influent sur les administrateurs et les parents s'ils estiment que l'élève ne réussira pas. De nombreux enseignants n'obtiennent pas le soutien qui leur permettrait d'aider les élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage à réussir, et ce manque de soutien fait en sorte que leurs opinions négatives persistent.

De nombreux enseignants n'obtiennent pas le soutien qui leur permettrait d'aider les élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage à réussir et ce manque de soutien fait en sorte que leurs opinions négatives persistent.

L'expérience d'un élève

À la maternelle, un orthophoniste a constaté que « Robert* » avait de la difficulté à prononcer certains sons. La mère de Robert s'est donc efforcée d'aider l'enfant à améliorer son élocution, mais quand elle a voulu inscrire son fils à un programme d'immersion française, le professeur de maternelle et le directeur ont cherché à l'en dissuader. Elle a néanmoins inscrit Robert au programme d'immersion française.

En première et deuxième années, la mère de Robert a constaté qu'il éprouvait des difficultés en lecture et en écriture et a porté ce fait à l'attention de ses professeurs qui, eux, ne l'avaient pas remarqué. En troisième année, le directeur s'est mis à rire quand la mère du garçon a demandé que son fils fasse l'objet de tests, en répondant que Robert ne manifestait pourtant aucun problème de comportement. L'enfant avait adopté des stratégies pour compenser ses difficultés d'apprentissage, et ses professeurs n'avaient pas vu qu'il avait besoin d'un soutien additionnel.

Des tests réalisés par des services privés ont permis de découvrir que Robert était atteint d'un trouble grave d'apprentissage associé à la catégorie générale de la dyslexie : sa lecture à voix haute était incompréhensible en anglais comme en français. En revanche, ses résultats en compréhension se situaient au 95^e percentile. La mère de Robert a communiqué les résultats du test aux responsables de l'école, en proposant des stratégies pour aider le garçon. Le professeur et le directeur ont tous deux refusé, et le surintendant scolaire leur a donné raison. La mère de Robert a donc décidé de le retirer du programme d'immersion et de l'inscrire au programme anglais.

Quand Robert est passé au secondaire, le département d'éducation spécialisée a recommandé de le retirer du programme de français de base, mais ses parents n'étaient pas de cet avis. Le changement de professeurs du programme de français de base en neuvième année s'est traduit par une année très réussie pour Robert.

Ouvrir la porte pour favoriser l'inclusivité

La diffusion des connaissances et de l'information est un moyen de faire avancer les choses. Les intervenants qui ont participé à la table ronde connaissent ces questions, mais de nombreux professeurs et aspirants-professeurs en savent peu de choses. Les résultats de la recherche montrent que les enseignants, s'ils sont d'avis que les élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage devraient faire partie des programmes d'immersion française et des programmes de français langue seconde, seront beaucoup plus enclins à accepter des adaptations ou accommodements pédagogiques pour aider ces élèves. Par exemple, après avoir été exposés pendant six semaines à des résultats de recherche indiquant que les élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage peuvent tirer davantage des programmes d'immersion française, les professeurs et aspirants-professeurs inscrits à un programme de perfectionnement présenté par l'Association canadienne des professeurs de langues secondes (ACPLS) étaient disposés à changer d'opinion et à inclure ces élèves dans les programmes d'immersion française.

Il faut que les enseignements adoptent des stratégies pour aider en salle de classe les élèves atteints de troubles d'apprentissage, mais les résultats de la recherche montrent qu'ils sont mal outillés pour le faire. Pourtant, ces stratégies sont utiles à tous les élèves. Comme les professeurs du programme d'immersion française ont déjà un emploi du temps chargé, ils pourraient hésiter à envisager une charge supplémentaire. En réalité, ces stratégies ne demandent pas nécessairement plus de temps. Elles consistent à utiliser certaines techniques, à employer du matériel de manipulation, à appuyer le langage verbal par l'écrit, à employer judicieusement la langue maternelle de l'élève et le vocabulaire préscolaire, à répéter et à reformuler les explications, à employer un langage plus simple, à enseigner des stratégies concrètes, à adapter la cadence de l'enseignement. On peut songer à d'autres stratégies : surligner le texte, modifier le texte, modifier le système d'attribution des notes, varier l'ampleur des travaux demandés, morceler les tâches, varier les types de travaux à faire. Mme Mady a aussi mentionné les travaux de Katie Arnett indiquant que le fait de modifier l'environnement (les places choisies par l'élève dans la classe, la disposition de la salle, les signaux employés pour obtenir l'attention) donnait de bons résultats dans les programmes de français de base.

En guise de conclusion, M^{me} Mady a indiqué ce qui suit : « En définissant d'abord les obstacles, nous serons davantage en mesure de les éliminer ou de les contourner dans la perspective de favoriser toujours davantage l'inclusion des élèves atteints de troubles d'apprentissage ».

* Il s'agit d'un nom fictif.



Susan Brims

Répondre aux besoins des élèves en ce qui concerne l'immersion française : le programme d'apprentissage et d'alphabétisation

Susan Brims est directrice de l'école Banff Trail, du conseil scolaire de Calgary (Calgary Board of Education), à Calgary, en Alberta

Le conseil scolaire de Calgary (Calgary Board of Education) offre un programme d'apprentissage et d'alphabétisation [Learning and Literacy (L&L)] à l'intention des élèves de la quatrième à la sixième année scolaire. Le programme d'apprentissage et d'alphabétisation offert dans le cadre du programme d'immersion française vise à soutenir, dans un contexte d'immersion française, les élèves atteints de troubles d'apprentissage. Il a pour objectif d'aider chaque enfant à acquérir les habiletés, les connaissances et les compétences qui lui permettront de réaliser pleinement son potentiel scolaire, social et émotionnel.

Profil de l'élève du programme d'apprentissage et d'alphabétisation

Une classe type du programme comprend de cinq à sept élèves atteints de troubles d'apprentissage définis et des élèves de la population scolaire en général. Tous les élèves comprennent que chaque personne est différente, apprend de manière différente, et possède des forces différentes. Les enseignants sont constamment attentifs aux relations interpersonnelles dans la classe.

Le programme vise plus particulièrement les enfants qui éprouvent des difficultés, mais qui aiment apprendre dans le contexte d'une langue seconde. Les élèves doivent avoir une bonne base en langue orale et posséder selon toute évidence au moins une capacité de raisonnement moyenne. La plupart ont un retard marqué dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture en anglais et en français, ce qui se caractérise notamment par des progrès insatisfaisants en ce qui concerne l'acquisition des premières compétences à cet égard, de la maternelle à la troisième année scolaire. Même si certains élèves connaissent des problèmes d'ordre émotionnel, de comportement ou de santé mentale, ils ont surtout besoin d'un soutien en apprentissage de la lecture et de l'écriture.

Aperçu du programme

La planification et la mise en œuvre des cours du programme d'apprentissage et d'alphabétisation offert dans le cadre du programme d'immersion française reposent sur les principes de conception universelle de l'apprentissage [Universal Design for Learning¹]. Le recours aux technologies d'assistance dans les classes du programme a entraîné l'école toute entière vers l'application de la personnalisation de l'apprentissage, conformément aux exigences établies par le conseil scolaire de Calgary.

Étant donné que le conseil scolaire affecte deux enseignants de plus au programme, l'école a décidé de combiner les classes de quatrième et cinquième années et de garder ensemble les élèves de sixième année. Les enseignants travaillent ensemble et offrent un soutien aux petits groupes et aux élèves individuellement.

Éléments clés du programme

La **collaboration** est un aspect très important du programme. Les équipes d'enseignants permettent de mettre à contribution les forces de chaque membre de l'équipe (connaissances et compétences en éducation spécialisée, en technologie, en programme d'enseignement). Pour chaque élève du programme, il existe un plan d'enseignement individualisé, dans lequel sont énoncés les objectifs SMART, les stratégies, les adaptations ou accommodements pédagogiques et les plans de transition qui sont propres à cet élève.

L'**évaluation** est un processus continu et fréquent auquel participent les élèves, ce qui les aide à développer leurs habiletés d'autonomie sociale. Il est important de surveiller le rendement des élèves afin de constater les progrès, d'en faire état et d'ajuster les méthodes d'enseignement en conséquence.

Les **adaptations ou accommodements pédagogiques** comprennent l'adaptation des attentes et des travaux qu'on demande aux élèves, l'attribution de délais plus longs, le recours aux technologies d'assistance – numériseurs, imprimantes, tableaux

¹ Consultez le rapport complet | www.cpf.ca

blancs interactifs ou tableaux numériques interactifs, caméras et enregistreurs vidéo numériques, etc. Les élèves concentrent leur attention sur leurs forces et apprennent à voir que l'emploi des technologies ne pose pas problème.

La **participation des parents** est essentielle. Les parents ont accès à l'information dont ils ont besoin pour comprendre, prendre des décisions et trouver les ressources voulues. Les parents participent activement à l'éducation de leurs enfants et y contribuent de manière tangible. À la maison comme à l'école, l'enfant reçoit des messages continus et concordants à propos de son rendement scolaire et de son comportement.

Les **habiletés d'autonomie sociale** aident les élèves à mieux se connaître eux-mêmes à titre d'apprenants. Avec le soutien des enseignants, ils définissent des objectifs scolaires personnels et des stratégies pour les atteindre. Cet aspect est particulièrement important pour les élèves qui s'apprentent à passer à l'école secondaire de premier cycle. À cette fin, on encourage les élèves à préparer une brochure ou un CD sur eux-mêmes à titre d'apprenants, et de remettre ce document à leurs professeurs au début de l'année scolaire.

La participation des parents est essentielle. Les parents ont accès à l'information dont ils ont besoin pour comprendre, prendre des décisions et trouver les ressources voulues. Les parents participent activement à l'éducation de leurs enfants et y contribuent de manière tangible.

La **planification de la transition** s'effectue au moyen de rencontres avec l'enseignant ou l'établissement de destination, en vue de préparer le passage à un nouveau régime scolaire. Même si aucun programme d'apprentissage et d'alphabetisation n'est offert à l'école secondaire, les professeurs collaborent à la planification et la mise en œuvre des plans de transition, ce qui permet d'assurer une continuité. Les parents participent de manière active à la planification et les élèves sont mieux préparés à intégrer leur nouveau milieu. Le plan d'enseignement individualisé accompagne l'élève et comporte de l'information sur ses forces, ses besoins et les stratégies qui donnent de bons résultats. La plupart des écoles secondaires de premier cycle offrent un soutien par l'intermédiaire des professeurs dans les classes et des enseignants-ressources. C'est pourquoi les habiletés de l'élève liées à la conscience de soi et à l'autonomie sociale sont si importantes.

Le point de vue des élèves

Une plus grande estime de soi et une amélioration des interactions sont au nombre des effets positifs, du point de vue des élèves. Les élèves affirment qu'ils ont le sentiment d'appartenir au groupe. En général, les résultats scolaires sont meilleurs et les élèves modifient leur perception d'eux-mêmes en tant qu'apprenants.

« J'ai excellé en lecture grâce aux stratégies utiles, et aussi toute la pratique à la maison a beaucoup aidé. »

« Le programme d'apprentissage et d'alphabetisation m'aide à avoir de meilleures notes parce qu'on nous donne plus de temps pour nos travaux. »

« Mon ordinateur est utile. J'ai besoin d'aide, c'est pour ça qu'on m'en a donné un. C'est vraiment apprécié. »

Le point de vue des parents

Des parents ont récemment décrit les avantages que leurs enfants ont retiré du programme d'apprentissage et d'alphabetisation :

Respect et compréhension : *On apprend aux élèves que le rythme d'apprentissage n'est pas le même pour chaque personne, et que chaque personne a des forces personnelles différentes de celles des autres.*

Forces personnelles : *Le programme cherche à renforcer vigoureusement les forces et les aptitudes manifestées et à concentrer l'attention sur les possibilités d'amélioration. Cette façon de faire aide à renforcer la confiance en soi et à développer des habiletés qui s'appliquent au-delà du niveau scolaire. Les élèves sont plus à l'aise pour demander de l'aide et commencent à comprendre l'importance de prendre le temps de réfléchir et de planifier avant d'entreprendre un projet.*

Stratégies d'apprentissage et d'étude : *Les élèves acquièrent des habitudes d'apprentissage et d'étude qui peuvent s'appliquer à n'importe quel niveau scolaire.*

Compréhension : *Les stratégies du programme d'apprentissage et d'alphabetisation sont aussi applicables à la maison, car nous, les parents, comprenons les forces de nos enfants. Nous pouvons ainsi essayer de prévoir quels aspects de la vie risquent de leur poser problème et nous sentir suffisamment à l'aise pour leur permettre de développer leurs forces sans intervenir indûment.*

Réduction du stress : *Les travaux scolaires à effectuer à la maison, qui étaient auparavant une source de stress et d'angoisse, sont maintenant gérables. Même s'il faut toujours gérer les échéances et le travail à faire à la maison, les enfants possèdent maintenant des stratégies et travaillent avec assurance.*

Mentorat et leadership : *Le groupement des classes de quatrième et cinquième années et les projets en petits groupes permettent aux élèves de s'entraider.*

Les défis administratifs

Le conseil scolaire et l'administration ont aussi des défis à surmonter :

- Le dépistage se fait souvent en troisième année scolaire, à une étape où l'enfant a été très peu exposé à l'écriture et à la lecture en anglais.
- Les outils servant à mesurer et à quantifier les progrès scolaires n'ont pas été normalisés en fonction d'une population d'élèves inscrits à un programme d'immersion française.
- Certains des logiciels dont on dispose ont des capacités limitées en français.
- Il faut convaincre les parents que leurs enfants ne seront pas « étiquetés » du fait qu'ils sont inscrits au programme.
- En ce qui concerne le transport, les parents ne sont pas toujours disposés à voir leur enfant voyager jusqu'à une heure par jour, dans chaque direction, entre la maison et la seule école de la ville qui offre un programme d'apprentissage et d'alphabetisation dans le cadre d'un programme d'immersion française.
- Il se peut que les dispositions actuelles liées au processus de dépistage et de placement soient appelées à changer advenant que les conseils scolaires de l'Alberta finissent par s'intégrer à un système scolaire unifié, qui sera moins axé sur les catégories de besoins en éducation spécialisée et davantage axé sur la personnalisation pour tous les élèves.

RECOMMANDATIONS



TABLE RONDE DE CPF SUR LES 3^LÈVES DANS LES PROGRAMMES DE FRANÇAIS LANGUE SECONDE QUI 3^PROUVENT DES DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE RECOMMANDATIONS FORMULÉES PAR LES PARTIES INTÉRESSÉES PARTICIPANTES

DOMAINE D'INTÉRÊT CL² 1 : RECHERCHE

Recommandations

- Qu'un centre de renseignements scientifiques soit mis sur pied et que ce centre donne accès à des résumés concis et compréhensibles de résultats et de constatations de recherche importants et utiles sur le développement langagier et scolaire des élèves ayant des besoins particuliers.
- Que les organismes publics nationaux, provinciaux et territoriaux, ainsi que les organismes de financement privés, consacrent des fonds à la recherche sur les élèves ayant des besoins particuliers et sur l'apprentissage d'une langue seconde. Ces fonds devraient représenter de 7 à 10 % du budget de financement, pour refléter le taux correspondant à la population d'élèves atteints de troubles d'apprentissage par rapport à l'ensemble de la population scolaire.
- Que les résultats pertinents de la recherche soient mentionnés dans les documents de politiques, de conception de programmes, de méthode, et les documents connexes.

DOMAINE D'INTÉRÊT CL² 2 : RESSOURCES

Recommandations

- Que soit élaboré un cadre, mis au point au sein du ministère de l'Éducation, pour soutenir systématiquement les élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage, tant dans les programmes d'immersion française que dans les programmes de français langue seconde.
- Qu'un centre virtuel de ressources nationales et régionales soit mis sur pied. Que ce centre soit convivial, pertinent, accessible à toutes les parties intéressées, bilingue et fondé sur des données probantes. Ce serait autre chose qu'un wiki.
- Que les ministères de l'Éducation élaborent des normes d'inclusion à l'égard des programmes de français langue seconde et à l'égard du perfectionnement des administrateurs.

DOMAINE D'INTÉRÊT CL² 3 : PERCEPTIONS

Recommandations

- Qu'une campagne réaliste de communication et de sensibilisation soit mise en œuvre pour montrer que, selon les données scientifiques, la formation en français langue seconde est accessible à tous les apprenants, à tous les niveaux. (Gouvernements provinciaux et territoriaux).

DOMAINE D'INTÉRÊT CL² 4 : POLITIQUES

Recommandations

- Que le financement consacré à l'éducation spécialisée les gouvernements provinciaux et territoriaux aux conseils scolaires soit fondé sur les besoins des élèves et non sur le nombre d'inscriptions.
- Que les gouvernements fédéral, provinciaux et territoriaux adoptent une charte des droits pour garantir l'accès équitable des élèves en difficulté aux programmes de français langue seconde.
- Que les conseils scolaires soient tenus de rendre des comptes sur la façon dont les fonds accordés au programme en langue anglaise et aux programmes de français langue seconde sont dépensés.
- Que toutes les parties intéressées proposent les présentes recommandations aux représentants de leurs gouvernements respectifs.

DOMAINE D'INTÉRÊT CL² 5 : FORMATION ET PERFECTIONNEMENT

Recommandations

- Que les gouvernements provinciaux et territoriaux soient encouragés à créer un programme permettant d'accroître le nombre de professeurs de programmes d'immersion française capables de répondre aux besoins des élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage.
- Que les gouvernements provinciaux et territoriaux augmentent le nombre d'activités et les occasions de perfectionnement à l'intention des éducateurs des programmes de français langue seconde appelés à travailler avec des élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage.
- Que les gouvernements provinciaux et territoriaux obligent les districts scolaires à élaborer et à mettre en œuvre un plan en vue de faire la promotion des programmes de français langue seconde comme faisant partie intégrante des activités fondamentales du système d'enseignement public.

DOMAINE D'INTÉRÊT CL² 6 : PROGRAMME D'ENSEIGNEMENT ET PÉDAGOGIE

Recommandations

- Que les programmes d'enseignement reconnaissent et proposent des stratégies de rechange pour aider les élèves inscrits aux programmes de français langue seconde qui éprouvent des difficultés d'apprentissage.
- Que les conseils scolaires offrent à tous les professeurs de français langue seconde, une formation sur les méthodes d'enseignement liées à l'acquisition d'une langue seconde par les élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage.

GLOSSAIRE

Adaptation pédagogique ou accommodement pédagogique : Service ou forme de soutien destiné à aider l'étudiant à accéder pleinement à la matière enseignée et à l'enseignement lui-même. L'adaptation ou l'accommodement ne modifie pas le contenu ni les attentes; il s'agit plutôt d'une adaptation de la méthode d'enseignement. [NDR : En français, l'une ou l'autre expression peut être employée.]

CIPR (Comité d'identification, de placement et de révision) : Détermine si la personne est un élève en difficulté et, le cas échéant, quel placement scolaire convient à sa situation. Les parents ou gardiens, ainsi que l'élève en cause s'il est âgé de 16 ans ou plus, ont le droit d'assister à la réunion du CIPR et peuvent demander que le comité envisage certains programmes qui pourraient répondre aux besoins de l'élève et en discute. En fonction de ces discussions, le CIPR peut recommander les programmes ou services d'éducation spécialisée qui conviendraient, selon lui, à l'élève. [NDR : En Ontario]

Dictée : Test d'orthographe en français.

Élève en difficulté : Désigne généralement soit un élève doué soit un élève ayant des besoins particuliers. Dans le contexte du présent rapport, l'expression « élèves en difficulté » ne désigne que les élèves ayant des besoins particuliers.

Élève qui éprouve des difficultés d'apprentissage : Dans le contexte du présent rapport, il s'agit d'une personne atteinte de troubles d'apprentissage.

Matériel de manipulation : Objets dont l'élève peut se servir et qui peuvent l'aider en situation d'apprentissage pratique. Ces objets lui procurent des modèles visibles pour l'aider à résoudre des problèmes et à élaborer des concepts. Il peut s'agir par exemple d'un crayon-feutre, de cure-dents, de pièces de monnaie ou autres.

Objectifs SMART : Ces objectifs font partie d'un plan d'enseignement individualisé (PEI) qui répond aux besoins particuliers de l'élève. À l'origine, S.M.A.R.T. (*specific, measurable, achievable, relevant, time-bound*) est un acronyme anglais correspondant au mot anglais smart qui signifie intelligent. En français, l'usage de l'acronyme SMART (spécifique, mesurable, accessible, réaliste, temporellement défini) se répand dans des contextes semblables à ceux de l'anglais.

Personnalisation de l'apprentissage : Approche suivant laquelle le personnel scolaire, les parents et les intervenants du milieu travaillent de concert en vue d'orienter l'élève et de l'aider à évaluer ses propres talents et aspirations, ainsi qu'à établir des parcours en vue de réaliser des objectifs individuels.

Plan d'enseignement individualisé (PEI) : Décrit le programme ou les services d'éducation spécialisée dont a besoin un élève en particulier. Il définit les attentes modifiées ou adaptées, par rapport aux attentes du programme d'enseignement officiel, correspondant au niveau scolaire, à la matière d'enseignement ou au cours dont il s'agit, et décrivant les adaptations ou accommodements pédagogiques et les services d'éducation spécialisée nécessaires pour aider l'élève à réaliser ses attentes en matière d'apprentissage. [NDR : En Ontario, le nom et le sigle officiels en français du document correspondent au nom et au sigle ci-dessus. En anglais, le nom et le sigle officiels du même document est *Individual Education Plan (IEP)*. En Alberta, le nom et le sigle officiels (en anglais seulement) d'un document semblable est *Individualized Program Plan (IPP)*.]

Plan pédagogique individualisé (PPI) : Plan d'action concis, fondé sur les renseignements diagnostiques étayant les stratégies d'intervention retenues, et visant à répondre aux besoins des élèves, en matière d'éducation spécialisée.

Technologie d'assistance : Tout élément, pièce d'équipement ou produit de système destiné à accroître, maintenir ou améliorer les capacités fonctionnelles des élèves atteints d'un handicap, d'un trouble d'apprentissage ou autre, ou éprouvant des difficultés d'apprentissage.

Troubles d'apprentissage (TA) : Certains troubles neurologiques particuliers qui ont une incidence sur l'habileté du cerveau de stocker l'information, de la traiter, d'y accéder ou de la communiquer. Ces troubles sont invisibles et permanents. Les TA peuvent influencer sur divers aspects de l'apprentissage et du fonctionnement. On peut en compenser les effets par des méthodes d'apprentissage adaptées, des adaptations ou accommodements pédagogiques, et des modifications.