

**Mémoire au Comité sénatorial permanent des langues officielles  
Vancouver, Colombie-Britannique  
Le 5 octobre 2016**

Kenneth Reeder  
Professeur émérite  
Département de langue et de littérature  
Université de la Colombie-Britannique

**Les avantages cognitifs et scolaires de l'éducation en immersion française :  
Note de recherche et incidence sur la politique en matière d'éducation**

Mesdames et Messieurs les membres du Comité sénatorial permanent et estimés collègues,

Premièrement, au nom de tous les citoyens canadiens et particulièrement les jeunes élèves qui fréquentent les écoles du pays, je remercie sincèrement le Comité sénatorial permanent des langues officielles pour l'excellence de son travail. Deuxièmement, je le remercie de me permettre de témoigner devant lui aujourd'hui alors qu'il examine l'importante question de l'accès aux écoles de langue française et aux programmes d'immersion française en Colombie-Britannique. Merci de me permettre de m'exprimer dans ma langue maternelle, l'anglais. Je parle aussi l'allemand et le japonais, mais je ne maîtrise pas suffisamment le français pour être crédible. Ce sera pour bientôt, j'espère.

Si j'ai bien compris, vous êtes particulièrement intéressés par l'enseignement en français et la recherche sur les écoles françaises et les programmes d'immersion en Colombie-Britannique. Je résumerai donc une étude que j'ai menée en collaboration avec ma collègue Monique Bournot-Trites, il y a longtemps, à la fin des années 1990, sur un programme d'immersion française, ici, en Colombie-Britannique. Après vous avoir présenté notre étude, je terminerai avec quelques implications de cette recherche qui, j'ose espérer, pourraient aider les décideurs politiques et les planificateurs de la formation à s'attaquer à la question de l'accès aux programmes d'immersion française et leur permettre de connaître leurs avantages bien documentés pour les élèves.

La recherche : Intensité de l'enseignement d'une langue seconde dans les niveaux intermédiaires d'immersion française et son incidence sur le bilinguisme et le rendement en mathématique.

L'histoire commence à une réunion de parents tenue en soirée à l'école primaire de quartier de mes deux enfants, à Vancouver; toute l'école s'emploie à offrir un bon programme d'immersion précoce en français, de la maternelle à la 7<sup>e</sup> année. Comme tous les programmes d'immersion précoce en français à Vancouver, le programme commence par de l'enseignement uniquement en français pendant les premières années, les cours de langue anglaise commencent en 3<sup>e</sup> année et, dès la 4<sup>e</sup> année, plusieurs autres cours se donnent en

anglais, notamment les mathématiques, l'informatique et, souvent, l'éducation physique, ce qui fait que seulement 50 % environ des cours de la 4<sup>e</sup> à la 7<sup>e</sup> année se donnent en français. La direction a proposé aux parents d'augmenter la proportion de cours donnés en français en donnant le cours de mathématiques en français puisque les manuels actuels, en anglais, étaient rendus à la fin de leur cycle de vie utile et devaient être remplacés de toute façon. Le fait que nos enfants recevaient ce qu'on pourrait largement appelé une formation bilingue en anglais et en français à des lieues d'un programme d'« immersion » nous a grandement surpris : aucun d'entre nous n'avait fait d'analyse de l'enseignement de la langue pour ces années intermédiaires, pourtant bon nombre d'entre nous avaient choisi ce quartier en raison de l'accès à ce programme d'immersion précoce et nous avons tous fait des efforts considérables pour y inscrire nos enfants, car les places étaient limitées.

L'initiative a reçu l'appui quasi unanime des parents et du personnel de l'école, et elle a été mise en œuvre en 4<sup>e</sup> année, vers 1995, puis élargie chaque année aux classes successives de 4<sup>e</sup> année jusqu'à ce que tous les niveaux intermédiaires profitent de ce qui s'approchait d'un programme offert à 75 % en français et à 25 % en anglais. Nous avons calculé que les enfants du nouveau programme intensifié d'immersion précoce auraient près de 1 000 heures supplémentaires de formation en français pendant la durée du programme, par rapport aux anciens élèves des niveaux intermédiaires qui avaient suivi le programme offert à 50 % en français et à 50 % en anglais.

Dès leurs premières discussions sur la question, les membres du personnel ont exprimé des inquiétudes concernant le fait que le programme intensifié d'anglais puisse réaliser des objectifs précis :

1. Le programme intensifié d'immersion française devrait permettre d'améliorer le niveau de littératie et de compétences en français;
2. Le programme intensifié ne devrait pas se faire aux dépens du niveau de littératie en anglais.

Le personnel et les parents ont adopté ces objectifs.

Un an après la mise en œuvre du programme intensifié d'immersion, les parents ont demandé qu'on se penche sur un troisième objectif intéressant, que l'école a aussi adopté :

3. L'enseignement des mathématiques en français ne devrait pas se faire aux dépens du rendement et ne devrait pas désavantager les élèves dans l'éventualité où ils devaient passer à l'enseignement en anglais pendant leurs années scolaires ultérieures.

La proposition que la direction a faite au groupe de parents m'a rapidement mené à discuter avec le directeur, autour d'un café et d'un dessert, de la manière dont l'école comptait s'y prendre pour évaluer si le programme intensifié d'immersion atteignait ces objectifs. La conclusion n'a pas tardé : je chercherais des moyens de mettre sur pied une étude discrète, mais rigoureuse, menée conjointement par l'Université et la Commission scolaire de

Vancouver. Elle évaluerait le rendement des élèves en langue, en littérature et, comme cela s'est avéré plus tard, en mathématiques au cours des années de mise en application du programme.

En collaboration avec ma collègue Bournot-Trites, et grâce à une subvention de recherche d'Hampton de l'Université et à l'aide d'une équipe d'étudiants diplômés talentueux qui ont gentiment accepté de travailler presque gratuitement, nous avons pu étudier le nouveau programme, depuis sa mise en œuvre dans une première classe de 4<sup>e</sup> année de 36 élèves jusqu'à ce que ces élèves terminent le programme en 7<sup>e</sup> année. De plus, avec la collaboration du personnel de l'école, nous avons pu évaluer non seulement les compétences en français et en anglais des élèves du nouveau programme pour chaque année, mais aussi les compétences des élèves des classes des années antérieures, 30 en tout, qui faisaient toujours partie du programme moitié-moitié jusqu'à la fin de leur 7<sup>e</sup> année, ce qui nous a permis d'avoir des données de comparaisons d'une année à l'autre de la 4<sup>e</sup> à la 7<sup>e</sup> année. Quant au rendement en mathématiques, nous avons pu évaluer celui des 36 élèves du nouveau programme intensifié de la 6<sup>e</sup> et de la 7<sup>e</sup> année, et le comparer à celui de 30 élèves du programme précédent aux mêmes niveaux.

Qu'est-ce que nous avons appris à la fin de ces cinq années de comparaison, niveau par niveau, des groupes des deux programmes?

Premièrement, en ce qui concerne le premier objectif du programme intensifié d'immersion précoce à 75 %, l'amélioration de la langue et de la littérature en français, nous avons découvert que les élèves du programme intensifié avaient de meilleurs résultats que ceux du programme d'immersion à 50 % en français, et c'était particulièrement le cas pour les évaluations de l'expression écrite descriptive faites par les enseignants pour tous les niveaux.

Deuxièmement, en ce qui concerne le deuxième objectif du programme intensifié, ne pas nuire aux compétences en anglais, nous n'avons découvert aucune différence de rendement entre les élèves du programme à 50 % en français et ceux du programme à 75 % en français, sauf dans le cas des compétences en lecture en anglais : les étudiants dont l'enseignement était donné à 50 % en anglais, y compris pour les mathématiques, avaient des résultats légèrement meilleurs à ceux dont l'enseignement se faisait à 25 % en anglais. À noter cependant que, malgré cette différence, les deux groupes se classaient parmi les meilleurs de la province selon les tests de connaissance provinciaux réalisés en 7<sup>e</sup> année.

Quant au troisième objectif, un rendement équivalent en mathématiques, le groupe du programme intensifié qui a continué à apprendre les mathématiques en français a obtenu massivement de meilleurs résultats que le groupe qui a appris les mathématiques en anglais au test de rendement en mathématiques de Stanford passé en anglais. L'avantage était manifeste dans chaque facette du test, que ce soit les concepts numériques, le calcul, l'application à des problèmes, ou en moyenne pour toutes les facettes des mathématiques. Par conséquent, à la fin de l'expérience de quatre ans d'un millier d'heures d'enseignement

supplémentaire en langue seconde, non seulement l'objectif de ne pas « nuire » a été atteint, mais il semblerait qu'il s'agisse d'un avantage remarquable, même lors d'une évaluation faite au moyen d'un test en anglais.

Nous avons donc pu conclure que l'intensification de l'enseignement en français dans les niveaux intermédiaires non seulement ne nuit pas aux compétences en langue et en littérature en français ou en anglais ni au rendement en mathématiques, mais a aussi la forte possibilité de procurer des avantages en matière de rendement en langue française ainsi qu'en mathématiques. Et le dernier avantage de ce que j'appelle l'intensification de l'enseignement en immersion française pour une matière fondamentale tient la route malgré la langue de l'évaluation.

Évidemment, nos conclusions ont confirmé les conclusions antérieures sur les avantages cognitifs et scolaires de l'immersion française de Cummins, Swain, Lapkin et d'autres au Canada. L'étude nous a permis de définir ce qu'on appelle l'hypothèse du seuil avancée il y a des années par Jim Cummins, de l'Université de Toronto. En bref, cette hypothèse veut que si les apprenants atteignent un certain seuil de compétences dans deux langues, leur rendement scolaire et cognitif sera meilleur dans ces deux langues. L'une des difficultés était que personne n'avait jamais réussi à déterminer en pratique ce qu'est le seuil de « bilinguisme fort ». Notre petite étude, cependant, a permis d'avoir une idée, bien qu'indirecte, de ce seuil : il représentait l'effet de ce millier d'heures d'apprentissage d'une langue seconde de nos 36 élèves. Ce qui s'est passé pendant ce millier d'heures a suffi pour que ces élèves franchissent le seuil que Cummins appelle le seuil de bilinguisme fort.

Si nous voulons concrétiser les avantages cognitifs et scolaires de l'usage de deux langues (ou plus), il semble que les éducateurs doivent fixer des objectifs ambitieux pour l'éducation dans les deux langues officielles du Canada et au moyen de celles-ci. L'histoire de notre petite recherche nous montre, comme Cummins l'a fait avant nous, que l'apprentissage intensif de la langue est une condition nécessaire à des compétences solides.

Quelles sont donc les implications de mon histoire pour les décideurs politiques et les planificateurs de la formation au Canada? La plupart tournent autour de la simple question de savoir jusqu'à quel point nous voulons des objectifs ambitieux en éducation.

1. Pour que les programmes d'immersion française réalisent leur potentiel, comme l'étude sur le millier d'heures menée à Vancouver l'a démontré, il ne suffit pas de réduire l'exposition intensive à la langue française à un peu plus de la moitié du temps, comme c'est actuellement la norme dans de nombreuses écoles du pays (sauf quelques exceptions notables comme North Vancouver ou Coquitlam, en Colombie-Britannique.)
2. Puisque la raison la plus souvent invoquée pour réduire l'enseignement en français dans les programmes d'immersion est qu'il faut préparer les élèves à suivre éventuellement des cours en anglais et à être évalués dans cette langue (plus tard au primaire ou au secondaire ou encore aux études postsecondaires, etc.), les enseignants doivent savoir que les *grands* apprenants bilingues peuvent réussir sur le plan scolaire dans les deux langues.

3. Une autre raison souvent invoquée, lors de conversations avec les directions, pour réduire l'intensité du français dans les programmes d'immersion est la pénurie d'enseignants pour les niveaux intermédiaire et plus avancé qui possèdent une excellente connaissance du français. Si nous voulons être assez ambitieux, nous devons avoir des données solides sur la disponibilité des enseignants pour ces niveaux et, s'il y a lieu, une certaine planification éclairée pour les former et les recruter.

Tout comme le poète Goethe, j'ai toujours cru que celui qui ne connaît pas une autre langue ne connaît pas vraiment sa propre langue.

Encore une fois merci de m'avoir permis de témoigner.

### **Références**

- Bournot-Trites, M. et Reeder, K. (2001), « Interdependence revisited: Mathematics achievement in an intensified French Immersion program », *Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, 58 (1), p. 27-43.
- Cummins, J. (1979), « Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children », *Review of Educational Research*, 49, p. 222-251.
- Reeder, K. (1999), « Intensity », dans B. Spolsky, (dir.), *Concise Encyclopedia of Educational Linguistics*, Oxford, R.-U., Elsevier Science Ltd.
- Reeder, K., Buntain, J. et Takakuwa, M. (1999), « Intensity of L2 instruction and biliterate proficiency in the intermediate years of a French immersion program », *Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, 56 (1), p. 49-72.

### **Notice biographique**

Kenneth Reeder est professeur de langue et de littérature à l'Université de la Colombie-Britannique. Son programme de recherche traite des technologies appropriées pour l'enseignement et l'apprentissage des langues, la linguistique appliquée/éducative et l'acquisition de la langue maternelle et seconde.

## **Annexe**

# Interdependence Revisited: Mathematics Achievement in an Intensified French Immersion Program

---

Monique Bournot-Trites and Kenneth Reeder

**Abstract:** This study examines the effect of teaching mathematics in French on mathematics achievement evaluated in English. In this context it analyzes the effect of increased intensity of bilingual education on mathematics achievement. It also analyzes the effects of language of testing in the context of French immersion at the intermediate level. The participants in the study are two cohorts of French immersion pupils followed from Grades 4–7. The treatment group received 80% of the core academic curriculum, including mathematics, in French and 20% in English. The comparison group received 50% of the core academic curriculum in French and 50%, including mathematics, in English. Achievement in mathematics was measured for both groups at the end of Grade 6. Analyses of covariance showed an advantage in mathematics for the 80% French group compared to the 50% French group. These results provide further evidence for Cummins' threshold hypothesis and interdependence hypothesis.

**Résumé :** Cette étude examine l'effet de l'enseignement des mathématiques en français sur le rendement en mathématiques évalué en anglais. De plus, elle analyse les effets d'un programme bilingue intensifié sur le rendement en mathématiques. L'étude analyse aussi l'influence de la langue dans laquelle l'évaluation est faite, dans le contexte de l'immersion française au niveau intermédiaire. Les participants à l'étude sont deux cohortes d'élèves d'immersion française suivies de la quatrième à la septième année. Le groupe expérimental a reçu 80 % de l'enseignement de son programme académique, y compris les mathématiques, en français et 20 % en anglais. Le groupe de comparaison a reçu 50 % de son programme académique en français et 50 %, y compris les mathématiques, en anglais. Le rendement en mathématiques des deux groupes fut mesuré à la fin de la sixième année. Les analyses de covariance ont montré un avantage en mathématiques pour le groupe recevant 80 % de son enseignement en français comparé au groupe recevant 50 % de son enseignement en français. Les résultats supportent les hypothèses de seuil et d'interdépendance de Cummins.