



uOttawa

L'Université canadienne
Canada's university

**FACULTÉ DES ÉTUDES SUPÉRIEURES
ET POSTDOCTORALES**



uOttawa
l'Université canadienne
Canada's university

**FACULTY OF GRADUATE AND
POSTDOCTORAL STUDIES**

Vanessa Reyes

AUTEUR DE LA THÈSE / AUTHOR OF THESIS

M.A. (Éducation)

GRADE / DEGREE

Faculté d'éducation

FACULTÉ, ÉCOLE, DÉPARTEMENT / FACULTY, SCHOOL, DEPARTMENT

**Influence de la langue première sur la performance en lecture chez des
apprenants de langue minoritaire en immersion française: précoce**

TITRE DE LA THÈSE / TITLE OF THESIS

Marie-Josée Vignosa

DIRECTEUR (DIRECTRICE) DE LA THÈSE / THESIS SUPERVISOR

CO-DIRECTEUR (CO-DIRECTRICE) DE LA THÈSE / THESIS CO-SUPERVISOR

EXAMINATEURS (EXAMINATRICES) DE LA THÈSE / THESIS EXAMINERS

Johanne Bourdages

Marielle Simon

Gary W. Slater

Le Doyen de la Faculté des études supérieures et postdoctorales / Dean of the Faculty of Graduate and Postdoctoral Studies

**INFLUENCE DE LA LANGUE PREMIÈRE
SUR LA PERFORMANCE EN LECTURE
CHEZ DES APPRENANTS DE LANGUE MINORITAIRE
EN IMMERSION FRANÇAISE PRÉCOCE**

Vanessa Reyes

**Thèse présentée à la
Faculté des études supérieures et postdoctorales
dans le cadre des exigences du programme de
Maîtrise ès art - Enseignement et apprentissage des langues (M.A.Ed.)**

**Faculté d'éducation
Université d'Ottawa**

© Vanessa Reyes, Ottawa, Canada, 2008



Library and
Archives Canada

Bibliothèque et
Archives Canada

Published Heritage
Branch

Direction du
Patrimoine de l'édition

395 Wellington Street
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

395, rue Wellington
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

Your file Votre référence
ISBN: 978-0-494-50919-7
Our file Notre référence
ISBN: 978-0-494-50919-7

NOTICE:

The author has granted a non-exclusive license allowing Library and Archives Canada to reproduce, publish, archive, preserve, conserve, communicate to the public by telecommunication or on the Internet, loan, distribute and sell theses worldwide, for commercial or non-commercial purposes, in microform, paper, electronic and/or any other formats.

The author retains copyright ownership and moral rights in this thesis. Neither the thesis nor substantial extracts from it may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

AVIS:

L'auteur a accordé une licence non exclusive permettant à la Bibliothèque et Archives Canada de reproduire, publier, archiver, sauvegarder, conserver, transmettre au public par télécommunication ou par l'Internet, prêter, distribuer et vendre des thèses partout dans le monde, à des fins commerciales ou autres, sur support microforme, papier, électronique et/ou autres formats.

L'auteur conserve la propriété du droit d'auteur et des droits moraux qui protègent cette thèse. Ni la thèse ni des extraits substantiels de celle-ci ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

In compliance with the Canadian Privacy Act some supporting forms may have been removed from this thesis.

Conformément à la loi canadienne sur la protection de la vie privée, quelques formulaires secondaires ont été enlevés de cette thèse.

While these forms may be included in the document page count, their removal does not represent any loss of content from the thesis.

Bien que ces formulaires aient inclus dans la pagination, il n'y aura aucun contenu manquant.


Canada

Remerciements

Je tiens à remercier les personnes suivantes qui ont grandement contribué à la réalisation de cette thèse de maîtrise :

Mme Marie-Josée Vignola, ma directrice de thèse, pour son appui, sa disponibilité, ses encouragements et ses plans A, B et C tout au long du chemin.

Les membres du comité de thèse, Mme Johanne Bourdages et Mme Marielle Simon, pour la pertinence de leurs suggestions et leurs critiques constructives qui ont énormément enrichi ce projet de recherche. Merci de votre soutien jusqu'à la fin...

Mme Amélia K. Hope, Chef des services d'évaluation linguistique de l'Institut des langues officielles et du bilinguisme de l'Université d'Ottawa, pour son assistance lors de la sélection du Test de compétence langagière.

Le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada, la Faculté des études supérieures et postdoctorales et la Faculté d'éducation pour leur appui financier.

Ma famille, pour sa patience et pour avoir été une source de réconfort pendant les longues séances de rédaction de cette thèse. Particulièrement, un gros merci à mes parents pour avoir inculqué en moi l'amour de ma langue première malgré les années et la distance qui nous séparent de notre pays d'origine, l'importance de l'éducation bilingue dans notre nouvelle patrie, sans pour autant oublier les aspects spirituels de la vie qui contribuent à nous rendre réellement heureux.

Jéhovah, Créateur de la mystérieuse petite boîte noire, aussi appelée le langage humain, qui ne cesse d'étonner les experts par sa complexité et qui, à chaque nouvelle découverte, joue des tours aux êtres intelligents qui commencent à peine à la saisir. Merci de nous tenir occupés.

Para mi familia

Résumé

Cette étude vise à explorer l'influence de la langue première (L1) sur la performance en lecture en français chez des apprenants trilingues de langue minoritaire (LM) en immersion française précoce vers la fin de leurs études secondaires. Des données ont été obtenues à partir d'un questionnaire portant sur les antécédents linguistiques des participants et d'un test de compétence en lecture. L'étude a permis de constater que dans les niveaux avancés de l'acquisition, l'influence de la L1 sur la troisième langue ne se limite pas aux habiletés de littératie. Des facteurs tels que l'identité linguistique, le statut de la LM et l'utilisation familial de la L1 peuvent jouer un rôle important au moment du transfert des connaissances linguistiques. Cette étude contribue à une meilleure compréhension du phénomène du trilinguisme dans les programmes canadiens d'immersion française et du domaine du transfert translinguistique en milieu minoritaire.

Table de matières

Remerciements	ii.
Dédicace	iii.
Résumé	iv.
Table de matières	v.
Liste des tableaux	vii.
INTRODUCTION	viii.
CHAPITRE 1 – RECENSION DES ÉCRITS	1
Les programmes d’immersion française au Canada	1
Les élèves de langue minoritaire dans les programmes d’immersion française	3
Les élèves de langue minoritaire dans les programmes d’immersion française et l’importance du rôle des parents	6
L’influence de la littératie dans la langue première sur l’acquisition des deuxième et troisième langues	9
L’influence translinguistique chez les trilingues et son impact sur la compétence en français comme troisième langue.....	15
CHAPITRE 2 – CADRE CONCEPTUEL	20
CHAPITRE 3 – DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE	26
Échantillonnage	27
Instrumentation	28
Validité et fidélité.....	31
Procédure	33
Lieu	35
Échéancier	35

CHAPITRE 4 – RÉSULTATS	37
Test de compétence en lecture	37
Fiche descriptive	40
Identification de la L1 et la LM	41
Mode d’acquisition et durée de l’apprentissage langagier en contexte formel	43
Emploi de la L1 en contexte familial	44
Littératie en L1	46
La question de l’identité linguistique : une ou deux L1	49
CHAPITRE 5 – DISCUSSION DES RÉSULTATS	53
La compétence de lecture en français vers la fin du programme d’immersion française précoce.....	53
La population de LM dans le programme d’immersion française précoce	55
Le transfert translinguistique chez les trilingues de LM	58
CONCLUSION	62
Résumé	62
Limites de la recherche	63
Contributions de la recherche	67
Pistes de recherche éventuelles	70
BIBLIOGRAPHIE	72
ANNEXES	83
Annexe 1 : Lettre d’invitation et formulaire de consentement (étudiants)	84
Annexe 2 : Lettre d’invitation et formulaire de consentement (parents)	86
Annexe 3 : Fiche descriptive	89

Liste des tableaux

- Tableau 1.** Moyennes groupales et leurs écart-types respectifs pour les quatre parties du test de compétence de lecture en français pour le groupe d'élèves anglophones, le groupe d'élèves de LM avec des habiletés de littératie en L1 et le groupe d'élèves de LM sans habiletés de littératie en L1.
- Tableau 2.** Moyennes groupales en pourcentage et leurs écart-types respectifs au test de compétence de lecture en français des trois groupes étudiés dans cette recherche (le groupe d'élèves anglophones, le groupe d'élèves de LM avec des habiletés de littératie en L1 et le groupe d'élèves de LM sans habiletés de littératie en L1).
- Tableau 3.** Distribution par niveaux des fréquences de scores au test de compétence de lecture en français pour les trois groupes (le groupe d'élèves anglophones, le groupe d'élèves de LM avec des habiletés de littératie en L1 et le groupe d'élèves de LM sans habiletés de littératie en L1).
- Tableau 4.** Distribution des L1 par nombre de participants et par pourcentage.
- Tableau 5.** Fréquences et pourcentages représentant les membres de la famille de LM qui utilisent la LM de manière fréquente et active à la maison pour écrire, lire et parler.
- Tableau 6.** Fréquences et pourcentages représentant les membres de la famille de LM qui utilisent l'anglais de manière fréquente et active à la maison pour écrire, lire et parler.
- Tableau 7.** Fréquences et pourcentages des participants du groupe anglophone et du groupe de LM dont une des L1 est l'anglais, qui possédaient des habiletés de littératie en anglais avant de commencer l'école et au moment de l'étude.
- Tableau 8.** Fréquences et pourcentages des participants du groupe de LM avec des habiletés de littératie en L1 (la LM), qui possédaient des habiletés de littératie en anglais avant de commencer l'école et au moment de l'étude, ainsi leur perception sur la facilité et la fréquence avec laquelle ils utilisent cette LM.
- Tableau 9.** Moyennes groupales et leurs écart-types respectifs pour les quatre parties du test de compétence de lecture en français pour le groupe d'élèves anglophones, le groupe d'élèves de LM avec des habiletés de littératie en L1 et le groupe d'élèves de LM sans habiletés de littératie en L1.
- Tableau 10.** Les moyennes groupales au test de compétence de lecture en français pour trois groupes de participants : le groupe d'élèves anglophones, le groupe d'élèves de LM avec une L1 (la LM) et le groupe d'élèves de LM avec deux L1 (la LM et l'anglais).
- Tableau 11.** Distribution par niveaux des fréquences de scores au test de compétence de lecture en français pour les trois groupes de participants : le groupe d'élèves anglophones, le groupe d'élèves de LM avec une L1, la LM, et le groupe d'élèves de LM avec deux L1, la LM et l'anglais.

Introduction

Les premiers programmes d'immersion française ont vu le jour au Québec dans les années 1960 et ils avaient pour but d'améliorer l'apprentissage du français langue seconde (FLS) tout en garantissant l'apprentissage des matières scolaires et de l'anglais, la langue première (L1) des élèves. Dans les programmes d'immersion française maintenant répandus à travers le Canada, cet objectif est toujours en vigueur et l'apprentissage du français continue de se faire par l'étude de la langue elle-même mais aussi par son utilisation comme langue d'enseignement dans les autres matières telles que, par exemple, les mathématiques, l'histoire ou les sciences. Lorsque les élèves terminent leur programme d'immersion française à la fin du secondaire, ils peuvent être, dans la majorité des cas, considérés comme étant fonctionnellement bilingues (Bajard, 2004; Swain et Lapkin, 1981; Lambert, 1978).

Dans un premier temps la clientèle cible des programmes d'immersion française était majoritairement anglophone (Genesee, 1983) et le français était leur langue seconde (L2). Plus récemment, par contre, avec le nombre croissant d'enfants d'immigrants inscrits dans ces programmes, les chercheurs ont ressenti la nécessité d'étudier davantage le processus d'apprentissage et la compétence langagière de ces élèves pour qui le français est une troisième langue (L3) (Bild, 1987; Bild et Swain, 1989; Dagenais et Berron, 2001). La présente étude adhère à cet intérêt grandissant de mieux comprendre les populations d'élèves trilingues en milieu canadien. Elle porte sur les élèves de langue minoritaire (LM) dont la L1 n'est pas une langue officielle au Canada (français ou anglais) et qui, par conséquent, ne jouit pas du même statut dans la société.

Dans le cas des élèves anglophones qui apprenaient le FLS dans les programmes d'immersion française, les concepts de transfert et d'interdépendance de connaissances et des habiletés linguistiques en L1 et L2 (Cummins, 1994) ont contribué à expliquer le haut niveau de performance des élèves dans les matières scolaires enseignées en français et leur rattrapage rapide de l'anglais, en réponse au retard causé par le fait que l'enseignement de

l'anglais est limité au début du programme d'immersion (Genesee, 1983). Jusqu'à maintenant des études effectuées auprès d'élèves de LM de niveau élémentaire montrent que la L1, définie ici comme étant la/les langue(s) familiale(s) couramment utilisée(s) avant l'entrée dans le système scolaire, a une influence très importante dans l'acquisition de langues additionnelles chez les apprenants. La compétence langagière en L1 et particulièrement, la présence des habiletés de littératie en lecture et écriture, semblerait garantir et faciliter l'acquisition des L2 et L3 (Guardado, 2006; Hurd, 1993; Swain et Lapkin, 1991, Swain et coll., 1990; Cummins et Danesi, 1990; Bild et Swain, 1989). Par contre, l'absence ou la perte graduelle de cette littératie semblerait engendrer la perte de connaissances et de stratégies qui sont utiles à l'apprentissage de langues additionnelles et elle pourrait limiter les chances de transfert translinguistique qui pourraient combler les lacunes dans le système linguistique de l'individu (Herdina et Jessner, 2002; Cenoz, Hufeisen et Jessner, 2001). Par conséquent, il est pertinent de se demander ce qui arrive à la compétence langagière des élèves de LM qui ont été inscrits dans les programmes d'immersion française précoce, c'est-à-dire dès la maternelle ou la première année. Ces derniers n'ont pas toujours eu l'occasion d'établir une compétence langagière ou des habiletés de littératie dans leur L1 et ont dû apprendre les deux langues officielles à l'école presque simultanément.

Malgré le nombre croissant d'élèves de LM inscrits dans les programmes d'immersion française précoce, peu de recherche porte de manière spécifique sur leur compétence langagière dans leur L3, le français, à la fin du secondaire lorsqu'ils terminent leur programme d'immersion française. De plus, on ne sait pas jusqu'à quel point le programme d'immersion française réussit à leur fournir un degré de littératie qui leur permet de faire face aux demandes des études postsecondaires et au marché du travail dans la L3. La présente étude a pour but d'explorer l'influence de la L1 chez les élèves de LM sur la performance en lecture en français L3 dans les niveaux avancés du programme d'immersion française.

Il est important de noter que l'influence de la L1 ne se limite pas aux facteurs purement linguistiques; elle peut aussi toucher les facteurs affectifs. D'ailleurs dès le début

des recherches portant sur l'enseignement immersif, des questions sur l'identité socio-culturelle, le sentiment d'appartenance et la conservation de la L1 des apprenants en immersion ont très vite émergé. Les études ont montré que malgré l'énorme investissement en français, les élèves anglophones réussissaient à maintenir leur identité et leur L1 mais aussi à développer une attitude positive envers la culture et les locuteurs francophones (Calvé, 1991; Wesche, 1988). Ces recherches ont contribué aux notions de bilinguisme additif, de conservation de la L1 en contexte majoritaire et de bilinguisme soustractif, où l'apprentissage de la langue seconde (L2) engendre la perte de la L1 dans un contexte minoritaire (Lambert, 1978). Cette étude permettra d'explorer ces mêmes notions avec des élèves trilingues de LM vers la fin du programme d'immersion française.

Dans le but de comprendre ce contexte, un survol des programmes d'immersion française au Canada et des écrits qui portent sur les élèves trilingues inscrits à ces programmes seront traités dans le chapitre 1. De plus, le chapitre conduira à la question de recherche et à sa pertinence pour le domaine de l'éducation. Le cadre théorique sera ensuite présenté dans le chapitre 2 afin de définir les concepts clés de cette recherche. Au chapitre 3, les démarches méthodologiques utilisées dans le cadre de cette étude seront énoncées. De façon précise, plus de détails seront fournis sur les participants, les instruments de recherche et la procédure. Le chapitre 4 portera ensuite sur la présentation et l'analyse des résultats. Finalement le chapitre 5 présentera une discussion des résultats de cette recherche.

Chapitre 1

Recension des écrits

Dans le but de mieux comprendre l'expérience d'apprentissage vécue par les élèves trilingues de LM qui apprennent le français L3 dans les programmes canadiens d'immersion française et la pertinence de cette étude pour le domaine du trilinguisme, cette recension des écrits est structurée selon les thèmes suivants : les programmes d'immersion française au Canada, les élèves de LM inscrits dans ces programmes, les élèves de LM dans les programmes d'immersion française et l'importance du rôle des parents, l'influence de la littératie dans la L1 sur l'acquisition des L2 et L3 et l'influence translinguistique chez les trilingues et son impact sur la compétence en français comme L3. Ce survol thématique permettra de connaître de plus près les objectifs visés par les programmes d'immersion française canadiens ainsi que les besoins linguistiques et affectifs des élèves trilingues de LM.

Les programmes d'immersion française au Canada

Selon l'association nationale *Canadian Parents for French* (2006), il y avait 300 574 étudiants inscrits dans des programmes d'immersion française au Canada en 2003-2004. Les chiffres des années précédentes indiquent que le nombre d'inscriptions continue d'augmenter à chaque année. La croissance de popularité du programme est due en grande partie à ses objectifs d'offrir à tous les étudiants l'occasion d'être, vers la fin des études secondaires, un locuteur bilingue fonctionnel qui peut interagir, étudier ou travailler avec confiance dans un entourage francophone, « à condition d'avoir la volonté de continuer à se perfectionner en français » (Bajard, 2004, p.5).

Au Canada, il existe trois principaux modèles d'immersion française. Le modèle le plus populaire est l'immersion précoce et il est offert dans toutes les provinces et territoires canadiens, à l'exception du Nunavut (*Canadian Parents for French*, 2006). Il commence en maternelle ou en première année et se poursuit jusqu'en 12^e année. Le modèle repose sur les principes que l'apprentissage est beaucoup plus efficace s'il y a une

immersion totale dans la L2 dans les premières années et que les habiletés de littératie, soit des habiletés de lecture et d'écriture, acquises en français seront éventuellement transférées à l'anglais (Carey, 1991). Pour ces raisons, l'enseignement formel en anglais est repoussé de trois ou quatre ans en immersion précoce. Ce modèle semblerait expliquer le retard observé chez certains élèves anglophones dans leur apprentissage de leur L1, l'anglais, mais aussi de leur rattrapage rapide dans les premières années du programme (Calvé, 1991; Swain, 1981). Un deuxième modèle est l'immersion moyenne. Dans ce cas-ci, les élèves commencent l'apprentissage immersif en 4^e ou 5^e année, alors qu'ils ont déjà acquis une littératie en anglais, et se termine à la fin du secondaire. Finalement, l'immersion tardive débute en 6^e ou 7^e année et se termine aussi à la fin du secondaire. Comme dans les deux modèles précédents, les élèves anglophones inscrits en immersion tardive ont déjà établi une base de littératie dans leur L1 avant l'acquisition de leur deuxième système linguistique.

L'immersion française se distingue des programmes de FLS, comme le français de base, en ce que les apprenants sont exposés à une « dose massive » de L2. Le curriculum du programme d'immersion française est le même que pour le programme régulier en anglais avec la seule différence que le français est utilisé pour enseigner les matières, comme l'histoire, la géographie, les mathématiques et les arts dramatiques (Baker, 1995). Puisque l'objectif principal des programmes d'immersion est de rendre les élèves suffisamment compétents pour communiquer dans un milieu francophone, les programmes d'immersion française emploient généralement un enseignement de type communicatif dans la salle de classe (Germain et Séguin, 1995). Les activités authentiques communicatives sont visées, telles que fournir une information manquante ou suggérer des solutions à un problème. La communication fluide, naturelle, spontanée et les fonctions langagières, telles que donner un conseil ou demander des explications, sont mises en valeur plutôt que la forme et la précision linguistique dans la L2 (Germain, Netten et Séguin, 2004; Baker, 1995). Selon Germain (1991) et Germain et Séguin (1995), puisque les aspects proprement linguistiques occupent une deuxième place, l'absence d'instruction grammaticale explicite et de correction grammaticale pourraient faciliter la fossilisation de formes langagières

incorrectes même après plusieurs années d'études dans le programme d'immersion. D'ailleurs, ce genre de méthodologie ne semblerait pas faciliter le développement de la conscience métalinguistique qui s'acquiert par un enseignement formel et explicite des formes et règles langagières (Thomas, 1988). Cummins (1995) résume de cette manière les habiletés langagières des élèves d'immersion :

« Students' expressive skills in French (both oral and written) are very far from native-speaker norms, although the gap is much less with respect to receptive skills (reading and listening). Differences are much greater in grammatical proficiency than in discourse or sociolinguistic proficiency. These grammatical difficulties reflect the influence of English (usually students' L1), and appear extremely resistant to eradication through formal instruction » (p. 161).

Il n'est donc pas surprenant d'observer chez des diplômés d'immersion française des résultats tels que rapportés par Vignola et Wesche (1991) qui ont identifié de nombreux problèmes grammaticaux, de conjugaisons de verbes, d'accords et de prépositions dans des compositions écrites dans la L2 des élèves. D'ailleurs, une des recommandations de *Canadian Parents for French* (2005) pour mieux préparer les élèves d'immersion française aux études postsecondaires est « d'offrir plus d'aide et de pratique en rédaction française [pour qu'ils] aient davantage confiance en leurs capacités » (p.39). Cette suggestion devrait également s'appliquer aux élèves trilingues de LM.

Les élèves de langue minoritaire dans les programmes d'immersion française

Selon Statistiques Canada (2007), un Canadien sur cinq est allophone, c'est-à-dire qu'il a une L1 qui n'est ni l'anglais ni le français et qui est par conséquent, considérée non officielle au Canada. Le recensement en 2001 a indiqué que la population allophone d'âge scolaire représentait 16% de la population scolaire canadienne (Statistiques Canada, 2001). Ces chiffres résultent de l'immigration au Canada et ont pour conséquence d'entraîner une baisse de la proportion des groupes de langues officielles (Statistiques Canada, 2007). Puisqu'en général, la population immigrante a tendance à augmenter quatre fois plus vite que la population née au Canada, on peut s'attendre à une plus grande présence d'élèves de LM dans le système scolaire canadien dans les années à venir (Ottawa Citizen, 5

décembre, 2007). Par conséquent, puisque les programmes d'immersion française sont ouverts à toutes les populations d'élèves (Bajard, 2004), ce qui inclut ceux qui possèdent une L1 autre que l'anglais et le français, on devrait également connaître dans les prochaines années, un taux plus élevé de cette population dans ce programme. Pour l'instant, le Conseil canadien sur l'apprentissage (2007) juge que les taux de participation chez les élèves immigrants ou de LM dans le programme d'immersion française, est faible et qu'il « faudrait leur offrir la possibilité de participer à des programmes d'immersion en français et leur procurer un appui suffisant » (p. 11). On tire de cette volonté le besoin d'approfondir nos connaissances au sujet des élèves de parents immigrants et de leurs besoins d'apprentissage.

Les écrits réfèrent à ces élèves de parents immigrants comme « élèves de langue patrimoniale » ou « de langue minoritaire » (Hurd, 1993; Swain et Lapkin, 1991). Plus exactement, Esch (2003) et Hoffmann (1999) expliquent que ces élèves deviennent des trilingues parce qu'ils grandissent dans une communauté bilingue et qu'ils ont comme langue familiale une langue qui est différente de celles de la communauté. Il faut toutefois tenir compte que dans certains cas, la langue familiale est composée de deux langues différentes, ce qui est souvent le résultat des origines linguistiquement diverses des parents (Skutnabb-Kangas, 1988). En même temps, le Conseil canadien sur l'apprentissage (2007) déclare que « pour bon nombre d'élèves immigrants, le multilinguisme va de soi » (p. 11). En effet, très souvent pour ces élèves de LM, l'anglais est leur L2 et le français, leur L3.

Malheureusement, certains enseignants d'immersion française oublient que les élèves de LM sont des apprenants qui doivent gérer trois langues dans des situations particulières et avec des besoins spécifiques et non des apprenants de L2 (Dagenais et Day, 1998). Par exemple, dans certains cas, comme celui de Victor, un garçon d'origine cantonaise qui a été le sujet d'une étude de cas (Taylor, 1992), les élèves de LM sont intégrés dans le système scolaire dans une sorte de double immersion. Ils se voient dans le grand besoin de devoir apprendre les deux langues officielles presque simultanément. Saville-Troike (2006) appelle ces élèves des « multilingues simultanés » parce qu'ils acquièrent plus d'une langue à la fois pendant leur enfance. La situation représente un défi

majeur pour les élèves dans le programme d'immersion française précoce puisqu'ils doivent attendre trois ou quatre ans avant de suivre des cours en anglais à l'école. Pendant ce temps, les élèves doivent apprendre l'anglais à l'aide du contact social avec les compagnons de classe et la communauté de langue majoritaire.

D'autre part, certains enseignants perçoivent la L1 de ces élèves comme un obstacle à l'apprentissage du français (Castellotti, 2001; Cook, 2001; Cummins, 1981). Contrairement aux suggestions de Dagenais, Day et Toohey (2006) d'encourager les élèves multilingues à s'appuyer sur leurs ressources linguistiques et culturelles, les enseignants d'immersion pourraient par leur attitude peu positive envers la L1, diriger indirectement les apprenants vers une sorte de « trilinguisme soustractif » (Olhstein et Nissim-Amitai, 2004), c'est-à-dire vers une perte de la L1. Cependant, selon Swain et Lapkin (1991), les enseignants semblent en général avoir une opinion positive de ces élèves et avec raison. Swain et Lapkin (1991) ajoutent que les élèves trilingues sembleraient dépasser le rendement moyen dans les cours de langue mais aussi de mathématiques, comparés aux élèves de langue majoritaire inscrits dans les mêmes programmes d'immersion française.

La recherche semble montrer aussi que les élèves de LM se trouvent dans une situation avantageuse comparés aux élèves qui apprennent le FLS. Premièrement, l'expérience comme apprenants de langue donnent aux élèves trilingues la possibilité d'acquérir certaines stratégies qui peuvent aussi faciliter leur apprentissage. Ellis (1994) mentionne par exemple, que la vive sensibilité et la conscience grammaticale jouent le rôle d'organisateur très avancé qui aide l'apprenant à porter son attention sur les traits langagiers pertinents. Cenoz (2003) rend compte aussi que les apprenants de L3 utilisent plus fréquemment et ont recours à une plus grande variété de stratégies d'apprentissage que les apprenants de L2 et qu'ils montrent une grande flexibilité cognitive et une conscience métalinguistique. En effet, la conscience métalinguistique, ou l'habileté de penser d'une manière réfléchie et abstraite à propos du système linguistique et de ses formes, semblerait être la caractéristique qui permet de distinguer clairement le multilingue, ce qui inclut le trilingue, du monolingue (Herdina et Jessner, 2002). Les

trilingues se montrent aussi plus sensibles quant à l'utilisation et au changement de code linguistique et semblent être mieux préparés pour un contexte où l'apprentissage implicite serait favorisé. Toutefois, l'utilisation de ces stratégies ne se fait pas automatiquement ou de manière intuitive et ce ne sont pas tous les apprenants de langue qui savent les utiliser ou qui sont même au courant de leur existence (Cohen et Horowitz, 2002). Voici ce qu'a conclu Thomas (1988) à propos d'un groupe d'étudiants bilingues, dont la L1 était l'espagnol et la L2 était l'anglais, qui apprenaient le français L3 à l'université,

« Bilinguals learning a third language may need formal training to fully exploit the potential advantage of knowing a language related to the target language. Explicit instruction may be necessary to encourage students to be aware of language as a system before they can develop a facility for learning a third language » (p. 235-236).

Donc, tout comme les élèves de FLS, les élèves de LM qui apprennent le français L3 doivent être sensibilisés à ces stratégies et connaissances langagières à l'aide d'un enseignement explicite qui dirige leur attention à la forme et aux règles qui régissent le système linguistique du français. Cette façon de faire n'a pas toujours été le cas puisque comme cela a été mentionné auparavant, sous l'influence de l'approche communicative, l'étude des formes linguistiques n'a pas toujours été privilégiée dans les programmes d'immersion (Germain, 1991).

Les élèves de langue minoritaire dans les programmes d'immersion française et l'importance du rôle des parents

L'expérience des élèves de LM dans les programmes d'immersion française ne peut être comprise sans tenir compte du rôle des parents. Cette section de la recension des écrits fait un survol des attentes et motivations qui poussent parfois les parents de LM à inscrire leurs jeunes enfants au programme d'immersion précoce. L'importance du rôle des parents dans la conservation de la LM dans un contexte minoritaire sera également discutée.

Malgré les défis et les difficultés d'apprendre une L3 dans un contexte qui a été initialement créé pour promouvoir le bilinguisme, les élèves de LM continuent d'être inscrits dans les programmes d'immersion française précoce. Dans leur étude de trois familles d'origine sud-asiatique, Dagenais et Berron (2001) ont identifié les raisons pour lesquelles les parents d'élèves de LM décident d'inscrire leurs enfants dans les programmes d'immersion française. Certains parents croient que leurs jeunes enfants apprendront l'anglais automatiquement puisque c'est la langue dominante dans l'entourage et qu'à leur jeune âge, il est facile d'acquérir une nouvelle langue naturellement. Selon eux, il y a aussi l'aspect multiculturel et la tolérance qui se développent en devenant multilingue. Enfin, le statut international des deux langues officielles au Canada attire les parents à inscrire leurs enfants dans les programmes d'immersion française dans le but de permettre à leurs enfants de poursuivre leurs études en français et de leur donner de meilleures possibilités d'emploi au Canada et à travers le monde. L'étude de McEachern (1980) présente comme un des facteurs principaux des inscriptions aux programmes d'immersion française, l'opinion des parents qu'il y aura de meilleures possibilités d'emploi pour leurs enfants si ceux-ci sont bilingues. Baker (1995) explique, qu'en effet, les bilingues, ou dans ce cas-ci, les trilingues, ont des meilleures possibilités d'emploi. Il mentionne, par exemple, que les bilingues,

« [...] can act as bridges and brokers, sales staff and shop sellers with more flexibility and mobility. Those who can speak French and English, German and English, German and French, Japanese and French, and lots of other combinations may be well placed in future international jobs market » (1995, p.72.).

De toute évidence, le trilinguisme est un atout pour le monde du travail, surtout dans un pays qui a deux langues officielles comme le Canada et dans un monde globalisé.

Toutefois, dans ces études, les interviewers n'ont pas demandé aux parents le degré de compétence de leurs enfants dans la L1 à l'âge scolaire et surtout quel niveau de trilinguisme ils espéraient chez leurs enfants à la fin du programme d'immersion française. Hurd (1993) indique que même dans des conditions optimales, les élèves d'immersion française réussissent rarement à atteindre un niveau de compétence de locuteur natif dans

la L2 ou la L3. Cependant, il serait possible de déduire que les parents d'élèves de LM en immersion française souhaitent que leurs enfants atteignent un niveau assez élevé dans les habiletés réceptives et productives dans la L2 (l'anglais) et L3 (le français), les deux langues officielles du Canada, surtout parce qu'ils associent les langues officielles à un bon emploi et aux études postsecondaires, des contextes dans lesquels une bonne compétence langagière serait fort utile.

L'Association canadienne des professeurs d'immersion confirme les souhaits des parents en expliquant qu'à la fin du programme, même « les élèves pour qui le français est la troisième langue ou même la quatrième langue » (Bajard, 2004, 6) devraient pouvoir faire face au monde du travail et aux études postsecondaires en français avec confiance et qu'après quelques années d'enseignement en anglais, l'élève devrait se retrouver au même niveau de compétence en anglais que ses pairs inscrits dans le programme anglophone régulier. Il faut aussi se rappeler que puisque les programmes d'immersion française favorisent une approche communicative, les élèves inscrits devraient acquérir une compétence communicative dans la L2, c'est-à-dire, qu'ils posséderont des compétences grammaticale, discursive, sociolinguistique et stratégique en français (Canale et Swain, 1980). Il est donc possible d'anticiper que les élèves trilingues qui terminent un programme d'immersion française devraient eux aussi posséder d'une compétence communicative suffisamment élevée en anglais et en français pour réussir à faire face aux demandes linguistiques requises dans les contextes d'études postsecondaires et de travail. Par contre, étant donné le manque d'enseignement explicite de la forme dans les classes d'immersion de type communicatif (Germain, 1991), on peut se questionner, comme cela est fait avec les apprenants de FLS, au sujet du rendement en littérature, en particulier, des habiletés d'écriture et de lecture, dans la L3 (le français) des élèves de LM.

Les parents jouent aussi un rôle important dans le maintien de la LM et ils contribuent de cette manière au trilinguisme de leurs enfants. Le maintien de la LM est toutefois un défi pour ces parents étant donné qu'ils se trouvent dans un milieu minoritaire où la langue n'a pas de statut officiel. Curdt-Christiansen (2003) explique que pour assurer

le maintien de la L1 dans ce contexte, il est nécessaire d'acquérir sa forme écrite, et par extension les habiletés de lecture, par le moyen d'un enseignement explicite. L'auteure insiste sur l'importance de l'appui parental, des ressources pédagogiques disponibles et de la collaboration entre l'école, la communauté et les familles immigrantes dans le but de préserver les LM au Canada. À ce sujet, certains parents envoient leurs enfants à des écoles de langues patrimoniales, aussi appelées les écoles du samedi (Dagenais et Berron, 2001). Cependant, cette pratique est optionnelle et elle n'est pas nécessairement disponible dans toutes les langues minoritaires présentes au Canada. Selon la famille, les élèves trilingues peuvent être actifs dans leur L1 en participant à des activités et à des événements sociaux de la communauté minoritaire et en gardant contact avec des membres de leur famille ou des amis qui partagent aussi leur L1. L'utilisation authentique et régulière de la L1 est primordiale pour sa conservation et pour bénéficier de sa littératie (Cummins et Danesi, 1990; Snow, 1994). La prochaine section de cette recension des écrits montrera que l'apprentissage et le maintien des habiletés de littératie dans la LM peut aussi faciliter l'acquisition des habiletés de littératie dans les langues majoritaires, l'anglais et le français.

L'influence de la littératie dans la langue première sur l'acquisition des deuxième et troisième langues

Afin de pouvoir prédire le niveau de compétence dans la L2 ou la L3, il faut premièrement considérer le rôle de la L1. Des études européennes (Jordà, 2005; Sanz, 2000; Cenoz, Hufeisen et Jessner, 2001; Cenoz, 2003; Cenoz et Genesee, 1998) et canadiennes (Guardado, 2006; Hurd, 1993; Swain et Lapkin, 1991, Swain et coll., 1990; Cummins et Danesi, 1990; Bild et Swain, 1989) confirment que les connaissances linguistiques antérieures dans la L1 et le développement de sa littératie, ou la capacité d'utiliser la L1 pour effectuer des tâches d'écriture et de lecture sont des facteurs qui peuvent aider à prédire le succès dans l'apprentissage des L2 et L3 et même affecter le niveau de compétence atteint dans ces langues. Hudelson (1987) explique qu'une littératie solide dans la L1 est avantageuse parce que,

« [...] it develops in children an understanding of what reading and writing are for, using the medium of a language that the children speak fluently and that they have used to make sense of their life experiences to this point in time » (p. 833).

Un deuxième avantage selon la même auteure est qu'une littératie solide en L1 fournit aux apprenants des ressources pour faciliter l'apprentissage des habiletés de lecture et d'écriture en L2 et L3. En effet, peu importe dans quelle langue une information est présentée, selon Carey (1991), elle semble être traitée, encodée, gardée et identifiée dans la L1. En d'autres mots, la L1 servirait de base cognitive à l'apprentissage. Pour cette raison, la littératie dans cette langue serait primordiale pour l'acquisition des L2 et L3 dans un contexte formel d'apprentissage.

Sanz (2000) a trouvé, par exemple, dans une étude faite avec des bilingues Catalans/Espagnols, une corrélation positive entre la littératie dans ces deux langues et l'apprentissage de l'anglais comme langue étrangère. Cenoz et Genesee (1998) mentionnent qu'une condition essentielle pour un programme multilingue fructueux est de développer la L1 afin d'assurer le développement cognitif chez l'apprenant et faciliter ainsi l'acquisition de la L2 et de la L3. Pour cette même raison, Swain, Lapkin, Rowen et Hart (1990) recommandent pour les élèves de LM, le programme d'immersion moyenne, qui débute en quatrième année. Ce modèle du programme donnerait la chance aux élèves de LM d'acquérir la littératie dans leur L1 à l'extérieur de l'école et d'être exposés à l'enseignement explicite de l'anglais (L2) dans les premières années scolaires avant même de commencer le programme d'immersion française. Idéalement, lorsque la L3 serait introduite, les élèves auraient déjà établi une base linguistique solide dans les deux premières langues ce qui faciliterait sans doute l'acquisition du français (L3) voire même aiderait les élèves à atteindre un niveau de compétence très élevé.

À propos de la littératie en L1, il faut noter que les écrits ne signalent pas avec précision à quel âge elle devrait être introduite et acquise. L'acquisition pourrait avoir lieu à l'âge préscolaire ou pendant les années d'école élémentaire afin d'avoir un effet réel sur l'acquisition de la littératie en L2 et L3. Toutefois, pour que la littératie en L1 ait un effet

réel sur l'acquisition de la L2 et la L3 chez les élèves de LM, il faudrait que cette littératie soit une ressource active et accessible pendant l'apprentissage de la L3, c'est-à-dire, tout au long du programme d'immersion française. Selon Herdina et Jessner (2002), la compétence dans la L1 peut être conservée si elle est utilisée couramment à des fins de communication authentique et si elle est renouvelée constamment par le recours aux connaissances explicites du système linguistique de la L1. Comme l'expliquent Herdina et Jessner (2002), si la L1 n'est pas maintenue, elle pourrait se perdre graduellement et devenir une ressource linguistique ou cognitive incomplète et même peu fiable. Donc, avant de comprendre le rôle de la littératie en L1 dans l'acquisition de la L2 et la L3, il faudrait premièrement déterminer à quel point la L1 représente une ressource active pour l'apprenant au moment de la collecte de données et de l'évaluation de la compétence langagière en français, la L3 dans le cadre de la présente étude.

Le modèle de « compétence sous-jacente commune » de Cummins (1994) peut aider à comprendre la relation entre les langues chez le trilingue. D'après ce modèle, les habiletés en littératie acquises dans la L1 servent de base cognitive et linguistique commune pour l'apprentissage des L2 et L3. L'habileté langagière est donc interdépendante et transférable d'une langue à l'autre. Herdina et Jessner (2002) appuient aussi l'idée que chez le trilingue ou le multilingue, les connaissances et les habiletés linguistiques se partagent entre les langues puisqu'elles font partie d'une seule unité, d'un seul système très complexe. Si la L1 a été conservée, les habiletés dans la L1 sont alors déjà automatisées et utilisées de manière inconsciente. Par conséquent, il y a plus d'espace et de ressources disponibles cognitivement pour l'analyse et l'entrée de données dans la mémoire à long terme (McLaughlin et Nayak, 1989). L'apprenant peut alors se concentrer sur la forme et sur les aspects de la L3 qui sont réellement nouveaux ou problématiques. Toutefois l'hypothèse du seuil de Cummins (1979) permet de clarifier l'idée que pour bénéficier le plus possible des avantages cognitifs dans l'acquisition d'une L3, il faut que le niveau de compétence en L1 soit le plus élevé possible, ce qui inclut non seulement une compétence orale mais aussi des habiletés de littératie développées.

Plusieurs études canadiennes portant sur des cas de trilinguisme dans les programmes d'immersion française sembleraient appuyer le modèle de Cummins (1994). Par exemple, Bild et Swain (1989) ont réalisé une étude auprès d'élèves de LM en huitième année inscrits en immersion française moyenne depuis la cinquième année. L'étude a démontré que ceux-ci réussissaient mieux dans deux tests de closure qui visaient les compétences grammaticale et discursive et deux tâches qui portaient sur la compétence orale en français, leur L3, que leurs pairs anglophones bilingues inscrits dans le même programme et dont l'âge, l'habileté linguistique et le temps d'exposition au français étaient semblables. Bild et Swain (1989) ont remarqué une corrélation significative entre le nombre d'années d'enseignement formel en LM et la performance dans les tests en français et elles suggèrent que la conscience métalinguistique qui s'est développée à partir des habiletés de littératie acquises dans ce contexte formel d'apprentissage aurait pu être responsable des résultats supérieurs du groupe trilingue de LM. Elles ont aussi formulé l'hypothèse que,

« As students progress in their learning of French, it may be that the differences between *bilinguals and unilinguals* decrease as the latter develop metalinguistic awareness and language learning strategies of their own which facilitate their language learning process » (Bild et Swain, 1989, p. 271).

En d'autres mots, selon ces auteurs, les élèves anglophones pourraient avec le temps et l'expérience d'apprentissage atteindre une compétence langagière en français similaire à leurs pairs de LM. Une étude dans les niveaux plus avancés du programme d'immersion permettrait de comparer la compétence langagière en français de ces deux groupes.

Swain et coll. (1990) ont aussi trouvé une corrélation entre la durée d'instruction formelle dans la LM et la performance en français, la L3. Les élèves trilingues de LM en question étaient en huitième année dans le programme d'immersion moyenne qui avait débuté en cinquième année, ce qui leur avait donné du temps pour se faire une base linguistique dans leur L1 et en anglais (leur L2) avant de commencer l'apprentissage du français (leur L3). Le groupe de LM qui possédait des habiletés d'écriture et de lecture dans la L1 avaient de meilleurs résultats dans toutes les mesures des tests de compréhension et de production écrite et orale en français que le groupe de LM sans littératie et le groupe de

langue majoritaire avec littératie. De plus, ces deux derniers groupes présentaient des résultats similaires dans le test de compétence. Donc, cette étude semble confirmer aussi que l'apprentissage formel de la littératie dans la L1 a un effet positif sur l'apprentissage de la L3 et qu'elle est à la source des différences en performance des élèves de LM et des élèves anglophones pour qui le français est la L2.

Par contre, Hurd (1993) mentionne une étude à grande échelle effectuée par Hart, Lapkin et Swain (1988) qui a indiqué que les élèves de niveau élémentaire en immersion précoce qui comprenaient une LM et qui l'utilisaient la moitié du temps à la maison obtenaient des résultats inférieurs dans les tests de lecture et de vocabulaire en français comparés à un groupe d'étudiants en immersion moyenne de huitième année. L'étude semblerait indiquer que ces élèves en immersion précoce seraient désavantagés dès le début du programme mais il est impossible d'affirmer que cette faiblesse soit permanente ou qu'elle ne puisse disparaître avec les années d'enseignement formel. Il est possible, cependant, d'imaginer que ces élèves trilingues auraient, au début du programme d'immersion française, de la difficulté à apprendre trois langues en même temps.

D'autre part, si la littératie dans la L1 n'est pas acquise ou si elle se perd par manque d'utilisation, l'élève pourrait subir des conséquences négatives sur son apprentissage des L2 et L3. D'ailleurs lorsque l'apprentissage d'une L2 se fait dans un contexte où la L1 est minimisée et absorbée par la langue majoritaire, et que l'élève ne réussit pas à consolider sa L1, il ou elle pourrait finir par perdre sa L1 en apprenant les langues officielles et subir un bilinguisme soustractif (Lambert, 1978). Dans le cas des élèves de LM, ils pourraient subir une sorte de trilinguisme soustractif. La perte de la LM limiterait le transfert de connaissances et d'habiletés acquises en L1 à la L2 et la L3 puisque comme il a déjà été démontré, la compétence dans la L1 prédit le succès dans l'acquisition des L2 et L3. Selon le modèle dynamique du multilinguisme (Herdina et Jessner, 2002), la compétence langagière est non-linéaire, c'est-à-dire qu'elle peut varier selon l'utilisation et la motivation de l'individu. Dans le pire des cas, il pourrait y avoir une attrition ou perte de la langue. En d'autres mots, il serait possible de suggérer la possibilité que la L1 et ses habiletés de

littératie deviennent une ressource inactive qui ne serait plus disponible pour aider à l'acquisition des L2 et L3. Dans le pire des cas hypothétiques, si cette perte de la L1 avait lieu, les deux autres langues ne pourraient pas se développer suffisamment pour pouvoir la remplacer et l'élève se trouverait dans un état de « semilinguisme » où aucune des trois langues ne se développerait à un niveau natif (Hurd, 1993). Si cet état était atteint, les élèves trilingues en immersion française finiraient leur programme avec de sérieuses lacunes dans les deux langues officielles et des retards langagiers qui ne leur permettraient pas d'interagir, de travailler et d'étudier convenablement dans leur L3 (le français), qui est d'ailleurs un des objectifs des programmes d'immersion française canadiens. À l'heure actuelle, le concept de « semilinguisme » est généralement refusé par la communauté académique pour des raisons scientifiques et sociopolitiques (Cummins, 2000). Après tout, il s'agit d'un modèle bilingue qui se centre sur l'insuffisance langagière de l'élève sousperformant, et qui souligne ces connotations négatives sur l'apprenant et non suffisamment sur les facteurs sociaux qui jouent également un rôle important dans la perte de la LM et le faible rendement scolaire (Guardado, 2006). Par contre, il est tout de même impossible de nier le faible rendement académique que certaines minorités subissent comme résultat de la difficulté d'acquérir une compétence langagière avancée pour des fins scolaires ou académiques, dans un contexte scolaire qui n'appuie pas le développement des habiletés de littératie dans la LM. Jusqu'à présent aucune étude au Canada n'a porté sur l'influence à long terme de la littératie dans la LM sur l'acquisition des langues officielles dans le contexte des programmes d'immersion française. Donc, personne n'a pu démontrer si le « semilinguisme » ou une version plus ténue du même phénomène, soit une « semi-littératie », pouvait se développer à long terme chez les élèves trilingues qui n'ont pas de littératie dans leur L1. Pour cette raison, une étude réalisée auprès d'élèves de LM inscrits au programme d'immersion française est nécessaire afin de mieux comprendre et répondre à leurs besoins et d'éviter de tristes cas de littératie incomplète dans deux langues officielles.

L'influence translinguistique chez les trilingues et son impact sur la compétence en français comme troisième langue

L'influence translinguistique, aussi appelée interférence, emprunt linguistique ou transfert, fait partie du comportement naturel de l'apprenant trilingue qui se trouve dans la phase perpétuelle de l'interlangue (Cenoz, Hufeisen et Jessner, 2001). Elle consiste en échanges positifs entre les langues connues de l'apprenant qui peuvent contribuer à faciliter l'acquisition d'une langue mais aussi en échanges négatifs qui peuvent créer un obstacle (Arabaski, 2006). Le phénomène se concrétise par le transfert de concepts, de connaissances, d'habiletés et d'éléments linguistiques (Kecskes et Papp, 2003) et il semble être le résultat de l'interdépendance du système linguistique chez l'individu (Cummins, 1994). Cook (2002), pour sa part, place les échanges translinguistiques à l'intérieur d'un continuum d'intégration dont l'influence peut affecter ou se limiter à certaines composantes linguistiques. Comme le démontrera cette section du chapitre, l'influence translinguistique est dépendante de plusieurs facteurs qui peuvent motiver, activer et rendre possible les échanges d'information dans le système linguistique de l'individu.

Dans le domaine de l'acquisition des L2, il est couramment accepté que l'influence translinguistique est déterminée principalement par le niveau de compétence en L2 et le besoin perçu par l'apprenant d'avoir recours à ses connaissances linguistiques solidement établies en L1 (Cenoz, 2001). Dans le cas de la relation L1/L2, le principe suivant est généralement applicable : plus le niveau de compétence en L2 est bas, plus il y aura de recours à la L1 (Ringbom, 1987; Möhle, 1989, Poullisse, 1990). Kecskes et Papp (2003) expliquent cependant que la nature de cette influence est dynamique et qu'elle peut changer selon l'emploi des langues en question, du niveau de compétence et de la composante linguistique où se trouve la lacune. À titre d'exemple, plus le niveau de compétence en L2 est élevé, plus on peut s'attendre à voir un transfert qui sera de type conceptuel (par ex. pragmatique, sémantique) plutôt que linguistique (par ex. : son, structure, lexicale) (Odlin, 2005).

En acquisition trilingue, le concept d'influence translinguistique est beaucoup plus complexe parce qu'il comprend l'interaction de trois différents systèmes linguistiques. Les

chercheurs De Angelis et Selinker (2001) expliquent que dans certains cas, les trois systèmes peuvent être activés en parallèle lors d'un transfert translinguistique chez l'apprenant. C'est cette complexité qui touche le transfert des étudiants trilingues dans la présente étude et qui permet de prévoir de manière plus réaliste, l'étendue de l'influence de la L1 sur la compétence en français des élèves trilingues de LM à la fin du programme d'immersion française.

Un des premiers facteurs à envisager pour l'influence translinguistique chez les trilingues est la psychotypologie ou la perception de l'apprenant que les langues dans son répertoire sont proches ou similaires en termes linguistiques (Kellerman, 1983). En d'autres mots, le transfert translinguistique a plus de probabilité d'avoir lieu lorsque les langues ont une typologie similaire. L'étude canadienne de Bild et Swain (1989) réalisée auprès d'élèves de LM en huitième année a montré qu'en effet la typologie joue un rôle dans l'influence translinguistique. Dans cette étude, les élèves d'origine italienne en immersion française moyenne qui au moment de l'étude étaient en huitième année, ont mieux réussi que leurs pairs de langue non romane et anglophone. Dans le cas des élèves de LM dans la présente étude, ceux qui auront une L1 qui se classifie sous la famille des langues romanes, auront probablement des avantages dans leur performance en français, une langue romane, sur les élèves dont la L1 n'appartient pas à cette famille. Par contre, si les élèves de LM ont plutôt tendance à transférer de l'anglais, leur L2, l'influence pourrait s'avérer négative étant donné la distance entre le français et l'anglais. De plus, ils pourraient performer de façon semblable à leurs pairs anglophones parce qu'ils percevraient leur L1 comme étant une ressource peu utile ou réellement significative dans leur usage du français.

Une autre variable qui détermine également l'étendue de l'influence translinguistique est le statut de la langue-source (De Angelis et Selinker, 2001). Sans aucun doute, ce facteur joue un rôle important dans la présente étude à cause du statut minoritaire de la L1 des élèves de LM. Il est donc possible de prédire que les élèves qui se sentent à l'aise avec leur L1, malgré son statut minoritaire, et qui l'acceptent comme faisant partie de leur inventaire linguistique, seraient ceux qui profiteraient le plus des

habiletés et des connaissances entreposées en L1, la LM, et qui seraient les plus aptes à les transférer aux autres langues connues. Toutefois si ces élèves de LM favorisent et s'appuient principalement sur la langue majoritaire, l'anglais, ils pourraient performer similairement comme leurs pairs anglophones qui apprennent le français comme une L2.

De Angelis et Selinker (2001) indiquent un troisième facteur qui joue un rôle dans le transfert translinguistique chez les trilingues. Les auteurs expliquent que le transfert se réalise « with unique linguistic configuration often depending on individual history » (p.64). En d'autres mots, l'influence translinguistique ne se réalise pas automatiquement et elle a lieu différemment chez chaque individu. Ce sont ses connaissances et ses expériences comme apprenant de langues qui déterminent la qualité et la quantité du transfert. Si on se fie au modèle d'interdépendance de Cummins (1994), les habiletés et les stratégies se partagent entre les langues. Rien n'empêche que les faiblesses de l'apprenant en L1 se transfèrent également et qu'elles deviennent des obstacles à l'acquisition de langues additionnelles. Pour ce qui est de la compétence langagière des élèves trilingues à la fin du programme d'immersion française, il serait souhaitable de tenir compte de ce facteur pour éviter les généralisations.

D'autre part, l'influence translinguistique dépend aussi du niveau de compétence dans chaque langue qui compose le système linguistique de l'apprenant. Pour commencer, il faut que la langue-source du transfert soit active ou que son utilisation soit récente (Hammarberg, 2001). De Bot (1992) parlait d'une langue active ou dormante et Herdina et Jessner (2002) appuient cette même idée en indiquant la possibilité de perdre une langue lorsqu'elle devient une ressource désuète pour l'apprenant. D'autre part, le concept de « multicompetence » (Cook, 1992), ou l'association d'une langue à un contexte particulier, permet d'entrevoir que le transfert translinguistique pourrait être impossible si les langues en question sont utilisées dans des contextes et pour des raisons communicatives complètement différentes. De la même manière, certains facteurs contextuels, tels que le lieu, les interlocuteurs et le thème de la conversation, peuvent faire en sorte que l'individu agisse en mode monolingue ou bilingue, en ayant recours à une langue ou aux deux, selon

le jugement de l'individu (Grosjean, 1998). Tel qu'expliqué précédemment, dans le cas des élèves trilingues de LM inscrits dans le programme d'immersion française qui ont participé à la présente étude, leur L1 pourrait avoir un effet positif sur leur compétence en français seulement si elle est active, si elle est utilisée fréquemment et si elle comprend des habiletés de littératie qui pourraient être transférées au contexte académique dans lequel le français est le plus employé par les élèves. Toutefois, il est important de noter que chez ces élèves de LM, leur L1 a été utilisée principalement pour des raisons sociales et culturelles. En théorie, uniquement ceux qui ont reçu une formation formelle en LM pourraient en effet compter et profiter pleinement de cette expérience d'apprentissage langagier pour des raisons et dans des contextes académiques. Autrement dit, les élèves de LM pourraient performer comme leurs pairs anglophones qui apprennent le français comme une L2, agissant de cette manière en mode monolingue.

D'autre part, le niveau de compétence dans chaque langue impliquée dans le transfert détermine le genre de transfert qui aura lieu entre les langues. Par exemple, Odlin (1989), a noté que dans les premiers stades de l'apprentissage d'une langue, le transfert consiste principalement en un recours aux langues à des buts compensatoires qui peuvent souvent résulter en des échanges négatifs. Par contre, dans les niveaux plus avancés de l'acquisition d'une langue, le transfert touche principalement la compréhension et se base sur les connaissances antérieures et sur le lexique. Dans le contexte de la présente étude, il est possible de s'attendre à des transferts positifs étant donné le niveau avancé en français des élèves à la fin du programme d'immersion française.

Un dernier point important sur l'influence translinguistique traite des facteurs déclencheurs qui activent les habiletés de transfert dans les trois langues. La compétence orale en français L3 pourrait parfois donner une impression illusoire de la compétence langagière générale de l'individu et elle pourrait faussement être considérée l'élément qui rend possible le transfert. Tel est le cas d'élèves de LM mentionnés par Cummins (1981) qui réussissent à atteindre une compétence orale en anglais, leur L2, très similaire à leurs pairs anglophones sans pouvoir développer dans cette même langue, des habiletés de littératie

nécessaires dans un contexte académique. Lors d'un transfert translinguistique, l'habileté qui sera activée et qui aura le plus d'influence sera celle qui est utilisée au moment du transfert, selon le besoin de communication. Par exemple, lorsque les habiletés de compréhension sont activées lors d'une activité de lecture, Ringbom (2001) explique que « form, and also any formal cross- or intra – linguistic similarity the learner can associate with this form, provides a starting point for the process » (p. 66). Le lecteur s'appuiera donc sur des pistes contextuelles et sur le transfert intralinguistique et translinguistique pour mieux répondre à ces besoins de lecture. Les études canadiennes portant sur les élèves de LM dans le programme d'immersion française semblent confirmer cette idée (Guardado, 2006; Hurd, 1993; Swain et Lapkin, 1991, Swain et coll., 1990; Cummins et Danesi, 1990; Bild et Swain, 1989). Dans chaque cas, les habiletés de littératie en français, la L3 pour le groupe de LM, étaient évaluées. Les élèves de LM qui n'avaient pas d'habiletés de littératie dans leur L1, avaient une performance similaire à leurs pairs anglophones tandis que les élèves de LM qui avaient développé de la littératie dans leur L1 performaient significativement mieux que le groupe anglophone. Le facteur qui distinguait les deux groupes de LM était leurs habiletés de littératie et non leur habileté orale dans la L1. Une étude dans les niveaux avancés du programme d'immersion française permettrait de voir si les habiletés de littératie en L1 continuent de jouer un rôle à long terme sur la compétence langagière en français chez les élèves de LM. Le prochain chapitre traitera du cadre conceptuel de cette étude qui mènera à la formulation de la question de recherche.

Chapitre 2

Cadre conceptuel

La présente étude a été réalisée suivant l'approche épistémologique moderniste. Le modernisme veut qu'on réexamine et questionne des idées dans un domaine (Blackburn, 2005), en l'occurrence, la didactique des L2 et L3, et qu'on explore de nouvelles idées qui vont dans différentes directions. Dans la présente recherche, l'influence de la L1 sur la compétence en lecture en français (L3) chez des apprenants de LM a été étudiée pour la première fois au Canada, avec des élèves inscrits dans un programme d'immersion française précoce qui se trouvaient en fin de programme. Cette étude contribue à une meilleure compréhension de l'apprentissage du français comme L3 et à la pratique de l'enseignement dans le contexte des programmes d'immersion française.

La compétence de lecture en français est définie comme un ensemble d'habiletés de lecture nécessaires dans un contexte scolaire ou académique pour accomplir des «context-reduced cognitively demanding tasks » (Cummins, 1981, p. 15). Cette compétence est selon Saville-Troike (2006) une priorité lorsque la langue en question est utilisée dans un contexte d'études puisque la lecture est « the primary channel for L2 input and a major source of exposure to associated literature and other aspects of the L2 culture » (p. 155). Étant donné que les programmes d'immersion française prévoient chez les élèves diplômés une compétence en français pour des fins d'études postsecondaires et pour le milieu de travail, l'étude de la compétence en lecture est particulièrement pertinente à analyser à la fin du programme (Bajard, 2004; Swain et Lapkin, 1981). Il est ainsi possible d'évaluer, jusqu'à un certain point, le succès du programme en ce qui concerne cet objectif auprès de la population étudiante de LM.

Le concept de compétence langagière est empruntée à Chomsky (1957) qui la voyait comme la connaissance langagière implicite ou intériorisée. Cette compétence s'observe par l'usage concret de la langue et peut être mesurée par l'évaluation de la performance de la compréhension et production écrite et orale dans la langue en question (Brown, 2007).

Dans le contexte d'un enseignement des langues suivant une approche communicative, ce qui est généralement le cas des programmes d'immersion française, le modèle de Canale et Swain (1980) est souvent utilisé pour définir les quatre composantes de la compétence langagière : la compétence grammaticale, la compétence socioculturelle, la compétence discursive et la compétence stratégique. Cette dernière compétence tient compte des stratégies verbales ou non verbales utilisées par l'apprenant lors d'une lacune langagière. Dans le cadre de cette étude, le recours aux autres langues connues de l'apprenant, c'est-à-dire la LM et l'anglais, pourrait être une de ces stratégies. Enfin, le modèle de « Common Underlying Proficiency » de Cummins (1994), traduit par El Euch et De Konick (2006) comme « Compétence sous-jacente commune », indique que la L1 pourrait servir de base linguistique et cognitive dans l'apprentissage de langues additionnelles. Les connaissances et les habiletés langagières acquises dans la L1 sont partagées avec les L2 et L3 ce qui facilite leur acquisition.

Hoffmann (1999) déclare que la compétence langagière trilingue devrait inclure les composantes linguistique et pragmatique pour chacun des trois systèmes langagiers. Elle ajoute que les trilingues devraient être habiles pour fonctionner dans divers contextes communicatifs bilingues et trilingues. Cenoz et Genesee (1998) clarifient un peu mieux le concept de compétence chez les trilingues. Ils utilisent le terme « multilingual competence » pour expliquer que le rendement des multilingues ne devrait pas être comparé à celui des locuteurs natifs.

« Multilingual speakers will have more specific distributions of functions and uses of their languages and, therefore, they should not be measured against the yardstick of a monolingual speaker who uses the same language in all contexts. [...] Multilingual speakers tend to use different languages in different situations for different purposes. Therefore, while they may need all the components of communicative competence in total, they do not necessarily and often do not need to develop all competencies to the same extent in each language » (Cenoz et Genesee 1998, p.18-19).

Les élèves qui terminent le programme d'immersion française devraient être, d'après les objectifs des programmes d'immersion française, linguistiquement compétents en lecture

pour étudier en français (Bajard, 2004). Pour mesurer la compétence en lecture chez les élèves de LM à la fin de ce programme, il fallait donc le faire en pensant à ce contexte où le français a été réellement utilisé et pour lequel on les a préparés. Il fallait aussi éviter à tout prix le préjugé monolingue (Grosjean, 1985), c'est-à-dire, de comparer la compétence langagière des trilingues à celle des locuteurs natifs francophones. Pour cette raison, il était approprié de faire une étude comparative de deux groupes trilingues, un qui possède de la littératie dans la L1 et un qui ne l'avait pas, afin d'analyser son rôle dans les niveaux avancés du processus d'acquisition du français L3. En ayant recours à un groupe d'élèves de langue majoritaire (anglais), il serait aussi possible d'établir un seuil réaliste de compétence en lecture tel que prévu à la fin du programme d'immersion française chez les apprenants de langue seconde. Ce seuil pourrait être utile pour placer le niveau de compétence en lecture des élèves trilingues de LM, soit que leur performance soit au-dessous, au-dessus ou similaire à la moyenne atteinte par leurs pairs anglophones à la fin du programme d'immersion française.

La définition du concept de littératie en L1 proposée par le Ministère de l'éducation de l'Ontario (2004) est « la capacité d'utiliser le langage et les images, de formes riches et variées, pour lire, écrire, écouter, parler, voir, représenter et penser de façon critique » (p. 5). Dans la présente recherche, la littératie en L1 fait référence aux habiletés d'écriture et de lecture que l'élève possède dans la/les première(s) langue(s) principalement utilisée(s) avant de commencer l'école ou l'entrée dans le système scolaire. Dans le but de déterminer à quel point cette littératie représente une ressource linguistique et cognitive réelle pour les élèves en fin de programme d'immersion précoce, seules les habiletés de littératie en L1 présentes chez les participants au moment de l'étude ont été considérées pour des fins de comparaison. En accord avec le modèle de compétence sous-jacente commune de Cummins (1994), la présence de cette littératie en L1 devrait faciliter l'acquisition de la littératie du français, la L3, et contribuer à une performance supérieure dans les tâches qui touchent les habiletés de littératie. Par contre, son absence nuirait à l'apprentissage des L2 et L3 dans le sens qu'elle limiterait les possibilités de transfert translinguistique à des fins de littératie (Herdina et Jessner, 2002). De plus, Cummins (1979)

ajoute avec son hypothèse du seuil, que plus le niveau de compétence atteint dans la L1 est élevé, plus nombreux seront les avantages cognitifs dans l'acquisition de la L2, ou dans ce cas-ci de la L3. Dans une perspective psycholinguistique, le transfert translinguistique est possible lorsqu'il existe une compétence orale tant dans la L1 comme dans la L3 et dans les niveaux avancés de l'acquisition du français, il touche principalement les habiletés de compréhension (Odlin, 1989). En d'autres termes, la compétence orale élevée en L1 en plus d'un développement avancé des habiletés de littératie dans la L1 pourraient contribuer à un niveau très élevé de performance en français, la L3.

Par LM, comme cela a été mentionné dans la recension des écrits, on fait référence à toute autre langue qui n'est pas considérée une langue officielle au Canada (le français et l'anglais), mais qui est représentée dans la mosaïque multiculturelle canadienne. Cette LM est la L1 des étudiants en question. Tokuhama-Espinosa (2003, p.141) l'appelle aussi « Family-Language Dominated » parce que généralement, elle est la plus utilisée à la maison et régit la communication entre l'enfant et les parents. Il peut s'agir d'une langue mais aussi de deux langues selon les antécédents linguistiques des parents et de leur volonté à l'utiliser avec l'enfant (Skutnabb-Kangas, 1988). Toutefois, l'enseignement de cette langue n'est pas la responsabilité du programme d'immersion française ni de l'école et par conséquent, son apprentissage et son utilisation reviennent à l'élève et sa famille. Cette LM peut être aussi enseignée formellement dans une école de samedi ou offerte comme un cours optionnel par un conseil scolaire (Cummins et Danesi, 1990).

Quant au concept de trilinguisme, les définitions de Barron-Hauwaert (2003) et de Tokuhama-Espinoza (2003) sont utilisées partiellement. Les auteurs identifient un type de trilingues comme étant des enfants qui ont appris la L3 à l'école mais pour le but de cette recherche, ces mêmes enfants ont aussi appris leur L2 à l'école, ce qui rend leur éducation une sorte de double immersion où les deux langues officielles sont apprises presque simultanément. Pour les participants de cette étude, la L1 est la LM parlée couramment à la maison; la L2 est l'anglais qui est acquis informellement dans les premières années scolaires à l'aide de l'interaction avec leurs compagnons de classe et plus tard, par un

enseignement formel. L'anglais est considérée la L2 de ces élèves trilingues parce qu'il est la langue majoritaire de la communauté scolaire. Finalement, le français est leur L3 et il sera appris dans le programme d'immersion française. Cette langue sera représentée par une minorité dans la communauté. Donc, le contact et l'utilisation authentique du français à l'extérieur de la salle de classe seront limités. Il faut noter que le statut non-officiel de la LM peut affecter certains élèves dont c'est la L1, au point que leur préférence pour la langue majoritaire (l'anglais) pourrait provoquer un recours presque exclusif à cette dernière (De Angelis et Selinker, 2001). Dans ces cas-là, les avantages des connaissances et des stratégies acquises en L1, si existantes, seraient minimisées au point de résulter en un « trilinguisme soustractif » et en une performance qui s'approcherait plus à celle de leurs pairs anglophones qui apprennent le français comme L2.

L'immersion française précoce est le programme qui connaît un grand succès au Canada et qui fournit le plus grand nombre d'heures en français jusqu'à la fin du secondaire (Bajard, 2004). Ce programme a été choisi pour cette étude parmi les autres offerts au Canada parce qu'il présente, d'une certaine façon, le pire scénario possible pour les élèves de LM. Les élèves qui y sont inscrits en maternelle ou en première année sont souvent trop jeunes pour avoir de la littératie dans leur L1. Et même s'ils avaient acquis de la littératie en L1, les élèves de LM seraient à haut risque de perdre leur L1 dans les premières années d'école selon la recherche (Cummins, 1994). De plus, ils ne parlent pas toujours l'anglais, leur L2, lorsque leur éducation débute et ils doivent attendre quelques années avant de recevoir un enseignement explicite dans cette langue. Donc, ils pourraient commencer l'apprentissage du français, leur L3, sans avoir de littératie dans aucune de leur L1 et leur L2. En théorie, le développement de la littératie de ces élèves risque d'être incomplet en anglais et en français à cause du manque d'habiletés de littératie dans la L1.

Pour toutes les raisons mentionnées précédemment, la question de recherche sur laquelle a porté la présente étude est la suivante :

Quelle est l'influence de la L1 sur la performance en lecture chez des apprenants de LM en immersion française précoce vers la fin de leurs études secondaires ?

Le prochain chapitre offre des détails sur la démarche méthodologique qui a déterminé les procédures lors de la collecte de données ainsi que les facteurs contextuels et institutionnels qui ont été considérées lors de l'analyse des résultats.

Chapitre 3

Démarche méthodologique

Le but de cette recherche est d'explorer l'influence de la L1 sur la performance en lecture en français chez des élèves de LM vers la fin du programme d'immersion française précoce. Pour cette population d'élèves, l'acquisition de la LM (leur L1) a débuté avant leur entrée à l'école tandis que l'anglais (la L2) a été acquis simultanément à partir de l'entrée à l'école avec le français (la L3). Initialement, l'hypothèse de recherche était que l'absence ou la présence des habiletés de littératie en L1 serait directement reliée au niveau de compétence de lecture atteinte en français, la L3 des élèves de LM. Toutefois, les données recueillies autour de la variable « absence des habiletés de littératie en L1 » pour le groupe de LM, ont été insuffisantes pour pouvoir répondre à cette hypothèse. Par conséquent, la compétence de lecture en français vers la fin du programme d'immersion française précoce a pu être étudiée en comparant la performance de deux groupes : le groupe anglophone avec habiletés de littératie en L1 et le groupe de LM avec habiletés de littératie en L1. D'autre part, les données portant sur les antécédents linguistiques des participants de LM ont contribué à identifier un autre facteur qui semblerait jouer un rôle dans la performance de lecture en français : le nombre de L1 identifié par les élèves de LM.

Cette étude suit une méthodologie mixte puisqu'elle fait recours à des données qualitatives, dont les antécédents linguistiques en L1 des participants, et à des données quantitatives, obtenues à partir d'un test évaluant la performance en lecture en français pour chaque groupe. À cause de la petite taille des groupes participants et du fait que l'unité d'analyse a été le groupe et non les individus, il n'a pas été possible de faire d'inférences ou des corrélations. Dans les sections qui suivent, des détails additionnels seront fournis sur l'échantillonnage, l'instrumentation et la procédure utilisés dans cette recherche.

Échantillonnage

Il est important de noter que dans un premier temps, le but de cette étude était d'analyser le rôle des habiletés de littératie en L1 (la LM) dans la compétence de lecture en français, la L3 des élèves de LM vers la fin du programme d'immersion française précoce. Au début du présent projet, la question de recherche était la suivante : y a-t-il une différence dans la compétence de lecture en français entre trois groupes d'élèves inscrits en immersion française précoce vers la fin de leurs études secondaires ? Initialement, l'échantillon devait être formé de trois groupes d'élèves qui, au moment de l'étude, devaient être inscrits au programme d'immersion française précoce et devaient être sur le point de le terminer étant dans leurs dernières années d'école secondaire (11^e et 12^e années). Le premier groupe devait être composé de 20 élèves de LM qui possédaient de la littératie dans la L1. Les 20 élèves de LM du deuxième groupe ne devaient pas avoir de littératie dans la L1. Le troisième groupe de 20 élèves de langue majoritaire devait avoir, pour sa part, de la littératie dans la L1 (l'anglais) étant donné qu'ils avaient poursuivi leur éducation dans un conseil scolaire anglophone. Initialement, le chiffre 20 avait été choisi comme minimum pour le recrutement de participants dans chaque groupe parce que selon Crowl (1996), les groupes d'au moins 15 participants sont considérés appropriés dans des études comparatives, comme c'est le cas de la présente étude qui, en principe, devait comparer la compétence en lecture de trois différents échantillons. L'invitation de participer au présent projet a été envoyée à toutes les écoles secondaires publiques de la région d'Ottawa qui offraient un programme d'immersion française précoce. Quatre de ces écoles ont accepté de participer ce qui a permis de recruter 50 participants pour le groupe de LM et 156 pour le groupe anglophone. Malgré ces nombres, seuls les participants qui répondaient au critère d'être inscrits au programme d'immersion française précoce ont pu être inclus dans les résultats de cette étude. Finalement, 25 participants ont été retenus pour constituer le groupe de LM avec littératie dans la L1, 4 ont fait partie du groupe LM sans littératie dans la L1 et 122 ont composé le groupe de langue majoritaire anglophone. Dans tous les cas, l'échantillon non aléatoire volontaire était composé d'élèves en 11^e et 12^e années qui avaient de 16 à 18 ans. Le nombre restreint de participants pour le premier

groupe de LM sans habiletés de littératie en L1 n'a malheureusement pas permis de faire une comparaison des trois groupes. Pour cette raison, seuls les résultats du groupe de LM avec habiletés de littératie en L1 et du groupe anglophone ont été retenus à des fins d'analyses. À la suite des changements dans l'échantillonnage, lors de la collecte de données, la question de recherche a dû être modifiée. C'est ce qui explique la nouvelle formulation de la question de recherche présentée à la fin du chapitre deux et qui est la suivante : **quelle est l'influence de la L1 sur la performance en lecture chez des apprenants de LM en immersion française précoce vers la fin de leurs études secondaires ?** Cette modification de la question de recherche a permis suffisamment de souplesse dans l'analyse des résultats afin de tenir compte de facteurs qui ont émergé pendant l'étude. Cette démarche a contribué à une meilleure compréhension de l'expérience des élèves trilingues de LM dans les programmes d'immersion française.

Instrumentation

Deux instruments ont été utilisés pour étudier l'influence de la L1 sur la performance en lecture en français. Premièrement, un questionnaire (voir la Fiche descriptive à l'Annexe 3) a été employé pour former les trois groupes de participants : les élèves de LM avec littératie en L1, les élèves de LM sans littératie en L1 et les élèves de langue majoritaire (anglais) avec littératie en L1. Cet instrument a été conçu par la chercheuse en s'inspirant du questionnaire utilisé par Bild (1987) dont l'étude comparait la compétence en français d'un groupe d'élèves de LM et d'un groupe d'élèves anglophones qui étaient inscrits dans le programme d'immersion française moyenne. La Fiche descriptive a permis de recueillir des données par rapport aux variables « littératie dans la L1 », « au moment de l'étude » et « élèves de LM ». La Fiche descriptive a été remplie par chaque participant avant le Test de compétence de lecture et elle a fourni des informations sur les antécédents linguistiques des élèves, le nombre d'années d'études dans le programme d'immersion française, les derniers cours suivis en français et plus important encore, une auto évaluation de leurs habiletés langagières dans la L1. La Fiche descriptive a permis de recueillir de l'information permettant d'identifier la source de leur littératie, de

donner la fréquence avec laquelle la L1 était employée à la maison et dans les cas où c'était applicable, de dire si leur littératie en L1 était présente lors de leur entrée dans le système scolaire. Finalement, la Fiche descriptive a inclus aussi une section où les élèves ont pu inscrire des commentaires qu'ils considéraient pertinents à l'étude ou fournir des détails additionnels sur les questions de la Fiche. Dans le cas des élèves qui ont identifié leur L1 comme étant composée de deux langues différentes, la chercheuse leur a demandé de compléter une Fiche descriptive pour chaque langue afin de déterminer d'une manière précise, la compétence langagière et les pratiques d'utilisation de l'élève pour le cas de chaque langue, telle que perçue par les participants et donc non mesurée de façon normative.

Deuxièmement, un Test de compétence langagière a été utilisé pour évaluer et comparer la compétence en lecture en français des participants dans leurs dernières années du programme d'immersion française. Cet instrument a permis de recueillir des données par rapport aux variables de « compétence de lecture en français », et des « élèves d'immersion française vers la fin de leurs études secondaires ». Il s'agissait d'une version du Test de compétence de FLS à choix multiples¹ qui a été développé par l'Institut de langues secondes de l'Université d'Ottawa² (1995), un centre reconnu et spécialisé dans la recherche en enseignement et apprentissage des langues secondes au Canada. Présentement, ce test est utilisé comme critère d'admission au régime universitaire d'immersion française, un programme qui combine les cours de FLS avec les programmes d'études offerts par les différentes facultés de l'Université d'Ottawa. Ce régime ressemble beaucoup au programme d'immersion française offert en milieu scolaire parce que les élèves non francophones du secondaire doivent suivre des cours de langue et des matières en français pour avoir leur certificat de bilinguisme à la fin de leurs études secondaires. Le Test a été conçu pour les « étudiants qui se considèrent de niveau intermédiaire ou

¹ Toutes les informations au sujet du Test de compétence langagière pour FLS ont été données par Amélia K. Hope (Ph.D.), Chef des services d'évaluation linguistique, Institut des langues secondes, le 20 octobre, 2006.

² À titre d'information, il est à noter que depuis septembre, 2007 l'Institut de langues secondes (ILS) est devenu l'Institut des langues officielles et du bilinguisme (ILOB) de l'Université d'Ottawa.

avancé » (Université d'Ottawa, 2006a, ¶ 1) et qui sont soit anglophones ou allophones (Université d'Ottawa, 2006b) ce qui est le cas des élèves d'immersion française précoce dans cette étude qui proviennent de divers antécédents linguistiques et qui reçoivent un enseignement formel en FLS depuis déjà une douzaine d'années.

Le Test de compétence langagière évalue la compréhension orale et écrite en français ainsi que les habiletés de lecture globale. Toutefois, pour le but de cette étude seulement les composantes de compréhension écrite ont été utilisées puisqu'elles traitaient plus directement des habiletés de lecture en français. Le score total des composantes utilisées a été de 56 points. La compréhension écrite a été évaluée à l'aide de trois passages écrits, avec 13 questions à choix multiples qui comptaient pour deux points chacune pour un total de 26 points. La compétence en lecture globale a été évaluée à l'aide de 30 questions dans un test de closure valant un point chacune pour un total de 30 points. Ce test de closure consistait en un passage à trous dont les réponses possibles apparaissent sous format de choix multiples. Cette composante du test a mis à l'épreuve les connaissances en grammaire et en vocabulaire qui sont elles aussi considérées parmi les habiletés de lecture (Brown, 2001). Les résultats dans le test sont catégorisés tel que stipulé par l'Institut de langues secondes: une note inférieure à 50% signifie un niveau débutant/intermédiaire en lecture, une note supérieure à 50% signifie un niveau intermédiaire-supérieur, une note supérieure à 60% signifie un niveau avancé-débutant, une note supérieure à 75% signifie un niveau avancé-intermédiaire et un résultat de plus de 85% indique un niveau avancé-supérieur de compétence de lecture en français. La note de passage pour pouvoir être admis au régime d'immersion française est de 60%. À titre d'information, l'attente de l'Institut de langues secondes pour les diplômés des études secondaires qui ont terminé le programme d'immersion française est le niveau avancé-supérieur.

Validité et fidélité

Puisque la Fiche descriptive a servi à identifier la/les L1 ainsi que la présence ou l'absence de littératie dans cette/ces langue(s) chez les participants, elle a posé des questions sur les habiletés langagières et le degré de confiance dans chaque L1, sur l'emploi domestique et la fréquence d'utilisation de la L1, sur les origines de cette littératie et sur le parcours dans cette littératie, dans le cas où c'était applicable. Il est important de clarifier, que le terme littératie tel que défini par la chercheuse, n'a pas été fourni directement aux participants. D'ailleurs, le terme littératie n'apparaît pas dans la Fiche descriptive. Par contre, on fait référence aux habiletés d'écriture et de lecture dans les questions à échelles ordonnées. Cette procédure a permis aux participants de nuancer ou mieux définir par eux-mêmes leur littératie dans la L1 tout en évitant les biais de leur propre définition de ce terme. Pour ce qui est du format, celui-ci n'aurait pas pu être problématique pour les participants puisque les rubriques et les questions à réponses courtes sont couramment utilisées comme outils d'évaluation dans les écoles secondaires (Ottawa-Carleton District School Board, 2003). Pour ce qui est de la fidélité de l'instrument, la Fiche descriptive a été auto-administrée pour éviter les intermédiaires et encourager les participants à répondre de la façon la plus honnête possible. Les élèves ont reçu un numéro d'identification sur la Fiche descriptive qu'ils ont utilisé pour garder leur anonymat dans leur copie du Test de compétence langagière et assurer l'objectivité lors de l'évaluation.

Quant au Test de compétence langagière, il est utilisé depuis 1995 à l'Institut de langues secondes de l'Université d'Ottawa pour l'admission des étudiants aux cours de niveaux avancés du programme de FLS et du programme d'immersion française. Plus de 500 étudiants subissent le test à chaque année. Le test a été conçu pour des étudiants universitaires qui désirent être admis dans ces programmes, dans certains cas immédiatement après les études secondaires. Dans ces cas, le test est administré lorsque les élèves font leur demande d'admission à l'Université d'Ottawa dans leur dernière année de secondaire. Le niveau de lecture et les sujets abordés dans les textes de la partie compréhension écrite du test de compétence sont donc considérés appropriés pour le

groupe de participants. Les trois passages d'une longueur moyenne de 300 mots étaient accompagnés de quatre à cinq questions à choix multiples et portaient sur des sujets sémantiquement accessibles à ces élèves. Par exemple, le premier portait sur Jules Verne, un auteur étudié souvent et lu dans les classes d'immersion française. Le deuxième texte, tiré d'un journal universitaire, décrivait le travail fait en Amérique latine par l'UNICEF, un organisme mentionné dans les cours d'histoire au début du secondaire. Le troisième texte traitait des Munchausen, des gens qui souffrent d'un syndrome similaire aux hypocondriaques. Pour ce qui est du texte dans le test de closure, il portait sur la phobie des ascenseurs, un sujet qui fait facilement appel aux connaissances antérieures de ces élèves. Tenant compte qu'un des objectifs des programmes d'immersion française est de préparer les élèves aux études postsecondaires en français, il a été possible de déterminer à l'aide de ces textes, si les élèves avaient un niveau suffisamment élevé de compétence de lecture en français pour réussir dans un contexte académique, tel que proposé par les objectifs nationaux des programmes d'immersion française (Bajard, 2004). Pour ce qui est du format du test, puisque les choix multiples sont un format recommandé aux enseignants dans les écoles secondaires, il est possible de dire que les élèves étaient également familiers avec cette procédure d'évaluation (Conseil scolaire d'Ottawa-Carleton, 2003). Les items de ce test de closure ont été supprimés de manière rationnelle, c'est-à-dire qu'ils ont été sélectionnés expressément pour mesurer des points spécifiques d'une compétence. Bachman (1982) explique que ce genre d'instrument est approprié pour mesurer « higher order skills-cohesion and coherence - if a rational deletion procedure is followed » (p.66). Ils sont même perçus comme plus efficaces que ceux qui suivent un effacement systématique ou au hasard (Jongsma, 1980). D'autre part, Hadley et Naaykens (1997) recommandent la procédure de suppression rationnelle pour évaluer des connaissances spécifiques de grammaire et de vocabulaire en L2. L'habileté de reconnaître et de manipuler des éléments grammaticaux et de vocabulaire font partie des sous-habilités de la compréhension de lecture, qui est la compétence évaluée dans le cadre de la présente étude (Brown, 2001). De plus, Hadley et Naaykens (1997) croient que ce type de test de closure est plus efficace que les tests de grammaire réguliers.

Puisque que toutes les questions dans le test de lecture sont fermées, c'est-à-dire, qu'elles ne permettent qu'une seule réponse possible, l'objectivité de l'évaluation a été assurée. Les réponses et les critères ont été déterminés à l'avance grâce à la grille d'évaluation de l'Institut de langues secondes. Ce test de compétence possède un coefficient de .95 (Cronbach's alpha) qui est assez élevé pour garantir sa fidélité.

Lorsque ces instruments ont été pilotés auprès d'un groupe de quatre étudiants diplômés du programme d'immersion française aucun problème n'a été rapporté à propos de la Fiche descriptive, des questions et du format du Test de compétence.

Procédure

Puisque la présente étude a nécessité la participation de sujets humains, une approbation déontologique de la démarche méthodologique a été requise avant de commencer la collecte de données. Premièrement, une approbation a été obtenue en janvier 2007 du Comité d'éthique de la recherche en Sciences Sociales et Humanités de l'Université d'Ottawa. Cependant cette approbation a été conditionnelle à l'approbation d'un conseil scolaire anglophone public de l'est de l'Ontario, où l'étude devait se dérouler. Le projet a été accepté avec certaines modifications par le comité de recherche du conseil scolaire au mois de février 2007 ce qui a permis au Comité d'éthique de l'Université d'Ottawa d'accorder une approbation complète à cette étude. Les modifications suggérées par le comité de recherche du conseil scolaire ont premièrement touché la durée de la séance d'évaluation qui a été changée de 90 minutes à 75 minutes afin de mieux l'accommoder à l'horaire régulier des écoles et ainsi faciliter la collecte de données. Deuxièmement, il a été décidé que les participants potentiels à l'étude seraient contactés et visités directement dans leur classe de langue (le cours de français) au lieu de leur classe titulaire, comme convenu au début, puisque cet arrangement ne serait pas toujours applicable dans toutes les écoles visitées. L'approbation du comité de recherche du conseil scolaire donnait la permission de contacter les écoles secondaires publiques de ce conseil

scolaire. Toutefois l'approbation finale quant à la participation d'une école particulière reposait sur son directeur.

Par la suite, il a fallu attendre que le conseil scolaire informe par écrit les écoles secondaires au sujet du fait que la présente étude avait été acceptée par le comité de recherche du conseil scolaire et que la visite de la chercheuse aux écoles était permise. La chercheuse a réussi à établir le contact avec les directeurs des écoles par téléphone et en personne. Une fois l'approbation du directeur obtenue, il a été possible de communiquer avec les chefs de département qui avaient sous leur responsabilité le programme d'immersion française et les enseignants qui enseignaient des cours de français de 11^e et 12^e années dans ce même programme. Lorsque la disponibilité des enseignants était établie, deux dates étaient fixées : une pour visiter les classes, inviter à participer et distribuer les lettres d'information (Annexe 1) et les formulaires de consentement (Annexe 2) parmi les élèves et une autre date pour faire passer le Test de compétence. D'habitude les deux visites à l'école se faisaient sur une période de trois ou quatre jours. Quant aux formulaires de consentement, dans le cas des élèves qui étaient mineurs, une signature des parents devait accompagner celle de l'élève comme preuve de participation volontaire à l'étude.

La Fiche descriptive et le test ont été administrés dans chaque école dans les classes d'immersion française d'onzième et de douzième année pendant l'heure du cours de français. Les participants ont eu une quinzaine de minutes pour remplir la Fiche descriptive et soixante minutes pour répondre au test, tel que suggéré par l'Institut de langues secondes (1995). Il n'y a pas eu d'accès au dictionnaire ni aux autres livres de références. Un numéro d'identification a été inscrit sur chaque Fiche descriptive avant d'être remise aux élèves le jour du test. Ce numéro a ensuite été utilisé pour identifier les tests afin de garder l'anonymat des participants.

Lieu

Les participants ont fait le test de lecture dans leur propre école afin de causer le moins d'inconvénients possibles aux élèves et à leurs familles. De plus, puisque l'endroit leur était familier, les participants se sont sentis plus à l'aise. À la suggestion des enseignants, les élèves ont passé le test écrit dans la même salle de classe où ils prenaient le cours en français, que ce soit un cours de langue et d'un autre sujet académique. De plus, toutes les affiches et les documents qui étaient dans les classes et qui auraient pu faciliter les réponses au test ont été enlevés.

Échéancier

La collecte de données dans deux différentes écoles a débuté au mois d'avril 2007. Cependant parce que la période d'examens et la remise des travaux de fin d'année approchait, les visites aux écoles ont dû être interrompues et elles ont été reportées à la nouvelle année scolaire, c'est-à-dire, au mois de septembre 2007. Toutefois, il a fallu attendre près d'un mois pour obtenir par écrit une nouvelle permission du conseil scolaire afin de recommencer le processus et pouvoir contacter les écoles à nouveau. Deux autres écoles ont été visitées au mois d'octobre 2007. La collecte de donnée a été conclue lorsque le nombre de participants de LM avec des habiletés de littératie en L1 a atteint le chiffre 25. Avec ce nombre, il était possible de réaliser des comparaisons avec le groupe de participants anglophones. En tout, cette étape de la recherche, incluant les périodes d'attente entre les approbations du Comité d'éthique de l'Université d'Ottawa et du conseil scolaire, a duré 11 mois, de décembre 2006 à octobre 2007.

La collecte de données dans les écoles a été réalisée à l'hiver et à l'automne 2007 lorsque la charge scolaire n'était pas alourdie par des tests, des travaux et des projets et que les élèves et les enseignants étaient plus prédisposés à participer à l'étude. Le test de lecture a été administré selon la disponibilité des enseignants, de leurs horaires et des cours dont ils avaient la responsabilité. Le recrutement a été fait à l'aide des enseignants

dans chaque école auprès des élèves en 11^e et 12^e années du programme d'immersion française qui prenaient leur cours de français au moment de l'étude ou qui l'avaient pris au semestre précédent. Pour éviter que des distracteurs tels que les événements spéciaux, comme les assemblées, la remise des bulletins et les compétitions sportives aient un effet sur la performance des élèves et leur niveau de stress, un effort a été fait pour éviter que la collecte de données dans les écoles coïncident avec ces jours particuliers. L'horaire du test de compétence a été déterminé à l'avance avec les élèves et les enseignants, afin d'assurer suffisamment de stabilité le jour de l'évaluation.

Pour faire suite aux explications entourant la démarche méthodologique suivie dans la présente étude, le prochain chapitre présente les résultats de cette recherche recueillis à l'aide des deux instruments d'évaluation, la Fiche descriptive et le Test de compétence de lecture de FLS. Ces résultats permettront de mieux comprendre l'influence de la L1 dans les niveaux avancés de l'acquisition du français comme L3 chez les élèves de LM inscrits dans le programme d'immersion française précoce.

Chapitre 4

Résultats

Ce chapitre fait une présentation détaillée des données recueillies dans le cadre de la présente recherche qui a pour but d'étudier l'influence de la L1 sur la performance en lecture en français chez les élèves de LM inscrits dans les programmes d'immersion française précoce. Deux instruments d'évaluation ont servi à cette fin. Premièrement, un questionnaire, la Fiche descriptive, a recueilli de l'information sur les antécédents linguistiques des participants, leurs compétences langagières en L1, leur utilisation et leur acquisition de la L1, qu'elle soit une langue majoritaire, comme l'anglais pour les participants anglophones, ou non-officielle, comme c'est le cas des élèves de LM de cette étude. Deuxièmement, le Test de compétence langagière (Université d'Ottawa, 2006b) a été utilisé pour mesurer les habiletés de lecture en français, la L2 pour les élèves anglophones mais la L3 pour les élèves de LM. La première partie du chapitre décrit les résultats obtenus au test de compétence de lecture et compare les moyennes et les niveaux atteints par chaque groupe. La deuxième partie de ce chapitre présente les résultats obtenus à l'aide de la Fiche descriptive sous les thèmes suivants : identification de la L1, mode d'acquisition et durée de l'apprentissage langagier, emploi de la L1 en contexte familial et littéraire en L1. Le compte rendu de ces résultats sert de base à la discussion des conclusions de cette étude dans le cinquième chapitre.

Test de compétence en lecture

Ce test a été conçu pour évaluer la compétence de lecture en FLS et il est particulièrement utile dans les niveaux très avancés de l'apprentissage du français. C'est le cas des élèves dans cette étude qui sont à leur 11^e ou 12^e année du programme d'immersion française précoce. Le test est composé de quatre parties : trois passages de compréhension de lecture et un test de closure. Dans chaque partie, le format à choix multiples a été utilisé. L'objectif initial de cette étude était de pouvoir comparer les

compétences de lecture en français des trois groupes de participants : des élèves anglophones, des élèves de LM avec des habiletés de littératie en L1 et des élèves de LM sans habiletés de littératie en L1. Malheureusement comme cela a été mentionné, le nombre de participants du troisième groupe (n = 4) était trop restreint pour pouvoir effectuer des comparaisons. L'hypothèse qui touchait l'absence de littératie en L1 et son influence sur la compétence de lecture en français n'a pas pu être vérifiée dans cette étude. Par conséquent, cette première partie du chapitre mettra l'accent principalement sur les résultats aux tests du groupe anglophone (n=122) et du groupe de LM avec des habiletés de littératie en L1 (n=25).

Pour commencer, le tableau 1 présente les moyennes des scores obtenus par les trois groupes de participants dans les quatre parties du test de compétence en lecture en FLS. Les trois premières composantes du test consistaient en de courts passages qui visaient la compréhension de lecture avec un total de 13 questions à choix multiples. Chaque question dans ces passages comptait pour deux points. La quatrième composante était un test de closure qui mettait à l'épreuve les connaissances de grammaire et de vocabulaire en français à l'aide de 30 questions qui comptait pour un point chacune.

Parties du test	Anglais (n = 122) 80,79%		Langue minoritaire avec littératie (n = 25) 16,55%		Langue minoritaire sans littératie (n = 4) 2,65%	
	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type
Test 1 (10 points)	6,54	2,47	6,48	1,66	5,50	1,00
Test 2 (8 points)	5,50	1,78	5,60	2,24	7,00	1,15
Test 3 (8 points)	5,18	2,30	5,36	2,06	3,00	2,00
Test4 (30 points)	22,84	3,37	23,60	3,21	24,00	2,16
Total (56 points)	40,02	6,72	41,04	7,47	39,5	5,20

Tableau 1. Moyennes groupales et leurs écart-types respectifs pour les quatre parties du test de compétence de lecture en français pour le groupe d'élèves anglophones, le groupe d'élèves de LM avec des habiletés de littératie en L1 et le groupe d'élèves de LM sans habiletés de littératie en L1.

D'après ces résultats au test, il semblerait qu'il n'y ait pas de différences marquées dans la réussite des trois groupes dans aucun des quatre sous-tests. Cependant, il est important de signaler que les nombres inégaux de participants dans chaque groupe rendent la comparaison des résultats impossible, surtout pour le groupe de LM sans littératie en L1 (n = 4).

Une analyse des moyennes au test de compétence de lecture, incluant les quatre sous-tests, confirme aussi une performance similaire de la part des trois groupes. Premièrement, la moyenne des résultats au test pour le groupe entier de participants, incluant les trois groupes (n=151) a été de 71,43% qui correspond à un niveau avancé-débutant de compétence de lecture en FLS. Il est possible de constater que le groupe de participants de la présente étude fait preuve d'une compétence de lecture en français qui est inférieure aux attentes des concepteurs du test³. Les moyennes pour chacun des trois groupes de participants apparaissent dans le tableau 2.

Anglais (n = 122) 80,79%		Langue minoritaire avec littératie (n = 25) 16,55%		Langue minoritaire sans littératie (n = 4) 2,65%	
Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type
71,43%	12,03	73,30%	13,33	70,55%	9,26

Tableau 2. Moyennes groupales en pourcentage et leurs écart-types respectifs au test de compétence de lecture en français des trois groupes étudiés dans cette recherche (le groupe d'élèves anglophones, le groupe d'élèves de LM avec des habiletés de littératie en L1 et le groupe d'élèves de LM sans habiletés de littératie en L1).

Chacune des trois moyennes groupales est de niveau avancé-débutant, deux niveaux inférieurs aux attentes de l'Institut de langues secondes de l'Université d'Ottawa. Plus précisément, le tableau 3 présente les fréquences de scores pour chaque groupe de participants et par niveaux de compétence de lecture en français.

³ Il est à noter que l'attente de l'Institut de langues secondes de l'Université d'Ottawa pour les élèves diplômés du programme d'immersion française est un niveau avancé-supérieur pour leur compétence langagière, incluant leurs habiletés de lecture en français.

Niveaux	Anglais (n = 122) 80,79%	Langue minoritaire avec littératie (n = 25) 16,55%	Langue minoritaire sans littératie (n = 4) 2,65%	Total (n = 151)
Avancé-supérieur (85%-100%)	17 (13,93%)	4 (16,00%)	0 (0,00%)	21 (13,91%)
Avancé-intermédiaire (75%-84,9%)	40 (32,79%)	10 (40,00%)	1 (25,00%)	51 (33,77%)
Avancé-débutant (60%-74,5%)	44 (36,07%)	7 (28,00%)	3 (75,00%)	54 (35,76%)
Intermédiaire-avancé (50%-59,9%)	14 (11,48%)	2 (8,00%)	0 (0,00%)	16 (10,60%)
Débutant/Intermédiaire (1%-49,9%)	7 (5,74%)	2 (8,00%)	0 (0,00%)	9 (5,96%)

Tableau 3. Distribution par niveaux des fréquences de scores au test de compétence de lecture en français pour les trois groupes (le groupe d'élèves anglophones, le groupe d'élèves de LM avec des habiletés de littératie en L1 et le groupe d'élèves de LM sans habiletés de littératie en L1).

D'après le tableau 3, le niveau de compétence qui a reçu le plus de scores pour le groupe anglophone et pour le groupe de LM sans littératie dans la L1 est l'avancé-débutant. Dans le cas du groupe de LM avec des habiletés, le niveau de compétence qui a reçu le plus de scores est l'avancé-intermédiaire. Toutefois les moyennes et les écarts types présentés dans les tableaux 1 et 2 montrent que cette différence de niveau entre les groupes ne semble pas indiquer une différence significative dans la performance au test de compétence en lecture. En d'autres mots, l'absence ou la présence d'habiletés de littératie en L1 ne semble pas avoir d'influence marquée sur la performance des élèves de LM lorsque ces derniers sont comparés à leurs pairs anglophones.

Dans le but de mieux comprendre pourquoi les habiletés de littératie en L1 des élèves de LM ne semblaient pas jouer un rôle plus actif lors des activités de lecture dans la L3, il a été nécessaire d'avoir recours aux données recueillies à l'aide de la Fiche descriptive. Cette prochaine section traite des résultats de type qualitatif qui ont été recueillis à partir des réponses à la Fiche descriptive.

Fiche descriptive

Tel qu'expliqué dans le troisième chapitre traitant de la démarche méthodologique, l'objectif principal de la Fiche descriptive était de former les trois groupes de participants dont la compétence en lecture serait comparée vers la fin du programme d'immersion

française précoce. L'étude a fait appel à 122 élèves anglophones ayant des habiletés de littératie en L1, 25 élèves de LM avec des habiletés de littératie en L1 et 4 élèves de LM sans habiletés de littératie en L1. Dans tous les cas, les élèves étaient inscrits au programme d'immersion française précoce et ils se trouvaient en 11^e ou 12^e années, soit sur le point de terminer leurs études secondaires.

Identification de la L1

La première question de la Fiche descriptive demandait aux élèves d'identifier leur L1. Dès le début de la séance d'évaluation, la chercheuse s'est assurée de clarifier le terme L1 au groupe de participants. Sa définition de la L1 était **la ou les langues utilisées principalement à la maison avant de commencer l'école** et elle apparaissait aussi sur la Fiche descriptive à côté de la question. Malgré ces clarifications, certains participants ont eu de la difficulté à accepter que la L1 pouvait être composée de plusieurs langues et que même si une d'elles se perdait dans le processus, elle pouvait quand même être considérée comme faisant partie du profil linguistique de l'individu. Dans certains cas, pendant cette séance, les élèves consultaient et s'interrogeaient au sujet de la définition de la chercheuse et même là, ils hésitaient à utiliser un deuxième questionnaire pour leur LM qui était nécessaire pour avoir un profil de chaque langue. Il y a eu deux cas où les élèves ont déclaré que leur L1 était l'anglais mais lorsque la Fiche descriptive demandait un aperçu de son utilisation à la maison, il était clair que l'anglais n'était définitivement pas la langue de communication des parents. De toute évidence, une troisième langue ou d'autres langues étaient utilisées à la maison. Toutefois, ces participants ont omis de mentionner les autres langues qui pouvaient être employées dans le contexte familial. En d'autres occasions, les participants (n = 6) ont indiqué qu'ils avaient deux L1 sans pour autant clarifier pour quelle langue ils répondaient au questionnaire. Très souvent ces étudiants accordaient une priorité à la langue majoritaire, l'anglais, et ils ne fournissaient pas des détails sur leur LM. À cause de cette confusion dans leurs réponses à la Fiche descriptive et tenant compte de l'importance de cette variable dans l'étude, il a été nécessaire d'éliminer huit élèves de LM en immersion précoce de la liste préliminaire de participation lorsqu'ils décidèrent de

remplir un seul questionnaire, au lieu d'un questionnaire par L1, tel que demandé par la chercheuse pendant que les participants remplissaient la Fiche descriptive. Une exception a été faite dans le cas d'élèves de LM ($n = 3$) qui ont rempli une seule Fiche descriptive alors qu'ils avaient deux L1, la LM et l'anglais, parce que dans leur questionnaire, ils ont fournis les détails concernant la LM. Après tout, la présente étude s'intéressait à l'acquisition trilingue en contexte linguistique minoritaire et tout détail portant sur la LM était primordiale à l'analyse des résultats. Aucun incident de la sorte n'a bien sûr été rapporté pour le groupe de participants anglophones.

Finalement, 16 élèves de LM ont déclaré avoir une seule L1, la LM, tandis que 13 élèves de LM ont dit avoir deux L1, la LM et l'anglais. Dans le cas de ces derniers, ils ont soit indiqué clairement à l'aide de deux formulaires, leur profil, leur compétence et leur mode d'acquisition pour chaque langue connue et considérée comme une L1, ou ils ont rempli un seul questionnaire détaillant ces mêmes aspects uniquement pour la LM. Le tableau 4 montre la distribution des participants par leur L1.

	L1 = anglais	L1 = langue minoritaire	L1 = langue minoritaire + anglais
Nombre	122	16	13
Pourcentage	80,79%	10,60%	8,61%

Tableau 4. Distribution des L1 par nombre de participants et par pourcentage.

Le tableau 4 montre les difficultés rencontrées dès le début de cette étude lors des comparaisons entre les trois groupes inégaux. Il a été décidé de laisser les nombres intacts dans les groupes parce qu'après tout ils sont un reflet de la réalité des écoles visitées dans le cadre de cette étude. Le groupe de LM ($n = 29$) a du être subdivisé plus tard en deux groupes : ceux qui avaient des habiletés de littératie en L1 et ceux qui n'avaient pas d'habiletés de littératie en L1. Cette réorganisation des participants de LM est discutée dans la section « Littératie en L1 » de ce même chapitre.

Parmi les 16 LM mentionnées par ces deux groupes on trouve l'espagnol, le farsi, le polonais, le punjabi, le gujrati, le grec, le vietnamien, l'indonésien, le thaïlandais, l'arabe, le

somalien, le russe, le serbo-croate, le berbère, le chinois et l'arménien. Il est important de noter que l'espagnol est la seule langue dans cette liste qui est typologiquement semblable au français et qui pourrait présenter un avantage lors de l'évaluation de la compétence de lecture en français. Cependant, les résultats des trois participants dont la L1 est l'espagnol indiquent, que malgré leur éducation formelle considérable (une moyenne de 11 années) dans des écoles de LM ou des écoles de samedi, leur compétence de lecture en français se place dans les niveaux avancé-moyen et avancé-débutant, soit sous les attentes des concepteurs de l'Institut de langues secondes (Université d'Ottawa, 2006b) pour les diplômés des programmes d'immersion française au secondaire.

Mode d'acquisition de la L1 et durée de l'apprentissage langagier

Dans le cas des élèves anglophones, l'apprentissage des habiletés de littératie dans leur L1, l'anglais, a eu lieu à l'école régulière et a été accompagné quelques fois de l'aide supplémentaire donnée par les parents. Ce groupe jouit donc d'une expérience d'apprentissage en contexte formel et informel pour leur L1. Comme tous les élèves en immersion française précoce en 11^e et 12^e années, ils ont reçu en moyenne entre 10 à 12 ans d'enseignement dans leur L1, soit qu'ils aient commencé leur scolarité à la maternelle ou au jardin et si on considère qu'en moyenne dans les deux premières années du programme précoce les élèves sont peu exposés à l'anglais dans leurs classes.

Pour les élèves de LM avec des habiletés de littératie (n = 25), une moyenne de sept ans d'enseignement formel dans des écoles de LM ou de samedi a été constatée. De ce groupe, trois élèves ont indiqué que même s'ils n'avaient jamais assisté à une école de LM, leurs parents s'étaient occupés de leur apprentissage en cette langue. Un participant a ajouté dans la section de commentaires de la Fiche descriptive que ce qui avait contribué à son apprentissage de sa LM était ses voyages annuels dans son pays d'origine avec sa famille. Une autre participante a expliqué que ses parents lui avaient appris à écrire dans sa LM en écrivant à sa famille en Europe. Le commentaire d'une autre participante permet de comprendre le dynamisme des langues chez les élèves de LM inscrits dans les programmes d'immersion française. Elle note qu'en faisant son entrée au système scolaire et dans le

programme d'immersion précoce, elle a dû apprendre les deux langues officielles, l'anglais et le français, mais comme elle l'explique dans ses propres mots, « l'anglais est devenue (sic) langue dominante comparé au français ». Dans son cas, le français est devenu une L3 étant minoritaire dans le système scolaire et dans la communauté, malgré la forte dose d'enseignement en français au début du programme. Avec raison, il est donc possible de considérer le français comme la L3 des élèves de LM avec habiletés de littératie inscrits dans le programme d'immersion française précoce.

Quant aux élèves de LM sans habiletés de littératie en L1 (n = 4), un participant dit avoir reçu de l'enseignement formel pendant quatre ans mais il ne semble pas, d'après l'information recueillie, avoir acquis d'habiletés de littératie dans sa LM pendant ce temps. Les trois autres élèves dans ce groupe affirment qu'ils ont appris leur LM avec leur famille. D'après ces détails, ces élèves ne possèdent pas des habiletés de littératie acquises en L1 dans un contexte académique qu'ils pourraient transférer d'une manière positive à la L3. En théorie, ils seraient en désavantage comparés au groupe de LM avec des habiletés de littératie en L1. Après tout, leur seul et unique recours linguistique en cas de lacune en français serait l'anglais. Il n'est pas surprenant donc, que tous les participants dans le groupe de LM sans habiletés de littératie en L1, aient rempli deux Fiches descriptives, une pour leur LM et une autre pour l'anglais, la langue dans laquelle ils ont une compétence plus solide et mieux développée.

Emploi de la L1 en contexte familial

La partie B de la Fiche descriptive porte sur les antécédents linguistiques et le contexte familial du participant. Ce dernier facteur a été mesuré à l'aide d'échelles ordonnées qui donnaient les choix « jamais », « peu », « assez », « presque toujours », « toujours » et « ne s'applique pas ». Les items « assez », « presque toujours », et « toujours » ont été choisis comme indication d'une utilisation fréquente et active de la L1 en contexte familial. L'utilisation de la L1 du père, de la mère, des frères ou des sœurs et d'autres membres de la famille habitant à la maison a été mesurée.

Dans le cas des élèves anglophones, il n'est pas surprenant que les membres de la famille emploient uniquement l'anglais pour lire, écrire, parler et écouter. Cependant, la situation est différente dans le cas des familles de LM. Le tableau 5, résume les réponses des participants portant sur l'utilisation fréquente et active de la LM dans le contexte familial pour chaque membre de la famille.

Habiletés langagières	Père n = 25	Mère n = 29	Frères/Sœurs n = 26	Autres n = 9
Écrire	18 (72,00 %)	24 (82,76 %)	9 (34,62 %)	8 (88,89 %)
Lire	22 (88,00 %)	24 (82,76 %)	9 (34,62 %)	8 (88,89 %)
Parler	24 (96,00 %)	29 (100,00 %)	16 (61,54 %)	8 (88,89 %)

Tableau 5. Fréquences et pourcentages représentant les membres de la famille de LM qui utilisent la LM de manière fréquente et active à la maison pour écrire, lire et parler.

D'après les réponses fournies par les élèves, les mères utilisent davantage la LM pour écrire. De leur part, les pères utilisent plus souvent la LM pour lire que les mères. Pour ce qui est de la communication orale, tant les pères comme les mères utilisent la LM fréquemment pour parler à la maison. D'autre part, l'emploi de la LM par les frères et les sœurs est inférieur à celui des parents. Pour ce qui est du reste de la parenté qui habite à la maison, dans le cas où cela est applicable, ceux-ci utilisent la LM fréquemment pour écrire, lire et parler. L'utilisation de la LM à la maison semble prédominer particulièrement dans les communications (orales et écrites) des parents et des autres membres de la maison. Cependant, pour ce qui touche la deuxième génération, l'emploi de la LM semble diminuer surtout en ce qui touche les habiletés de littératie.

Dans le cas des participants qui ont identifié deux L1, la LM et l'anglais, une autre dimension importante est la fréquence d'utilisation de l'anglais à la maison en plus de la LM. Le tableau 6 résume les réponses disponibles fournies par 10 élèves de LM qui entrent dans cette catégorie.

Habilités langagières	Père n = 9	Mère n = 10	Frères/Sœurs n = 8	Autres n = 4
Écrire	9 (100,00 %)	8 (80,00 %)	7 (87,50 %)	2 (50,00 %)
Lire	9 (100,00 %)	10 (100,00 %)	7 (87,50 %)	2 (50,00 %)
Parler	7 (77,78 %)	6 (60,00 %)	8 (100,00 %)	1 (25,00 %)

Tableau 6. Fréquences et pourcentages représentant les membres de la famille de LM qui utilisent l'anglais de manière fréquente et active à la maison pour écrire, lire et parler.

Cette fois-ci, les pères utilisent l'anglais plus fréquemment pour écrire et lire que la LM. Ils sont en effet, les modèles les plus actifs d'utilisation de l'anglais à des fins de littératie au sein de la famille bilingue de LM. En revanche, ils utilisent l'anglais moins souvent que la LM pour parler. Quoique la plupart des mères utilisent fréquemment l'anglais pour écrire et lire, elles sont plus nombreuses à préférer la LM pour la communication orale même lorsque leurs enfants considèrent l'anglais comme leur L1 au même titre que la LM. Dans le cas des frères et des sœurs, ils sont plus nombreux à employer l'anglais à la maison régulièrement et plus souvent que la LM pour écrire, lire et parler. Pour les autres membres de la parenté qui habitent à la maison, ce sont ceux qui ont le moins recours à l'anglais pour écrire, lire et parler.

Pour résumer cette section, dans les familles de LM, la place de chaque langue dans le foyer semble dépendre des différences de générations et de l'emploi plus fréquent de l'anglais pour accomplir des activités qui sont reliées à l'écriture et la lecture, vu les chances limitées d'utiliser la LM à des fins de littératie en milieu linguistiquement minoritaire. Toutefois, la plupart des parents, particulièrement les mères, peuvent être considérés des modèles actifs pour leurs enfants parce qu'ils font usage de la LM à des fins de littératie et de communication orale au sein de leur famille de manière fréquente.

Littératie en L1

La Fiche descriptive contient des questions à échelles ordonnées qui portent sur la présence ou l'absence de littératie avant le début des études primaires et au moment où la présente recherche a été menée. Les réponses possibles pour ces deux questions étaient « oui » et « non ». Le groupe anglophone (n = 122) a indiqué qu'avant de commencer

l'école, 45,90% d'entre eux pouvaient écrire en anglais et 54,90% pouvait lire dans cette langue. Le groupe de LM avec des habiletés de littératie en LM qui a considéré l'anglais comme faisant partie de leur L1 (n=10), a eu des taux semblables à leurs pairs anglophones quant à leurs habiletés en anglais à leur entrée du programme d'immersion précoce. Près de 40,00% ont dit avoir eu des habiletés d'écriture en anglais, 60,00% ont dit pouvoir lire en anglais à ce moment et 90,00% pouvaient aussi parler et comprendre l'anglais. En d'autres mots, pour ce groupe de LM qui possédait des habiletés de littératie dans leurs deux L1, l'anglais a toujours été une ressource linguistique très présente et active tout au long de leur expérience scolaire.

Pour le groupe complet d'élèves de LM avec des habiletés de littératie en L1 (n = 25), seulement 20,00% ont déclaré qu'ils pouvaient écrire et lire en leur LM au moment de commencer le programme d'immersion. Cette information suggère que pour la majorité de ces élèves de LM, leurs habiletés de littératie étaient absentes au début de leur acquisition initiale du français dans le programme d'immersion précoce. En d'autres mots, ces habiletés de littératie en LM se sont développées au fur et à mesure que les langues officielles, le français et l'anglais, étaient acquises dans le programme d'immersion et plus tard, dans leurs cours en anglais. Pour 80,00% de ces élèves de LM, leur expérience d'apprentissage dans le programme d'immersion française a été celle de trilinguisme simultané. Le tableau 7 résume les réponses pour le groupe anglophone et le groupe de LM avec deux LM, dont une est l'anglais.

Habiletés langagières	Présence avant l'école		Présence Présentement	
	Anglais (n = 121)	LM dont une L1 est l'anglais (n = 10)	Anglais (n = 121)	LM dont une L1 est l'anglais (n = 10)
Écrire	56 (45,90%)	4 (40,00 %)	121 (100,00 %)	10 (100,00 %)
Lire	67 (54,90%)	6 (60,00 %)	121 (100,00 %)	10 (100,00 %)
Parler	121 (100,00 %)	9 (90,00 %)	121 (100,00 %)	10 (100,00 %)
Comprendre	121 (100,00%)	9 (90,00%)	121 (100,00%)	10 (100,00 %)

Tableau 7. Fréquences et pourcentages des participants du groupe anglophone et du groupe de LM dont une des L1 est l'anglais, qui possédaient des habiletés de littératie en anglais avant de commencer l'école et au moment de l'étude.

Pour ce qui est des habiletés de littératie présentes au moment de l'étude, étant donné le nombre d'années d'enseignement en anglais (10 à 12 ans), il n'est pas surprenant que pour le groupe anglophone et pour les élèves de LM qui ont inclus l'anglais dans leur L1, ces habiletés soient non seulement présentes et fréquemment utilisées mais que le degré de confiance en anglais soient aussi très élevé. Le groupe de LM avec littératie dans cette LM a indiqué, avec une seule exception pour l'habileté d'écriture, que présentement, leurs quatre habiletés (écrire, lire, parler, écouter) étaient présentes dans leur LM. Cette dernière pouvait donc être considérée une ressource disponible pour ces élèves dans les niveaux avancés du programme d'immersion français. Par contre, pour ce qui est de la fréquence d'utilisation de la LM, les habiletés de littératie pouvaient être considérées dormantes ou non-actives pour presque la moitié du groupe. En effet, seulement 48,00% l'utilisent encore fréquemment pour écrire et 60,00% pour lire. Tous sans exception utilisent la LM couramment pour parler et pour écouter. Quand à la facilité que ces élèves ressentent en leur LM, 52,00% ont déclaré se sentir à l'aise en écrivant dans leur LM, 72,00% pouvaient lire en cette langue avec aisance, 96,00% pouvaient parler avec confiance en LM et tous sans exception pouvaient comprendre la LM sans difficulté. Ces résultats permettent de voir que même si pour la moitié des élèves dans ce groupe les habiletés de littératie en L1 sont dormantes, parce qu'elles sont peu utilisées, lorsqu'il s'agit des habiletés reliées à la lecture, la LM semblerait être tout de même une ressource de confiance lors d'une tâche de lecture, comme c'est le cas dans cette étude où les élèves doivent passer un test de compétence de lecture en français. Les résultats dans ce test permettent de voir jusqu'à quel point la fréquence d'utilisation et le degré de facilité en LM auraient pu bénéficier et motiver un transfert translinguistique positif entre la LM et la L3, le français. Le tableau 8 résume ces résultats pour le groupe de LM avec des habiletés de littératie.

Habiletés langagières	Présence (n = 25)		Facilité et fréquence d'utilisation Présentement	
	Avant l'école	Présentement	Facilité	Fréquence
Écrire	5 (20,00 %)	24 (96,00 %)	13 (52,00 %)	12 (48,00 %)
Lire	5 (20,00 %)	25 (100,00 %)	18 (72,00 %)	15 (60,00 %)
Parler	25 (100,00 %)	25 (100,00 %)	24 (96,00 %)	25 (100,00 %)
Comprendre	25 (100,00 %)	25 (100,00 %)	24 (96,00 %)	25 (100,00 %)

Tableau 8. Fréquences et pourcentages des participants du groupe de LM avec des habiletés de littératie en L1 (la LM), qui possédaient des habiletés de littératie en anglais avant de commencer l'école et au moment de l'étude, ainsi leur perception sur la facilité et la fréquence avec laquelle ils utilisent cette LM.

La question de l'identité linguistique : une ou deux langues premières

Étant donné que la problématique à propos de l'identification de la L1 et l'importance accordée à l'anglais par certains élèves de LM a été soulevée dans la Fiche descriptive, trois analyses additionnelles ont été faite pour approfondir le rôle du nombre de L1 chez chacun des participants sur la performance en lecture dans la L3. Ces analyses portent sur les différences en réussite entre les élèves qui ont identifié la LM comme étant leur seule et unique L1 et les élèves de LM qui ont identifié deux L1, la LM et l'anglais. Premièrement, le tableau 9, présente les moyennes par groupe de participants pour chaque composante du test de compétence de lecture.

Tests	Anglais (n = 122) 80,79%		Langue minoritaire avec une L1 (n = 16) 10,60%		Langue minoritaire avec deux L1 (n = 13) 8,61%	
	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type
Test 1 (10 points)	6,54	2,47	6,75	1,24	5,85	1,91
Test 2 (8 points)	5,50	1,78	5,75	2,29	5,85	2,08
Test 3 (8 points)	5,18	2,30	5,75	2,05	4,15	2,08
Test4 (30 points)	22,84	3,37	23,81	3,15	23,46	3,07
Total (56 points)	40.02	6.72	42.06	7.25	39.31	6.99

Tableau 9. Moyennes groupales et leurs écart-types respectifs pour les quatre parties du test de compétence de lecture en français pour le groupe d'élèves anglophones, le groupe d'élèves de LM avec des habiletés de littératie en L1 et le groupe d'élèves de LM sans habiletés de littératie en L1.

Similairement à la comparaison faite entre le groupe anglophone, le groupe de LM avec littératie en L1 et le groupe de LM sans littératie en L1, les différences en scores pour chaque composante du test de lecture sont presque minimales, de un à deux points de différence. Cependant, il est possible de noter une tendance dans la performance des participants qui ont dit n'avoir qu'une seule L1, la LM. Ce groupe a atteint dans chaque composante du test, la plus haute note en moyenne comparée au groupe anglophone et au groupe de LM dont la L1 était la LM et l'anglais. Le tableau 10 fournit les moyennes groupales et leurs respectifs écarts types.

Anglais (n = 122) 80,79%		Langue minoritaire avec une L1 (n = 16) 10,60%		Langue minoritaire avec deux L1 (n = 13) 8,61%	
Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type
71,46%	12,03	75,13%	12,93	70,03%	14,17

Tableau 10. Les moyennes groupales au test de compétence de lecture en français pour trois groupes de participants : le groupe d'élèves anglophones, le groupe d'élèves de LM avec une L1 (la LM) et le groupe d'élèves de LM avec deux L1 (la LM et l'anglais).

Cette fois-ci, la moyenne du groupe de LM avec une L1, indique que ces élèves ont en général réussi à un niveau avancé-intermédiaire dans le test de compétence de lecture. Pour leur part, le groupe anglophone et le groupe de LM ayant deux L1, la LM et l'anglais, ont eu des performances similaires, caractéristiques du niveau avancé-débutant. Le tableau 10 semblerait confirmer la supériorité en performance en lecture pour le groupe de LM avec une seule L1. Il est possible de constater qu'à cause des écarts types, les niveaux de compétence se chevauchent et il est impossible d'identifier une performance groupale supérieure à partir de ces données. Le tableau 11 permet de situer les fréquences de réussite par niveaux de performance en lecture en français pour chaque groupe.

Niveaux	Anglais (122) 80,79%	Langue minoritaire avec une L1 (16) 10,60%	Langue minoritaire avec deux L1 (13) 8,61%	Total (n = 151)
Avancé-supérieur (85%-100%)	17 (13,93%)	3 (18,75%)	1 (7,69%)	21 (13,01%)
Avancé-intermédiaire (75%-84.9%)	40 (32,79%)	7 (43,75%)	4 (30,80%)	51 (33,77%)
Avancé-débutant (60%-74.5%)	44 (36,07%)	4 (25,00%)	6 (46,15%)	54 (35,76%)
Intermédiaire-avancé (50%-59.9%)	14 (11,48%)	1 (6,25%)	1 (7,69%)	16 (10,60%)
Débutant/Intermédiaire (1%-49.9%)	7 (5,74%)	1 (6,25%)	1 (7,69%)	9 (0,06%)

Tableau 11. Distribution par niveaux des fréquences de scores au test de compétence de lecture en français pour les trois groupes de participants : le groupe d'élèves anglophones, le groupe d'élèves de LM avec une L1 (la LM) et le groupe d'élèves de LM avec deux L1 (la LM et l'anglais).

D'après ce tableau 11, la majorité des performances pour le groupe de LM avec une L1 s'est située dans le niveau avancé-intermédiaire. Dans le cas des groupes anglophone et de LM avec deux L1, la majorité des performances se trouvaient au niveau avancé-débutant. Il est donc possible d'observer la tendance du groupe de LM avec deux L1 de réussir en tant que groupe de manière similaire à leurs pairs anglophones. Le groupe de LM avec une L1 semble pour sa part, dépasser cette réussite et s'approcher plus des attentes de l'Institut de langues secondes pour la compétence de lecture en FLS.

Une analyse qualitative plus détaillée du profil linguistique du groupe d'élèves de LM permet d'explorer les facteurs qui pourraient être à la source des différences entre le groupe de LM avec une L1 et le groupe de LM avec deux L1. Lorsqu'on compare les deux groupes en se limitant aux élèves de LM qui possèdent des habiletés de littératie en L1, on note premièrement une différence dans la quantité d'années d'enseignement formel. Les élèves qui ont déclaré avoir seulement une L1 (n = 16), avaient reçu en moyenne 6,60 ans d'enseignement formel dans la langue LM dans des écoles de samedi de LM, tandis que le groupe avec deux L1 (n = 9), avaient fréquenté en moyenne ces mêmes écoles pendant 8,30 ans. Quoiqu'on aurait pu s'attendre à une meilleure performance du deuxième groupe à cause d'un plus grand nombre d'années d'enseignement formel dans la LM, en réalité, dans le test de compétence de lecture, la moyenne de performance du groupe de LM avec une L1 a été de 75,00% et le groupe de LM avec deux L1 a été de 70,00%. Cependant, en ce

qui concerne le mode d'acquisition de la LM, le facteur qui fait la distinction entre les deux groupes est que pour le groupe avec une L1, 44,00% des élèves ont déclaré que leurs parents avaient joué un rôle dans leur apprentissage de la LM. Dans le cas du groupe avec deux L1, il est intéressant de noter qu'aucun élève n'a mentionné ce facteur. En d'autres mots, leur expérience d'apprentissage formel de la LM s'était limitée aux écoles de LM.

Une autre différence qui a surgi entre les deux groupes de LM avec des habiletés de littératie en L1, est l'utilisation de la LM avec les différents membres de la famille. Dans le cas du père, dans les deux groupes, il utilisait la LM fréquemment pour écrire, lire et parler à la maison. Cependant, pour ce qui est de la mère, quoique qu'elle utilise régulièrement la LM pour accomplir ces mêmes tâches, dans le groupe avec une L1, en moyenne elle y faisait recours « presque toujours » pour écrire et lire et « toujours » pour parler. Dans le groupe avec deux L1, en moyenne la mère utilisait la LM « assez » pour écrire et lire et « presque toujours » pour parler. Pour le groupe avec une L1, la personne qui jouait un rôle plus actif dans la famille et qui utilisait la LM plus fréquemment à des fins de littératie était la mère. Par contre, pour ce même groupe, les enfants de la famille utilisaient en moyenne « peu » la LM pour écrire et lire et « assez » pour parler, à la différence du groupe avec deux L1, où les enfants employaient la LM « assez » pour écrire et lire et « presque toujours » pour parler.

Le prochain chapitre résumera les conclusions obtenues à partir des résultats de cette recherche dans le but de comprendre le rôle de la littératie dans la L1 sur la compétence de lecture en français, la L3, chez les élèves trilingues de LM en fin de programme d'immersion française précoce.

Chapitre 5

Discussion des résultats

Initialement, lorsque cette étude a été conçue, elle devait comparer la compétence de lecture en français d'élèves anglophones et d'élèves de LM qui se trouvaient à la fin le programme d'immersion française, en partant de la présence ou absence des habiletés de littératie en L1. Dans la recension des écrits, les habiletés de littératie en L1 avaient été identifiées comme un facteur important qui pouvait faciliter, voire même, prédire le niveau de compétence des habiletés de littératie en L2 et L3, à cause de la transférabilité des connaissances langagières et des stratégies reliées à l'apprentissage des langues. La présente recherche devait étudier le lien entre les habiletés de littératie en L1 et la compétence de lecture en L3 des élèves de LM dans les niveaux avancés de l'acquisition du français dans les programmes d'immersion française. Dans le chapitre précédent, les résultats de cette étude, recueillis à l'aide de la Fiche descriptive et du test de compétence de lecture en FLS, ont été présentés et analysés. Dans les pages qui suivent, le but a été d'interpréter ces résultats tout en tenant compte des écrits portant sur les domaines de l'acquisition trilingue, la dynamique des langues dans un contexte minoritaire et le transfert translinguistique. Le présent chapitre traitera des thèmes suivants : la compétence de lecture en français vers la fin du programme d'immersion française précoce, la population de LM dans le programme d'immersion française et le transfert translinguistique chez les trilingues de LM. Cette discussion mènera à l'identification de facteurs, en plus des habiletés de littératie en L1, qui peuvent jouer un rôle dans l'acquisition du français L3 en contexte linguistiquement minoritaire.

La compétence de lecture en français vers la fin du programme d'immersion française précoce

Grâce au test de compétence de lecture en FLS, il a été possible de déterminer que l'ensemble de participants dans cette étude possédait un niveau de lecture avancé-débutant en français, deux niveaux inférieurs aux attentes des concepteurs du test pour les

élèves diplômés du programme d'immersion française. La moyenne groupale pour les élèves anglophones (n=122) s'est placée aussi à ce niveau et leur performance a servi de seuil pour comparer la réussite des deux autres groupes. Les résultats au test pour les deux groupes de LM ont permis de constater qu'il n'y avait pas de différence marquée dans les niveaux de compétence de lecture pour les trois groupes de participants. De plus, le nombre réduit de participants dans ce groupe n'a pas rendu possible les comparaisons détaillées avec les deux autres groupes. Malgré cela, cette étude a réussi à montrer que l'absence d'habiletés de littératie en L1 n'engendre pas le « semilinguisme » ou le développement incomplet de toutes les langues de l'apprenant (Hurd, 1993). Bien au contraire, ces élèves semblent avoir réagi à ce test de lecture en mode monolingue, de la même manière que leurs pairs anglophones qui apprennent le français comme L2 et qui ont comme seule ressource linguistique de confiance leur L1, l'anglais (Grosjean, 1998). Le fait que tous les membres du groupe de LM sans littératie aient indiqué avoir une L1 composée de la LM et de l'anglais, confirme l'importance que ces élèves accordent à l'anglais et signale la possible dépendance que ces élèves ressentent envers la langue majoritaire.

Les performances au test de compétence en lecture des trois groupes dans la présente étude rappellent une autre étude rapportée par Lazaruk (2007) réalisée par la Commission de la fonction publique du Canada (2005) auprès de 540 diplômés du programme d'immersion française. Les participants devaient passer des tests de lecture, écriture et communication orale et ils devaient être placés dans un des trois niveaux de compétence langagière reconnus par la Commission : niveau A (débutant), niveau B (intermédiaire) et niveau C (avancé). Dans le groupe de diplômés anglophones, 76,60% se sont placés dans le niveau B, intermédiaire, tandis que 20,00% d'entre eux ont réussi à un niveau C, avancé. La Commission a aussi analysé les résultats pour les diplômés qui avaient des origines immigrantes et qui parlaient des langues autres que l'anglais et le français. Lazaruk (2007) explique que ces derniers ont réussi de manière similaire à leurs pairs anglophones dans le test, c'est-à-dire dans les niveaux intermédiaire et avancé. Enfin cette étude fédérale ainsi que la présente recherche semblent indiquer que les élèves en

immersion française peuvent atteindre des niveaux avancés de compétence en français qui leur permettraient de travailler en cette langue, qu'elle soit leur L2 ou leur L3.

La population de LM dans le programme d'immersion française précoce

Les réponses à la Fiche descriptive du présent projet ont grandement contribué à une meilleure compréhension de l'expérience d'apprentissage des élèves de LM dans le programme d'immersion française. Parmi les 238 élèves qui ont rempli la Fiche descriptive du présent projet, il a été possible de déterminer que 50 élèves connaissaient et utilisaient une LM à la maison. Ce dernier groupe représentait donc 21,00% des élèves inscrits dans les cours de français de 11^e et 12^e années du programme d'immersion française offerts dans quatre écoles secondaires publiques dans un conseil scolaire anglophone de l'est de l'Ontario. Cette proportion justifie le besoin de faire de la recherche sur cette population trilingue du Canada. En effet, à cause des récents changements démographiques au Canada et dans la population des programmes de FLS, Swain et Lapkin (2005) encouragent non seulement une prise de conscience quant à cette nouvelle réalité mais aussi un examen des pratiques dans ces programmes dans le but de mieux les adapter à la nouvelle réalité.

Les renseignements fournis par les élèves dans la Fiche descriptive ont aussi permis de dégager un prototype des élèves de LM à la fin du programme d'immersion française précoce. Par exemple, on constate que des 151 élèves qui ont été acceptés dans l'étude, seulement quatre élèves de LM, soit 2,65% du groupe de participants, n'avaient pas des habiletés de littératie dans leur L1. De toute évidence, ils sont une minorité comparés aux 25 élèves de LM qui ont développé des habiletés de littératie en leur L1 (16,56%). Le succès des programmes de LM dans la région d'Ottawa pourrait être à la base du niveau si élevé d'éducation formelle en LM malgré son statut non-officiel au Canada. Dans le cas des élèves de LM qui avaient fréquenté des écoles de LM ou de samedi, ils avaient en moyenne reçu sept ans d'enseignement dans cette langue. Malgré cette durée considérable d'enseignement dans un contexte formel, à ce point du programme d'immersion française,

les habiletés de littératie dans la LM des élèves pouvaient être considérées dormantes parce qu'elles n'étaient pas utilisées fréquemment. Ainsi il n'y avait pas de garantie que ces habiletés de littératie soient réellement des ressources linguistiques actives pouvant assister les élèves pendant la tâche de lecture en français, leur L3. Ce dernier facteur pourrait expliquer le fait que le groupe de LM avec des habiletés de littératie en L1 ait performé au même niveau de compétence de lecture que le groupe anglophone. Dans une étude réalisée auprès d'élèves de neuvième année inscrits dans le programme de français de base, qui consiste normalement en une classe de langue par jour, Mady (2007) a aussi observé l'influence positive d'une utilisation active de la L1 sur la compréhension et la production orale et écrite en français. Après seulement 100 heures d'instruction formelle en français de base, les élèves de LM qui avaient immigré récemment au Canada et qui dans 97,50% des cas possédaient des habiletés de littératie très actives dans leur L1, ont surpassé le groupe de LM qui avait grandi au Canada et qui utilisait leur L1 moins fréquemment, parmi lesquels seulement 77,50% utilisaient la LM quotidiennement à la maison. Un résultat surprenant de cette étude est que le groupe d'élèves anglophones ont dépassé les performances du groupe de LM qui avait grandi au Canada et dont les habiletés langagières en L1 étaient plutôt dormantes. En d'autres mots, la présence d'habiletés de littératie en L1 ne devrait pas être considérée le seul facteur contribuant à la réussite de l'acquisition des habiletés de littératie en français dans le cas des élèves de LM dans les programmes de LM. Cette étude suggère que le niveau d'activation (fréquence d'utilisation et degré d'aisance) des habiletés de littératie en L1 est un facteur important au moment de déterminer l'influence de la L1. Ces résultats rappellent le dynamisme des langues expliqué par Herdina et Jessner (2002). Ces derniers tiennent compte non seulement de la compétence langagière chez les apprenants mais aussi des ressources langagières disponibles et actives qui facilitent le transfert chez les multilingues.

En ce qui a trait à l'expérience trilingue d'apprentissage en bas âge, les réponses des élèves de LM à la Fiche descriptive ont pu établir qu'au moins dans cette étude, les cas de trilinguisme simultané en contexte scolaire sont très nombreux dans les programmes d'immersion française précoce. Par exemple, pour le groupe de LM avec habiletés de

littératie en L1, 80,00% de ses membres ont indiqué n'avoir eu aucune habiletés de littératie en L1 au commencement du programme d'immersion même si par la suite, elles ont été acquises en fréquentant les écoles de LM et avec l'aide des parents. En d'autres mots, les habiletés de littératie dans la LM, en anglais et en français ont été développées simultanément surtout pendant leurs années à l'école primaire. Ces résultats appuient le concept de Taylor (1992) d'une expérience immersive double chez les élèves de LM qui font leur entrée au programme d'immersion française précoce sans être nécessairement compétents dans les langues officielles. Ils apprennent le français et l'anglais à l'école en même temps qu'ils poursuivent leur acquisition de la LM à la maison et dans les écoles de langues patrimoniales.

L'étude semble appuyer l'importance du rôle des parents dans l'acquisition, l'utilisation et la conservation de la LM même vers la fin du programme d'immersion française. Le père et la mère semblent être des modèles très actifs d'utilisation de la LM pour la communication orale et de son emploi à des fins de littératie. En effet, l'appui parental à cet égard semble être une autre distinction importante entre le groupe de LM avec habiletés de littératie dans la LM qui ont dit avoir une L1, la LM, et le groupe de LM avec habiletés littératie dans la LM qui ont déclaré avoir deux L1, la LM et l'anglais. Le premier groupe semble avoir bénéficié de l'aide des parents au moment d'apprendre la LM tandis que l'expérience du deuxième groupe semble s'être limitée aux contextes formels de LM puisqu'aucune mention du rôle des parents n'a été donnée par les élèves de LM avec habiletés de littératie en deux L1. Cette variété dans les pratiques d'utilisation de la L1 avait aussi été documentée par Dagenais et Berron (2001) dans une étude portant sur trois familles d'origine sud-asiatique dont les enfants étaient en élémentaire, inscrits dans le programme d'immersion française à Vancouver. Les interactions entre les membres variaient d'une famille à l'autre et le choix de langues pour chaque génération pouvait se limiter aux LM, pour la première génération, à une combinaison de LM et anglais, entre les parents et les enfants ou à l'usage exclusif de l'anglais, principalement entre les enfants et parfois entre les parents et les enfants. Dans chaque cas, les parents voulaient décidément garder les LM à la maison mais seulement deux des familles avaient décidé

d'envoyer les enfants à des écoles formelles de LM. Selon Dagenais et Berron (2001), cette ouverture aux langues de la part des parents encourageait le multilinguisme de leurs enfants. On peut ajouter à cette affirmation que le maintien des LM contribue aux ressources linguistiques des élèves de LM en immersion française.

La présente étude a pris un virage nouveau lorsqu'il a été clair que l'identification de la L1 était une question problématique pour certains élèves de LM. Comme cela a été mentionné dans le quatrième chapitre portant sur la présentation des résultats, certains élèves questionnaient l'idée que la L1 pouvait être composée de deux langues et très clairement ils donnaient la priorité à l'anglais. D'autre part, il y avait aussi un autre groupe d'élèves de LM qui identifiait leur L1 uniquement à leur LM quoiqu'on pourrait présumer que leur degré de compétence en anglais fut aussi élevé que celui de leurs pairs de LM qui avaient déclaré avoir deux L1. Après tout, la durée d'enseignement formel en anglais était similaire parce qu'ils provenaient tous du même modèle précoce du programme d'immersion française et qu'ils avaient toujours fréquenté un conseil scolaire anglophone. L'importance de l'identification de la L1 a émergé lorsque le groupe de LM avec littératie en L1 a été divisé par le nombre de L1 identifié dans la Fiche descriptive. Le groupe de LM avec une seule L1 (la LM), avait une plus grande fréquence de scores dans le niveau avancé-intermédiaire tandis que le groupe qui avait inclus l'anglais en plus de la LM dans leur L1, a réussi plus souvent comme le groupe anglophone à un niveau avancé-débutant. La prochaine section du chapitre présentera les possibles raisons derrière cette différence de performance dans le groupe de LM avec habiletés de littératie en L1.

L'influence translinguistique chez les trilingues de LM

Dans un premier temps, il était entendu dans cette étude que la présence ou l'absence d' « habiletés de littératie en L1 » devait distinguer les niveaux de performance en lecture des élèves de LM dans les étapes avancées de l'acquisition du français L3. Ce qui n'était pas prévu dans la présente étude est qu'un autre facteur pouvait aussi jouer un rôle dans les différences de performance en lecture à l'intérieur même du groupe de LM avec

habiletés de littératie en L1 : le choix de langue-source du transfert translinguistique, soit la LM dans le cas des élèves qui l'ont choisi comme seule L1 ou probablement l'anglais, dans le cas des élèves qui l'ont identifié comme une de leurs deux L1. Les scores au test de compétence de lecture ont signalé une tendance de performance de niveau avancé-intermédiaire chez les élèves qui identifiaient seulement une L1, la LM, mais une tendance de performance inférieure en lecture chez les élèves qui disaient posséder deux L1, la LM et l'anglais. D'une part, les résultats de la présente recherche confirment que la connaissance de plusieurs langues n'augmente pas le transfert négatif chez l'apprenant trilingue et n'occasionne pas une faiblesse dans ses habiletés langagières, tel que suggéré par Mägiste (1984) à propos de l'apprentissage d'une L3. Après tout, les deux groupes de LM avec habiletés de littératie, avec une L1 ou deux L1, ont atteint un niveau avancé de compétence de lecture et ont eu une performance au test qui a été supérieure ou équivalente à celle du groupe anglophone.

La différence de réussite des deux groupes de LM avec habiletés de littératie en L1 semblerait être reliée premièrement à des facteurs affectifs, tels que l'identité linguistique, l'intégration à la culture de langue majoritaire et la perception quant au statut de la LM. Le fait que le groupe de LM avec habiletés de littératie qui a identifié l'anglais comme une de ses L1, ait eu une performance similaire à celle du groupe anglophone, permet de soupçonner que ces élèves se sont appuyés principalement sur leurs connaissances langagières en anglais pour réaliser des transferts translinguistiques lors de l'évaluation de leur compétence de lecture en L3. Par contre, le fait que ces élèves aient mentionné deux L1 pourrait aussi être interprété comme preuve d'une reconnaissance et d'une acceptation de ses antécédents linguistiques multiples (Olhstein et Nissim-Amitai, 2004). Toutefois la réaction de plusieurs élèves de LM envers la définition de L1 utilisée dans cette étude, celle d'une ou des langues utilisées principalement à la maison avant l'entrée au système scolaire, et parfois leur refus d'identifier carrément la LM comme une de leur L1, appuient la possibilité que la différence dans la performance des deux groupes pourrait être reliée plutôt au sens d'identité des élèves de LM et à la priorité qu'ils accordent à l'anglais, la langue majoritaire de leur entourage.

Un deuxième facteur qui a pu jouer un rôle dans le choix de la langue-source du transfert translinguistique touche le mode d'acquisition par lequel les langues ont été intégrées au système linguistique de l'individu. Pour la plupart des élèves de LM, les langues non-officielles et leurs habiletés de littératie respectives ont été apprises dans des contextes formels tels que les écoles de LM ou de samedi où l'enseignement des langues était motivé par leur conservation dans un milieu minoritaire. Elles ont été utilisées et pratiquées principalement dans le contexte familial. Dans ce sens, l'acquisition du français et l'acquisition de l'anglais partagent plus de similarités entre elles qu'avec la LM, non seulement à cause de la durée et de l'intensité de l'enseignement, mais aussi de l'objectif commun de rendre les élèves compétents dans les langues officielles du Canada. De plus, l'anglais et le français ont été acquis et pratiqués fréquemment dans des écoles publiques où l'anglais était la langue majoritaire. Pourtant, il n'est pas surprenant que dans le contexte d'une tâche scolaire comme le test de compétence de lecture en français utilisé dans la présente étude, les élèves qui ont mentionné deux L1, la LM et l'anglais, aient eu une préférence, au moment du transfert translinguistique, pour une langue qui partage les mêmes expériences d'apprentissage et d'utilisation en milieu scolaire comme c'est le cas de l'anglais.

Finalement, la perception des élèves de LM quant à leur compétence langagière et leur degré de facilité en L1 a probablement joué un rôle au moment de choisir à quelle langue y faire recours au moment. Il faut se rappeler que dans la présente étude 48.00% des élèves de LM avec littératie en L1 ont leurs habiletés d'écriture dormantes et 60.00% ont leurs habiletés de lecture dormantes. Seulement 72.00% se sentaient à l'aise avec leurs habiletés en lecture en LM et 52.00% avec leurs habiletés d'écriture en LM. Lorsqu'on considère que la langue majoritaire de l'école est l'anglais et qu'elle est utilisée à tous les jours pour accomplir des tâches de littératie, il est facile de comprendre pourquoi les élèves de LM qui ont inclus l'anglais dans leur L1, auraient une préférence pour cette langue, qui est non seulement utilisée à l'école mais aussi ouvertement appuyée à la maison.

Le prochain chapitre fera un résumé des résultats obtenus de cette recherche et de ses implications pour le domaine de l'éducation. En même temps, il signalera les pistes de recherche éventuelles qui découlent de cette étude.

Chapitre 6

Conclusion

La présente étude avait pour but d'étudier l'influence de la L1 sur la performance en lecture chez les apprenants trilingues de LM inscrits au programme d'immersion française précoce. En utilisant un court questionnaire, la Fiche descriptive, et un test de compétence de lecture en FLS, le lien entre les compétences langagières en L1 des élèves de LM et la compétence de lecture en français a été analysé à la fin du programme d'immersion française. Ce chapitre résumera les résultats de cette étude, discutera les limites de cette recherche, exposera ses contributions aux domaines de l'enseignement du FLS au Canada et de l'acquisition trilingue en milieu minoritaire et expliquera ses implications pédagogiques. Finalement, des pistes de recherche éventuelles seront suggérées pour des études futures.

Résumé

Cette étude a mis en évidence que même dans les niveaux avancés de l'acquisition du français dans le programme d'immersion française précoce. Ces élèves de LM réussissent aussi bien que leurs pairs anglophones en atteignant un niveau avancé de compétence de lecture en français, leur L3. Le fait d'être trilingues ne semble pas avoir eu des répercussions négatives sur leur performance en français. Même si en général les participants n'ont pas atteint le niveau de compétence en lecture prévu par les concepteurs du test, on peut toujours conclure que le programme d'immersion française a fourni aux élèves de LM participants dans cette étude un niveau de littératie avancé en français qui les rend compétents pour faire face aux demandes du marché du travail et pour poursuivre leurs études postsecondaires en français, leur L3. Par contre, cette étude n'a pas identifié une tendance groupale démontrant l'influence positive des habiletés de littératie en L1 sur la L3, sous la forme d'une performance supérieure au test de compétence en lecture en français. Des habiletés de littératie dormantes ou inactives en L1 pourraient être à la source de ces résultats pour le groupe de LM avec des habiletés de littératie en L1.

D'autre part, les groupes initiaux de LM, ceux avec habiletés de littératie en L1 et ceux sans habiletés de littératie en L1, n'ont pas pu être comparés de manière plus complète à cause du nombre inégal de participants dans chaque groupe. Un nombre plus élevé de participants de LM sans habiletés de littératie en L1 aurait été nécessaire pour répondre complètement à la question de recherche initiale. Toutefois, les analyses sur la performance dans le test de compétence de lecture, le profil linguistique, la fréquence d'utilisation, le degré de confiance et l'emploi de la L1 à la maison ont permis de constater qu'il existe des différences à l'intérieur même du groupe d'élèves de LM avec littératie en L1. Ces résultats inattendus pour le groupe de LM avec habiletés de littératie ont dirigé l'attention de cette étude vers des versions modifiées de la question de recherche : l'identification de la/les L1 et le choix de langue-source lors d'un transfert translinguistique, la LM, ou la langue majoritaire, l'anglais. Le quatrième chapitre a suggéré des raisons pourquoi les élèves de LM qui ont identifié deux L1, la LM et l'anglais, auraient préféré pour la langue majoritaire et comment ce choix pourrait être à la base de leur performance dans le test de lecture qui a été similaire à celle du groupe d'élèves anglophones. Finalement, les habiletés de littératie en L1 ne sembleraient pas être le seul facteur associé au niveau de compétence atteint en français L3 chez les élèves de LM. Le choix de la L1, le niveau de compétence, le mode d'acquisition, l'appui parental et le statut de la L1 ont émergé dans les résultats au test de compétence de lecture en français.

Limites de l'étude

Les premières limites dans cette étude concernent l'instrumentation et la procédure méthodologique. Premièrement, le format du test se limite à un seul type, les choix multiples. Toutefois il s'agit d'un test institutionnel de compréhension de lecture et par conséquent, le choix quant au format est limité. De plus, un des sous-tests évalue les connaissances en grammaire et vocabulaire des élèves, des habiletés qui ne sont pas très populaires chez les élèves d'immersion française parce qu'elles continuent de leur causer des problèmes à ce point du programme (Swain et Lapkin, 2005). D'ailleurs, il se peut que comme résultat du contenu du test, les participants qui se sont portés volontaires dans

l'étude soient des élèves performants et motivés dans le programme d'immersion française. Après tout, le fait que ces élèves soient rendus à ce point du programme indique que probablement leur rendement en français n'affecte pas négativement leurs moyennes scolaires et qu'ils sont conscients des avantages personnels et pratiques d'apprendre cette langue officielle. De plus, leur compétence en lecture a été basée sur un seul test administré à une seule occasion. À propos du test de lecture, il faut aussi noter que les tests à choix multiples ont leurs faiblesses. Le format facilite le processus d'élimination des réponses et la possibilité de deviner au hasard la réponse correcte à l'aide d'une analyse des constructions grammaticales et du vocabulaire dans les réponses possibles (Walter, 1974; Leclercq, 1986).

Pour ce qui de la Fiche descriptive, malheureusement, l'étude pilote n'a pas permis d'identifier la difficulté que certains élèves de LM auraient à identifier leur L1, qu'elle soit composée d'une ou deux langues. Sans le prétendre toutefois, cette question a soulevé des points sur l'identité linguistique et les préférences langagières des élèves de LM. Ensuite, il y a toujours la possibilité que les élèves n'aient pas été totalement honnêtes en répondant au questionnaire. Pour prévenir que ce facteur joue contre la validité de l'étude, l'importance de bien répondre aux questions a été expliquée aux élèves avant de remettre le questionnaire ainsi que l'impact négatif sur le travail de recherche si leurs réponses ne reflétaient pas la réalité. D'autre part, puisqu'il s'agit d'une auto évaluation des connaissances langagières en L1, la perception des participants a été la seule source d'information sur les habiletés dans la LM. La littératie dans la L1 a été déterminée uniquement par les réponses des élèves à la Fiche descriptive et non à l'aide d'un test de compétence. Cependant, pour pouvoir vérifier le niveau réel de compétence dans la L1 des élèves, il aurait été nécessaire d'utiliser un même test de compétence disponible dans plusieurs langues, ce qui est difficile à réaliser étant donné toutes les possibles langues représentées dans les écoles secondaires de l'Ontario.

Quoique que le but de cette recherche n'était pas d'étudier la perception des enseignants sur les élèves trilingues de LM, pendant la collecte de données certains

enseignants d'immersion française ont partagé d'une manière informelle leurs opinions avec la chercheuse quant à cette population d'élèves. Ces commentaires sont intéressants parce qu'ils donnent accès aux impressions possibles partagées des enseignants à propos des élèves trilingues de LM dans le programme d'immersion française. En ces occasions, un journal de bord aurait été utile pour mettre formellement par écrit les commentaires des enseignants. Comme exemple, une enseignante a partagé son opinion selon laquelle le nombre d'élèves trilingues présents dans le programme d'immersion française est très restreint. Bien sûr, leur présence est minoritaire comparée à la population anglophone inscrite au programme. Toutefois, cette enseignante aurait été surprise de savoir que 21,00% des élèves qui ont participé à cette étude, étaient des locuteurs trilingues de LM. Cela sans tenir compte des cas d'élèves de langue majoritaire qui ont appris des langues non-officielles telles que le japonais ou l'espagnol pendant leurs études secondaires et qui pourraient être également considérés trilingues. En réalité, une simple question telle que « Qui connaît au moins trois langues dans cette classe? » aurait permis à cette enseignante d'identifier les minorités linguistiques visibles et « invisibles » présentes dans sa salle de classe. Une autre enseignante d'immersion française a aussi exprimé sa satisfaction de travailler avec des élèves trilingues qu'elle décrit comme de bons apprenants de langue qui surpassent leurs pairs anglophones rapidement même lorsqu'ils arrivent tard dans l'année scolaire. Lorsque la chercheuse a demandé à cette enseignante comment elle arrivait à identifier ces élèves trilingues, elle a expliqué que d'habitude, ils sont les meilleurs dans les classes de langue et ils réussissent très bien dans les cours de français. Cette opinion est très similaire à celle d'un enseignant interviewé dans une étude de Dagenais et Day (1998). Ces commentaires relèvent des questions importantes sur la perception des enseignants d'immersion française quant à la population de LM présente dans leurs programmes et sur leur compréhension des besoins de ces élèves. Selon Swain et Lapkin (2005), les programmes d'immersion française devraient tenir compte des nouvelles réalités démographiques et surtout dans les centres urbains, de la diversité des communautés qui se reflète dans la culture des classes. Ces auteurs signalent le besoin de prendre conscience

du fait que le français n'est plus la L2 de tous les élèves et qu'à la différence des populations étudiantes anglophones, les élèves de LM ont besoin d'appui pour leur L1.

Une autre limite dans l'étude a pu être provoquée par mes propres biais. D'après la recension des écrits, les élèves trilingues qui ont une littératie solide dans leur L1 sont les meilleurs apprenants de langue et devraient pourtant réussir mieux au test de lecture. Étant moi-même une étudiante trilingue de LM qui croit fortement au maintien des langues minoritaires, il est possible que pendant l'analyse de résultats, j'ai eu une préférence à favoriser le groupe de LM qui a de la littératie dans la L1. Cependant, étant donné que les réponses au test de compétence de lecture sont de type fermé, l'évaluation de la compétence en lecture a été objective.

Finalement, l'étude est réalisée à Ottawa, un endroit idéal pour devenir bilingue parce qu'en général l'atmosphère de tolérance culturelle et linguistique encourage le bilinguisme additif. En effet, la capitale nationale du Canada fait la promotion du multiculturalisme et du bilinguisme. Étant donné qu'Ottawa est à proximité de la province du Québec, le bilinguisme est exigé pour plusieurs emplois et les chances de pratiquer les deux langues officielles ou au moins de les entendre souvent sont très élevées. Être multilingue est non seulement possible au Canada; il est appuyé par la politique du multiculturalisme contrairement au voisin américain qui préfère le modèle du *melting-pot* de l'assimilation des nouveaux arrivants à la culture majoritaire (Dorotich et Stephan, 1984). En d'autres mots, la réplique de cette étude et la généralisabilité des résultats sont limitées à partir du moment que le contexte social et politique change et ne se montre pas aussi réceptif au maintien des langues minoritaires et à l'éducation bilingue. Il faut aussi tenir compte que puisque l'échantillon volontaire provenait d'un niveau très avancé du programme d'immersion française, il ne serait pas étonnant que les participants soient des élèves motivés avec un rendement scolaire élevé. Toutefois, si ceci a été le cas dans les trois groupes d'élèves participants, il se peut bien que la motivation et le rendement scolaire soient devenus des facteurs stabilisants ou des variables contrôlées dans l'étude. Le contexte a pu donc jouer en faveur de cette étude.

Contributions de la recherche et implications pédagogiques

Une implication théorique importante de cette étude traite du semilinguisme. D'après ce concept, les élèves qui n'ont pas de littératie dans leur L1 ne seraient pas capables d'acquérir convenablement leurs L2 et L3 parce qu'il y aurait des dommages irréparables dans leur développement linguistique. Les résultats de cette étude contribuent à clarifier que ce concept ne serait pas nécessairement une réalité pour les élèves de LM. Même dans les cas où ces élèves n'auraient pas d'habiletés de littératie dans leur L1, ils réussissaient quand même à atteindre en général un niveau avancé de compétence de lecture en français, leur L3, peut être en s'appuyant sur leur L2, l'anglais. Pour cette raison, même si le trilinguisme simultané en contexte scolaire fait partie de leur expérience d'apprentissage, les enseignants du programme d'immersion française peuvent être rassurés que cette expérience ne va pas amoindrir les possibilités des élèves de LM de devenir compétents en français. Après tout, le programme d'immersion française précoce ne semble pas être le pire scénario possible pour les élèves de LM.

Cette étude aura aussi une implication théorique sur la question de l'influence translinguistique. La transférabilité des connaissances, des habiletés et des stratégies de L2 à L1 a déjà été étudiée (Harley et coll., 1986; Cook, 2003) et le transfert de L3 à L2 et L1 a déjà été documenté (Griessler, 2001; Aronin et Toubkin, 2002). Cette étude contribue à montrer la complexité du transfert chez les élèves de LM. Les habiletés de littératie en L1 ne sont pas les seules connaissances qui peuvent influencer l'acquisition d'une L2 ou d'une L3. Les élèves trilingues choisissent la langue à laquelle avoir recours pour réaliser le transfert en fonction du niveau de compétence, de l'expérience langagière, du statut de la langue et de leur degré de confiance en la langue pour ne mentionner que quelques facteurs. En faisant recours au modèle de compétence sous-jacente commune de Cummins (1994), qui a été conçu pour l'apprentissage des L2, il serait approprié de tenir compte de la notion d'influence translinguistique qui illustre la grande complexité de l'acquisition trilingue.

Une implication pédagogique de cette étude est reliée directement à l'éducation multiculturelle au Canada. Le Ministère de l'éducation de l'Ontario veut qu'on inculque

chez tous les élèves, la tolérance envers les différences culturelles, ethniques et linguistiques et, chez les élèves de langue et culture minoritaires, la fierté d'avoir un héritage culturel si riche et différent (Dorotich et Stephan, 1984, Ministère de l'éducation de l'Ontario, 1993). García, Skutnabb-Kangas et Torres-Guzmán (2007) veulent cependant, qu'un effort éducationnel soit fait de manière à passer au delà de la tolérance et l'acceptation de la réalité multilingue dans les écoles. Il faut aussi que les écoles cultivent les LM et les littératies que les élèves amènent avec eux dans les écoles. Toutefois, tel qu'expliqué dans la recension des écrits, l'instruction formelle dans la LM n'est pas toujours disponible ni présentée d'une manière motivante aux élèves. Les cours de langue sont souvent offerts les samedis matins et les enseignants n'ont pas suffisamment de ressources à leur disposition ni de formation dans la LM pour préparer les cours et les rendre appropriés aux différents groupes d'âge. L'enseignement des LM nécessite un meilleur appui pour que les élèves profitent des bénéfices de posséder et d'affirmer des habiletés de littératie dans leur L1 (Hernández-Chávez, 1978). Cummins (2001) va jusqu'à dire que ce sont les écoles qui devraient s'occuper de l'enseignement et du développement de la littératie dans ces LM. Un tel souhait semble presque impossible à accomplir étant donné le nombre de langues représentées dans les écoles et le manque ressources. D'autre part, un enseignement avec une attention particulière aux stratégies d'apprentissage et aux formes du code linguistique pourrait contribuer au développement de la conscience métalinguistique qui à son tour pourrait aider à l'acquisition des L2 et L3.

Cette étude a aussi une implication pour ce qui est du rôle des parents dans le maintien de la LM et l'éducation de leurs enfants dans le programme d'immersion française (Cummins & Danesi, 1990). Dans la Fiche descriptive, les participants ont indiqué de quelle manière ils ont réussi à acquérir de la littératie, par l'instruction formelle ou par un autre moyen comme la famille et dans quel contexte la LM est employée. Cette étude appuie le besoin d'orienter les parents à propos de l'importance de l'instruction dans la LM de leurs enfants et de l'utilisation active de la LM à la maison (Cummins, 2001).

Une autre implication pratique de cette étude touche la formation des enseignants d'immersion française (Nunan et Lam, 1998). Tel que mentionné dans la recension des écrits, les enseignants d'immersion française ne sont pas toujours conscients de la distinction entre bilinguisme et trilinguisme, et sûrement pour des raisons pratiques, ils vont souvent considérer leurs élèves trilingues comme étant des apprenants de L2 (Dagenais et Day, 1998). Par conséquent, ils ne sont pas toujours au courant de ces implications pour l'enseignement des langues. À titre d'exemple, dans le programme anglophone de formation à l'enseignement de l'Université d'Ottawa, un seul cours optionnel est offert sur le multiculturalisme (un sujet très proche du multilinguisme). Il n'est donc pas surprenant que, selon Moldoveanu (2003), la formation au multiculturalisme des enseignants de L2 à cette institution ne se fait pas d'une manière cohérente et constante et que, par conséquent, elle « ne prépare pas de futurs enseignants qui satisfassent aux exigences professionnelles du système scolaire » (p.131). Par manque d'information même les enseignants nouvellement diplômés ne sont pas nécessairement sensibilisés aux besoins affectifs et linguistiques des élèves de LM dans les écoles canadiennes. Pourtant, selon Cummins (2001) les enseignants ont un rôle très important à jouer dans le maintien des LM. Il dit que

« teachers can also help children retain and develop their mother tongues by communicating to them strong affirmative messages about the value of knowing additional languages and the fact that bilingualism [or trilingualism] is an important linguistic and intellectual accomplishment » (Cummins, 2001, p.4, ¶ 4).

Donc, même si le but de cette recherche n'est pas d'étudier la perception des enseignants d'immersion française sur les élèves trilingues, elle signale l'importance de tenir compte des besoins linguistiques et affectifs de cette population. Akkari et Gohard-Radenkovic (2002) expliquent que le premier préalable vers une nouvelle culture pédagogique dans les classes multiculturelles, et par extension multilingues, est de reconnaître à quel point la diversité est présente dans les classes et ensuite, chercher à étudier le phénomène d'une

perspective multidisciplinaire qui prenne compte des dimensions culturelles, sociales et multiculturelles. On pourrait ajouter ici également la dimension linguistique qui joue sans aucun doute un rôle important dans l'acquisition langagière en contexte minoritaire. Les bénéfices d'affirmer les identités linguistiques et culturelles sont que « minority-language students develop a stronger sense of self and are more likely to apply themselves academically when teachers show them that their language and culture are welcomed in school » (Peterson et Heywood, 2007, p.518). Une telle attitude positive et informée des enseignants d'immersion française sur la diversité linguistique pourrait attirer et rassurer plus de parents de LM à inscrire leurs enfants au programme d'immersion française et contribuer à rendre les programmes encore plus accessibles et populaires au Canada.

Pistes de recherche éventuelles

Étant donné que les programmes d'immersion française sont ouverts à tous les élèves peu importe leurs antécédents linguistiques et que la population d'élèves de LM devient de plus en plus nombreuse, le besoin de s'adapter à cette nouvelle réalité est cruciale (Swain et Lapkin, 2005). Dans cette étude, l'identification de la L1 par les élèves de LM a soulevé plusieurs questions d'identité et d'appartenance aux langues. Vu l'impact que la perception de soi-même et de son profil linguistique peut avoir sur la performance en français des élèves de LM, il serait pertinent d'étudier si les programmes d'immersion française réussissent à développer un trilinguisme additif de la même manière qu'ils appuient le bilinguisme additif chez les élèves qui apprennent le français comme un L2. En s'inspirant de la notion de négociation des identités en contexte multilingue de Pavlenko et Blackledge (2004), il serait aussi fort intéressant de faire un suivi de ces élèves de LM au fur et à mesure qu'ils négocient leur identité en tant que trilingues ou multilingues dans les programmes de FLS. Ce genre d'appui aux LM encouragerait les élèves à percevoir leur langue non-officielle comme une ressource linguistique additionnelle à leur acquisition de l'anglais L2 et du français L3. Dans cette même perspective, il serait aussi approprié d'analyser la perception des enseignants d'immersion sur la diversité linguistique dans le programme et de son impact sur l'identité multilingue des élèves trilingues. Une telle

recherche contribuerait à une meilleure compréhension de la didactique des langues pour des populations culturellement et linguistiquement diverses.

Une deuxième piste de recherche serait d'approfondir le rôle des parents d'élèves de LM qui subissent un trilinguisme simultané ou une immersion double dans les premières années du programme d'immersion française précoce lorsqu'ils apprennent les deux langues officielles en même temps, principalement à l'école. Une piste connexe serait de faire un suivi du développement langagier de ces élèves et de son impact sur leur identité en tant que locuteurs de plusieurs langues.

Bibliographie

- Akkari, A.J. et Gohard-Radenkovic, A. (2002). Vers une nouvelle culture pédagogique dans les classes multiculturelles : les préalables nécessaires. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 147-170.
- Arabski, J. (2006). Language transfer in language learning and language contact. In J. Arabski (Ed.) *Cross-linguistic Influences in the Second Language Lexicon* (pp.12-21). Multilingual Matters Ltd.
- Aronin, L. et Toubkin, L. (2002). Language interference and language learning techniques transfer in L2 and L3 immersion programs. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 5(5), 267-278.
- Baker, C. (1995). *A Parents' and Teachers' Guide to Bilingualism*. Clevedon, England: Multilingual Matters Ltd.
- Bachman, L. F. (1982). The trait structure of cloze test scores. *TESOL Quarterly*, 16(1), 61-70.
- Bajard, T. (2004). *L'immersion en français au Canada. Guide pratique d'enseignement* (2004). Nepean, Ontario: Association canadienne des professeurs d'immersion.
- Barron-Hauwaert, S. (2003). Trilingualism. A study of children growing up with three languages. Dans T. Tokuhama-Espinosa (Ed.), *The Multilingual Mind* (pp.129-150). Westport, Connecticut : Praeger Publications.
- Bild, E. (1987). *Minority Language Students in a French Immersion Program*. (Thèse de maîtrise, University of Toronto).
- Bild, E. R. et Swain, M. (1989). Minority language students in a French immersion program: Their French proficiency. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 10(3), 255-274.
- Blackburn, S. (2005). Modernism. *The Oxford Dictionary of Philosophy*. Obtenu le 15 janvier, 2008 du site <http://www.answers.com/topic/modernism>

- Brown, H. D. (2007). *Principles of Language Learning and Teaching*. White Plains, N.Y.: Pearson Longman.
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy*. White Plains, N.Y.: Longman.
- Canadian Parents for French. (2005). *L'état de l'enseignement du français langue seconde dans le Canada 2005*. Canada : Canadian Parents for French.
- Canadian Parents for French. (2006). *L'état de l'enseignement du français langue seconde dans le Canada 2006*. Canada : Canadian Parents for French.
- Calvé, P. (1991). « Vingt-cinq ans d'immersion au Canada. 1965-1990. » *Études de linguistique appliquée*, 82, 7-21.
- Canale, M. et Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Carey, S. T. (1991). The culture of literacy in majority and minority language schools. *La Revue canadienne des langues vivantes*, 47(5), 950-976.
- Castellotti, V. (2001). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris: CLE International
- Cenoz, J. (2001). The effect of linguistic distance, L2 status and age on cross-linguistic influence in third language acquisition. Dans J. Cenoz, B. Hufeisen, et U. Jessner (Eds.), *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition : Psycholinguistic Perspectives* (pp. 8-19). Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Cenoz, J. (2003). The additive effect of bilingualism on third language acquisition : A review. *International Journal of Bilingualism*, 7(1), 71-87.
- Cenoz, J. et Genesee, F. (1998). Psycholinguistic perspectives on multilingualism and multilingual education. Dans J. Cenoz, et F. Genesee (Eds.), *Beyond Bilingualism. Multilingualism and Multilingual Education*. (pp. 16-32). Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

- Cenoz, J., Hufeisen, B. et Jessner, U. (2001). Towards trilingual education. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 4(1), 1-10.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. The Hague : Mouton et Co.
- Cohen, A.D. et Horowitz, R. (2002). What should teachers know about bilingual learners and the reading process? Dans J. Hammadou Sullivan (Ed.), *Literacy and the Second Language Learner* (pp. 29-53). Greenwich, Connecticut : Information Age Publishing Inc.
- Conseil canadien sur l'apprentissage (2007). L'enseignement en immersion français au Canada. *Journal de l'immersion*, 29(2), 5-13.
- Cook, V.(1992). Evidence for multicompetence. *Language Learning*, 42, 557-91
- Cook, V. (2001). Using the First Language in the Classroom. *La Revue canadienne des langues vivantes*, 57(3), 402-423.
- Cook, V (2002). Background to the L2 user. In V. Cook (Ed.), *Portraits of the L2 User* (pp. 1-28). Clevedon: Multilingual Matters.
- Cook, V. (2003). *Effects of the Second Language on the First*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Crowl, T. (1996). *Fundamentals of Educational Research*. Boston, Mass.: McGraw-Hill.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49, 222-251.
- Cummins, J. (1981). *Bilingualism and Minority-Language Children*. Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education.
- Cummins, J. (1995). The European schools model in relation to French Immersion programs in Canada. Dans T. Skutnabb-Kangas (Ed.), *Multilingualism for All* (pp. 159-167). Lisse, the Netherlands: Swets et Zeitlinger.
- Cummins, J. (1994). Primary language instruction and the education of language minority students. Dans C. F. Leyba (Ed.), *Schooling and Language Minority Students: A*

Theoretical Framework (pp. 3-46). Los Angeles, California: Evaluation, Dissemination and Assessment Center.

Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Cummins, J. (2001). *Bilingual Children's Mother Tongue: Why is it Important for Education?* Obtenu le 9 décembre, 2005 du site <http://www.uic.edu/~cun/MLC/MotherTongueDK.pdf>

Cummins, J. et Danesi, M. (1990). *Heritage Languages: The Development and Denial of Canada's Linguistic Resources*. Toronto: Our Schools Our Selves Education Foundation.

Curdt-Christiansen, X. L. (2003). *Growing up in three languages: Triliteracy practices of Chinese immigrant children in Quebec*. (Thèse de doctorat, McGill University).

Dagenais, D. et Berron, C. (2001). Promoting multilingualism through French immersion and language maintenance in three immigrant families. *Language, Culture and Curriculum*, 14(2), 142-155.

Dagenais, D. et Day, E. (1998). Classroom language experiences of trilingual children in French immersion. *La Revue canadienne des langues vivantes*, 54(3), 376-393.

Dagenais, D., Day, E. et Toohey, K. (2006) A multilingual child's literacy practices and contrasting identities in the figured worlds of French immersion classrooms. *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 9 (2), 205-218

De Angelis, G. et Selinker, L. (2001). Interlanguage transfer and competing linguistic systems in the multilingual mind. Dans J. Cenoz, B. Hufeisen, et U. Jessner, (Eds.), *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives* (pp. 42-58). Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

De Bot, R. (1992). A bilingual production mode: Levett's 'speaking' model adapted. *Applied Linguistics*, 13, 1-24.

Dorotich D. et Stephan, W. (1984). Multicultural education and society in Canada and Yugoslavia. Dans T. Corner (Ed.), *Education in Multicultural Societies* (pp. 96-116). London: Croom Helm.

- El Euch, S. et De Konick, Z. (2006). Hâbiletés de décontextualisation en situation trilingue : le cas des définitions. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 9 (11), 13-29
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Esch, E. (2003). L'acquisition trilingue: recherches actuelles et questions pour l'avenir. Dans F. Carton et P. Riley (Eds.), *Vers une compétence plurilingue* (pp. 18-31). Paris, France: Clé Internationale.
- García, O., Skutbabb-Kangas, T. et Torres-Guzmán, M. (2007). *Imagining Multilingual Schools. Languages in Education and Globalization*. Clevedon : Multilingual Matters Ltd.
- Genesee, F. (1983). An invited article. Bilingual education of majority-language children: The immersion experiments in review. *Applied Psycholinguistics*, 4, 1-46.
- Germain, C. (1991). *Le point sur... l'approche communicative en didactique des langues*. Anjou, Québec: Centre Éducatif et Culturel inc.
- Germain, C. et Séguin, H. (1995). *Le point sur... La grammaire en didactique des langues*. Anjou, Québec: Centre Éducatif et Culturel inc.
- Germain, C., Netten, J. et Séguin, S. P. (2004). L'évaluation de la production écrite en « français intensif : critères et résultats. *La Revue canadienne des langues vivantes*, 60(3), 333-353.
- Griessler, M. (2001). The effects of third language learning on second language proficiency: An Austrian example. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 4(1), 50-60.
- Grosjean, F. (1998). Studying bilinguals: Methodological and conceptual issues. *Bilingualism: Language and Cognition*, 1, 131-49.
- Grosjean, F. (1985). The bilingual as a competent but specific speaker-hearer. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 6, 467-77.

- Guardado, M. (2006). Engaging language and cultural spaces: Latin American parents' reflections on language loss and maintenance in Vancouver. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 9(1), 51-72.
- Hadley, G. & Naaykens, J. (1997). An Investigation of the Selective Deletion Cloze Test as a Valid Measure of Grammar-Based Proficiency in Second Language Learning. *Niigata Studies in Foreign Languages and Cultures*, 3, 111-118.
- Hammarberg, B. (2001). Roles of L1, L2 in L3 production and acquisition. Dans J. Cenoz, B. Hufeisen et U. Jessner (Eds.), *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition* (pp.21-41). Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Harley, B., Hart, D. et Lapkin, S. (1986). The effects of early bilingual schooling on first language skills. *Applied Psycholinguistics*, 7, 295-322.
- Hart, D., Lapkin, S. et Swain, M. (1988). *Early and middle immersion programmes: Linguistic outcomes and social character*. Toronto: The Metropolitan Toronto School Board.
- Herdina, P. et Jessner, U. (2002). *A Dynamic model on multilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Hernández-Chávez, E. (1978). Language maintenance, bilingual education, and philosophies of bilingualism in the United States. Dans J. E. Alatis (Ed.), *International Dimensions of Bilingual Education* (pp.527-550). Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- Hoffmann, C. (1999). The status of trilingualism in bilingualism studies. Dans J. Cenoz, B. Hufeisen et U. Jessner (Eds.), *Looking Beyond Second Language Acquisition* (pp.13-25). Tübingen, Germany: Stauffenburg-Verlag.
- Hudelson, S. (1987). The role of native language literacy in the education of language minority children. *Language Arts*, 64(8), 826-841.
- Hurd, M. (1993). Minority language children and French immersion: Additive multilingualism or subtractive semi-lingualism. *La Revue canadienne des langues vivantes*, 49(3), 514-525.

- Institut des langues secondes. (1995). *Proficiency test (French as a second language - FLS). Practice Version*. Ottawa: Université d'Ottawa.
- Jongsma, E. A. (1980). *Cloze instruction research : A second look*. Newark, Del.: International Reading Association; Urbana, Ill.: ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills.
- Jordà, M. (2005). *Third Language Learners*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Kecskes, I. et Papp, T. (2003). How to demonstrate the conceptual effect of L2 on L1? Methods and techniques. Vivian Cook (Ed.), *Effects of the Second Language on the First* (pp. 247-265). Clevedon: Multilingual Matters.
- Kellerman, E. (1983). Now you see it, now you don't. Dans S. Gass et L. Selinker (Eds.), *Language Transfer in Language Learning*, (pp. 112-134). Rowley, M.A.: Newbury House.
- Lazaruk, W. (2007). Linguistic, academic, and cognitive benefits of French immersion. *La Revue canadienne des langues vivantes*, 63(5), 605-628.
- Lambert, W.E. (1978). Some cognitive and sociocultural consequences of being bilingual. Dans J. E. Alatis (Ed.), *International Dimensions of Bilingual Education* (pp. 214-229). Washington: Georgetown University Press.
- Leclercq, D. (1986). *La conception des questions à choix multiple*. Bruxelles: Éditions Labor.
- Mady, C. (2007). The suitability of core French for recently arrived adolescent immigrants to Canada. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 10(2), 177-196.
- MacEachern, W. (1980). Parental decisions for French immersion: A look at some influencing factors. *La Revue canadienne des langues vivantes*, 36, 238-246.
- Magiste, E. (1984). Learning a Third Language. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 5(5), 415-421.
- McLaughlin, B. et Nayak, N. (1989). Processing a new language: Does knowing other languages make a difference? Dans H. W. Dechert, & M. Raupach (Eds.), *Interlingual Processes* (pp. 5-16). Tübingen: Gunter Narr.

- Ministère de l'éducation de l'Ontario. (1993). *Antiracism and Ethnocultural Equity in School Boards. Guidelines for Policy Development and Implementation*. Obtenu le 2 octobre, 2006 de <http://www.edu.gov.on.ca/eng/document/curricul/antiraci/antire.html>
- Ministère de l'éducation de l'Ontario. (2004). *La littératie au service de l'apprentissage. Rapport de la Table ronde des experts en littératie de la 4e à la 6e année*. Toronto: Ministère de l'éducation de l'Ontario.
- Möhle, D. (1989). Multilingual interaction in foreign language productions. Dans H.W. Dechert et M. Raupuch (Ed.), *Interlingual Processes* (pp.179-94). Tübingen: Gunter Narr.
- Moldoveanu, M. (2003). *La formation au multiculturalisme des futurs enseignants de français langue seconde - le cas de l'Université d'Ottawa*. (Thèse de maîtrise, Université d'Ottawa).
- Nunan, D. & Lam, A. (1998). Teacher education for multilingual contexts: Models and issues. In J. Cenoz & F. Genesee (Eds.), *Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education* (pp. 117-140). Clevedon: Multilingual Matters.
- Odlin, T. (1989). *Language Transfer. Cross-linguistic Influence in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Olshtain, E. et Nissim-Amitai, F. (2004). Being trilingual or multilingual: Is there a price to pay? Dans C. Hoffmann et J. Ytsma (Eds.), *Trilingualism in Family, School and Community*. (pp. 30-50) Clevedon: Multilingual Matter.
- Ottawa-Carleton District School Board. (2003). *Assessment, Evaluation and Reporting Manual - Secondary*. Ottawa: Ottawa-Carleton District School Board.
- Pavlenko, A. et Blackledge, A. (2004). *Negotiation of Identities in Multilingual Contexts*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Peterson, S.S. et Heywood, D. (2007). Contributions of families' linguistic, social, and cultural capital to minority-language children's literacy: Parents', teachers', and principals' perspectives. *La Revue canadienne des langues vivantes*, 63(4), 517-538.

Poulisse, N. (1990) *The Use of Compensatory Strategies in Dutch Learners of English*. Dordrecht : Foris.

Proudfoot, S. (2007). 1 million immigrants since 2001. *Ottawa Citizen*. Obtenu le 5 décembre, 2007.

Commission de la fonction publique du Canada (2005). *Second language evaluation : A research evaluation of French as a second language in selected Alberta schools*. Ottawa : Commission de la fonction publique du Canada.

Sanz, C. (2000). Bilingual education enhances third language acquisition: Evidence from Catalonia. *Applied Psycholinguistics*, 21, 23-44.

Saville-Troike, M. (2006). *Introducing Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Skutnabb-Kangas, T. (1988). Multilingualism and the education of minority children. Dans T. Skutnabb-Kangas et J. Cummins (Eds.), *Minority Education: From Shame to Struggle* (pp.9-44). Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Snow, M. A. (1994). Primary language instruction: A bridge to literacy. In C. F. Leyba (Ed.), *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework* (pp. 133-163). Los Angeles: California: Evaluation, Dissemination and Assessment Center.

Statistiques Canada (2001). *Population selon la langue maternelle, par provinces et territoires*. Obtenu le 3 novembre, 2005 du site http://www40.statcan.ca/l02/cst01/demo11a_f.htm

Statistiques Canada (2001). *Population selon la langue maternelle, par provinces et territoires*. Obtenu le 3 novembre, 2005 du site http://www40.statcan.ca/l02/cst01/demo11a_f.htm

Swain, M. et Lapkin, S. (2005). The evolving sociopolitical context of immersion education in Canada : Some implications for program development. *International Journal of Applied Linguistics*, 15(2), 169-186.

- Swain, M., et Lapkin, S. (1991). Heritage language children in an English-French bilingual program. *La Revue canadienne des langues vivantes*, 47(4), 635-641.
- Swain, M., Lapkin S., Rowen, N. et Hart, D. (1990). The role of mother tongue literacy in third language learning. *Vox*, 15(4), 111-121.
- Swain, M. et Lapkin, S. (1981). *Bilingual Education in Ontario : A Decade of Research*. Toronto : The Minister of Education.
- Ringbom, H. (2001) Lexical Transfer in L3 Production. Dans J. Cenoz, B. Hufeisen, et U. Jessner (Eds.), *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspective* (pp 107-123). Clevedon: Multilingual Matters.
- Ringbom, H. (1987). *The Role of the First Language in Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Taylor, S. (1992). Victor: A case study of a Cantonese child in early French immersion. *La Revue canadienne des langues vivantes*, 48(4), 736-759.
- Thomas, J. (1988). The role played by metalinguistic awareness in second and third language learning. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 9(3), 235-241.
- Tokuhama-Espinosa, T. (Ed.). (2003). *The Multilingual Mind*. Westport, Connecticut: Praeger Publications.
- Université d'Ottawa. Institut des langues secondes. (2006a). *Cours d'immersion en français*. Obtenu le 2 septembre, 2006 du site http://www.languessecondes.uottawa.ca/cours_immersion.html.
- Université d'Ottawa. Institut des langues secondes. (2006b). *Test de compétence*. Obtenu le 2 septembre, 2006 du site http://www.languessecondes.uottawa.ca/test_competence1.html.
- Vignola, M.-J. et Wesche, M.B. (1991). L'écriture en langue maternelle et en langue seconde chez les diplômés d'immersion française. *Études de linguistique appliquée*, 82, 94-115.

Walter, R. B. (1974). *Historical overview of the cloze procedure*. (ED 094 337). Obtenu le 20 octobre, 2006 de la base de données ERIC Clearinghouse.

Wesche, M. (1988). « Les diplômés de l'immersion : implications dans le domaine de l'enseignement du français ». Dans C. Besnard et C. Elkabas (Eds.), *L'université de Demain* (pp. 215-229). Toronto : Canadian Scholars Press Inc.

Annexes



uOttawa

Université d'Ottawa
Faculté d'éducation

University of Ottawa
Faculty of Education

Information and Consent for Students

Title of the study: Third language acquisition in the context of French immersion programs

Invitation to participate:

You are invited to participate in a research study conducted by Vanessa Reyes, Masters student, under the supervision of Dr. Marie-Josée Vignola of the Faculty of Education, University of Ottawa. This research project has been approved by the University of Ottawa Research Ethics Board, the Ottawa-Carleton Research Advisory Committee, and the principal of your school.

Purpose of the study:

The purpose of this study is to increase our understanding of the relationship between literacy in the first language and students' reading abilities in French by the end of the early French immersion program.

Participation:

Your participation will consist essentially of a 75-minute session in which a questionnaire will be filled out and a French language proficiency test will be written. The questionnaire will ask about your linguistic background, the use of your first language and your perceived level of literacy in that language. On the other hand, the multiple choice proficiency test will evaluate your reading abilities in French. The session will take place in your school in the spring on the basis of your availability.

Risks:

We are required to disclose any risks associated with the study. There are no known risks or discomforts associated with this study.

Benefits:

Your participation in the study will help us evaluate the effectiveness of French immersion programs in providing students with reading abilities for post-secondary studies. Results collected from this research will also help us understand the programs' appropriateness for diverse student populations, including those whose mother tongues are other than English and French. This will have direct consequences on teaching approaches and teacher training for multilingual classrooms in French immersion programs. This study offers an excellent opportunity for you to participate in a local university research project that will contribute to the advancement of knowledge in the field of multilingualism and the learning of the official languages in the Canadian context.

Confidentiality:

The information you will share will remain strictly confidential.

Anonymity:

Your anonymity will be protected with the use of an identification number which will be kept confidential. All data from individual participants will be accessed only by researchers.

Conservation of data:

Identifiable data (hard copy and electronic data, questionnaires, tests, etc.) will be stored securely in a locked cabinet and in a password protected computer account. The data collected will be kept for 10 years after publication and will be accessed only by the researchers.



uOttawa

Université d'Ottawa
Faculté d'éducation

University of Ottawa
Faculty of Education

Voluntary participation:

Your participation is on a voluntary basis and you can withdraw from the study at any time for any reason without suffering any negative consequences. If you withdraw from the study, the data gathered will be discarded and not used in any documents or publications. Otherwise, results from the proficiency test as well as a summary of the research findings will be available for students in a personalized report after all data is collected and analyzed. If you have any questions about the study, you may contact the researchers at the addresses below. If you have any questions regarding the ethical conduct of this study, you may contact the Protocol Officer for Ethics in Research, University of Ottawa, Tabaret Hall, 550 Cumberland Street, Room 159, (613) 562-5841 or ethics@uottawa.ca.

Please return this form signed to the researcher along with your test and questionnaire on

We thank you for participating in this study.

Sincerely,

Name of researchers:

Vanessa Reyes
M.A. student
Faculty of Education
University of Ottawa

Dr. Marie-Josée Vignola
Faculty of Education
University of Ottawa
(613) 562-5800 ext. 4135
mvignola@uottawa.ca

Consent Form

The information collected for this project is confidential and protected under the Municipal Freedom of Information and Protection of Privacy Act.

I have read and understood the request for my participation in the study "Third language acquisition in the context of French immersion programs" being conducted by Vanessa Reyes, Masters student, under the supervision of Dr. Marie-Josée Vignola of the Faculty of Education, University of Ottawa.

Name of Student (please print): _____

_____ I agree to participate.

_____ I do *not* agree to participate.

Student's signature : _____ Date : _____

Researcher's signature : _____ Date : _____

Researcher's signature : _____ Date : _____



uOttawa

Université d'Ottawa
Faculté d'éducation

University of Ottawa
Faculty of Education

Information and Consent for Parents

Title of the study: Third language acquisition in the context of French immersion programs.

Dear Parent/Guardian,

Invitation to participate:

Your son/daughter is invited to participate in a research study conducted by Vanessa Reyes, Masters student, under the supervision of Dr. Marie-Josée Vignola of the Faculty of Education (University of Ottawa). This research project has been approved by the University of Ottawa Research Ethics Board, the Ottawa-Carleton Research Advisory Committee, and the principal of your son's/daughter's school.

Purpose of the study:

The purpose of this study is to increase our understanding of the relationship between literacy in the first language and students' reading abilities in French by the end of the French immersion program.

Participation:

Your son's/daughter's participation will consist essentially of a 75-minute session in which a questionnaire will be filled out and a French language proficiency test will be written. The questionnaire will ask students about their linguistic background, their use of the first language and their perceived level of literacy in that language. On the other hand, the multiple choice proficiency test will evaluate students' French reading abilities. The session will take place in your son or daughter's school in the winter semester on the basis of his/her availability.

Risks:

We are required to disclose any risks associated with the study. There are no known risks or discomforts associated with this study.

Benefits:

Your son's/daughter's participation in the study will help us evaluate the effectiveness of French immersion programs in providing students with reading abilities for post-secondary studies. Results collected from this research will also help us understand the programs' appropriateness for diverse student populations, including those whose mother tongues are other than English and French. This will have direct consequences on teaching approaches and teacher training for multilingual classrooms in French immersion programs. This study offers an excellent opportunity for your son/daughter to participate in a local university research project that will contribute to the advancement of knowledge in the field of multilingualism and the learning of the official languages in the Canadian context.

Confidentiality:

The information your son/daughter will share will remain strictly confidential.

Anonymity:

Your son's/daughter's anonymity will be protected with the use of an identification number which will be kept confidential. All data from individual participants will be accessed only by researchers.



uOttawa

Université d'Ottawa
Faculté d'éducation

University of Ottawa
Faculty of Education

Conservation of data:

Identifiable data (hard copy and electronic data, questionnaires, tests, etc.) will be stored securely in a locked cabinet and in a password protected computer account. The data collected will be kept for 10 years after publication and will be accessed only by the researchers.

Voluntary participation:

Your son/daughter's participation is on a voluntary basis and he/she can withdraw from the study at any time for any reason without suffering any negative consequences. If your son/daughter withdraws from the study, the data gathered will be discarded and not used in any documents or publications. Otherwise, results from the proficiency test as well as a summary of the research findings will be available for students in a personalized report after all data is collected and analyzed.

If you have any questions about the study, you may contact the researchers at the addresses below. If you have any questions regarding the ethical conduct of this study, you may contact the Protocol Officer for Ethics in Research, University of Ottawa, Tabaret Hall, 550 Cumberland Street, Room 159, (613) 562-5841 or ethics@uottawa.ca.

Your consent is required for your son's/daughter's participation in this study. Please sign the consent form indicating whether your son/daughter may participate in this research. There are two copies of the consent form. One copy is yours to keep and the second one should be returned to the researchers via your son/daughter in his/her French class no later than **Thursday, April 19, 2007**

We hope that your son/daughter will participate in this study.

Sincerely,

Name of researchers:

Vanessa Reyes
M.A. student
Faculty of Education
University of Ottawa

Dr. Marie-Josée Vignola
Faculty of Education
University of Ottawa
(613) 562-5800 ext. 4135
mvgignola@uottawa.ca

Consents

The information collected for this project is confidential and protected under the Municipal Freedom of Information and Protection of Privacy Act.

I have read and understood the request for my son/daughter to participate in the study "Third language acquisition in the context of French immersion programs" being conducted by Vanessa Reyes, Masters student, under the supervision of Dr. Marie-Josée Vignola of the Faculty of Education, University of Ottawa. I have discussed it with my son/daughter and ...

_____ I give permission for my son/daughter to participate.

_____ I do **not** give permission for my son/daughter to participate.



uOttawa

Université d'Ottawa
Faculté d'éducation

University of Ottawa
Faculty of Education

Name of Parent/Guardian (please print): _____

Signature of Parent/Guardian: _____ Date: _____

Name of Child (please print): _____

Signature of Researcher: _____ Date: _____

Signature of Researcher: _____ Date: _____

d'identification : _____

FICHE DESCRIPTIVE

© Vanessa Reyes, 2007

**Étude sur le rôle de la littératie dans la langue première
dans le programme d'immersion française**

Effectuée par Vanessa Reyes

Faculté d'éducation

Université d'Ottawa

Fiche descriptive

Étude sur le rôle de la littérature dans la langue première dans le programme d'immersion française

Partie A - Identification

1. Nom: _____ 2. Prénom: _____
3. Sexe: _____ 4. Âge: _____ 5. #d'identification: _____
6. École: _____ 7. Année: _____
8. Date du test: _____

Partie B - Antécédents linguistiques et contexte familial

9. Quelle est ta L1 (première(s) langue(s) principalement utilisée(s) avant de commencer l'école) ?:

10. À la maison, ta L1 est présentement employée par ton père....
(coche la case la plus appropriée)

	Jamais	Peu	Assez	Presque toujours	Toujours	Ne s'applique pas
écrire						
lire						
parler						

11. À la maison, ta L1 est présentement employée par ta mère....
(coche la case la plus appropriée)

	Jamais	Peu	Assez	Presque toujours	Toujours	Ne s'applique pas
écrire						
lire						
parler						

12. À la maison, ta L1 est présentement employée par tes frères/soeurs.... (coche la case la plus appropriée)

	Jamais	Peu	Assez	Presque toujours	Toujours	Ne s'applique pas
écrire						
lire						
parler						

13. À la maison, ta L1 est présentement employée par tes autres proches qui habitent à la maison.... (coche la case la plus appropriée).
Indique ton lien de parenté à ces proches: _____

	Jamais	Peu	Assez	Presque toujours	Toujours	Ne s'applique pas
écrire						
lire						
parler						

Partie C - Littérature dans la langue première

14. Avant de commencer l'école, est-ce que tu pouvais dans ta L1.... (coche la case la plus appropriée)

	Oui	Non
écrire		
lire		
parler		
comprendre		

15. Présentement dans ta L1, est-ce que tu peux ... (coche la case la plus appropriée)

	Oui	Non
écrire		
lire		
parler		
comprendre		

16. Présentement dans ta L1, tu ... (coche la case la plus appropriée)

	Jamais	Peu	Assez	Presque toujours	Toujours
écris					
lis					
parles					
comprends					

17. Présentement dans ta L1, est-ce que tu ... (coche la case la plus appropriée)

	Avec beaucoup de difficulté	Avec un peu de difficulté	Assez facilement	Très facilement	Avec extrême facilité
écris					
lis					
parles					
comprends					

17. Si tu as appris à lire et à écrire dans ta L1, approximativement à quel âge est-ce que tu t'es sentis à l'aise en lisant et en écrivant dans ta L1?

_____ ans.

18. As-tu reçu de l'éducation formelle dans ta L1? (ex. Regular school, Heritage Language School, Saturday School, etc.)

Si oui,

Où? _____

Quand? _____

Pendant combien de temps? _____

Si non,

Comment as-tu appris à lire et écrire dans ta L1, si c'est le cas?

Où? _____

Quand? _____

Pendant combien de temps? _____

Partie D - Le programme d'immersion

19. Quand as-tu commencé le programme d'immersion française précoce? moyenne? tardive?

Année: _____

Où? (ville, province) _____

20. Quand as-tu pris ton dernier cours de français? (cours de grammaire et littérature)

Année: _____

Code du cours: _____

21. Quand as-tu pris ton dernier cours en français? (cours de géographie, histoire, etc. en français)

Année: _____

Code du cours: _____

Partie E - Commentaires

22. As-tu des commentaires qui pourraient être pertinents pour cette étude?

Si tu es intéressé(e) à recevoir un résumé de tes résultats et ceux de l'étude, SVP écris ton adresse postale ou ton courriel dans cet espace. Le rapport sera envoyé à la fin de l'été.

Merci pour ta participation!