

# **Évaluation de programmes d'immersion en Communauté française: une étude longitudinale comparative du développement de compétences linguistiques d'enfants francophones immergés en néerlandais.**

**Katia Lecocq<sup>1</sup>, Philippe Mousty<sup>1</sup>, Régine Kolinsky<sup>2,3</sup>, Vincent Goetry<sup>1</sup>,  
José Morais<sup>2</sup> et Jesus Alegria<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>Laboratoire de Psychologie Expérimentale  
<sup>2</sup>Unité de Recherche en Neurosciences Cognitives  
<sup>3</sup>Fonds National de la Recherche Scientifique

**Université Libre de Bruxelles**

## **Introduction**

Suite au décret adopté par la Communauté française de Belgique (décret du 13 juillet 1998) autorisant l'apprentissage d'une langue seconde par immersion, l'immersion linguistique concerne aujourd'hui un nombre croissant d'écoles. En effet, alors que seulement 9 écoles fondamentales de la Communauté française proposaient un enseignement de type immersif en 1999, on peut dénombrer à l'heure actuelle 97 écoles autorisées par le gouvernement à organiser un programme d'immersion linguistique. Le principe de ce programme est d'utiliser la langue seconde pour enseigner certaines matières académiques telles que les mathématiques ou les sciences, et de fournir en outre une instruction sur la langue elle-même. Le but est de créer, au sein de l'école, des conditions d'apprentissage similaires à celles qui ont permis l'acquisition de la langue maternelle, à savoir un environnement aussi naturel que possible.

Les études réalisées ces quarante dernières années auprès d'enfants canadiens anglophones immergés en français (Genesee, 1984, 1987; Hall & Lambert, 1988; Laing, 1988; Malicky, Fagan & Norman, 1988; Safty, 1988 ; Geva & Clifton, 1994) suggèrent que les programmes d'immersion sont particulièrement efficaces. En effet, les enfants canadiens participant à ces programmes atteignent, en français, un niveau nettement supérieur à celui des enfants qui apprennent cette langue selon la méthode traditionnelle (MacKay, 1972; Lambert & Tucker, 1972; Lapkin, Swain & Argue, 1983; Genesee, 1984), et ce tout en conservant dans leur langue maternelle des compétences semblables à celles des monolingues anglophones (Dank & McEachern, 1979; Genesee, 1984). On peut toutefois se demander dans quelle mesure les conclusions de ces études sont transposables aux programmes d'immersion en néerlandais actuellement organisés en Communauté Française. Par ailleurs, les évaluations menées dans ces études étaient très générales et ne précisent donc pas les mécanismes cognitifs par lesquels l'enfant acquiert sa deuxième langue ni les facteurs qui pourraient faciliter ou entraver cet apprentissage. Par conséquent, la plupart de ces travaux ne permettent pas de dégager des solutions adaptées aux enfants qui rencontreraient des difficultés dans l'apprentissage de la langue seconde par immersion. Enfin, la mise en place des programmes d'immersion suscite de nombreuses questions d'ordre pédagogiques auxquelles il est indispensable d'apporter des réponses, telles que celles de savoir quelles matières devraient être dispensées en langue seconde, quelle proportion de cours devrait être donnée en langue seconde, ou encore dans quelle langue débiter l'apprentissage de l'écrit, la langue maternelle ou la langue seconde.

Grâce à une subvention du ministère de la Communauté française, nous avons l'opportunité de suivre deux groupes d'enfants francophones scolarisés en programme d'immersion en néerlandais durant l'entièreté de leur parcours dans l'enseignement fondamental (de la première à la sixième année primaire). Ces deux groupes participent à deux programmes d'immersion différents, l'un ayant débuté (en première et en deuxième années primaires) l'apprentissage de l'écrit dans la langue maternelle (groupe ImF) et l'autre ayant commencé cet apprentissage dans la langue seconde (groupe ImN). Leurs performances dans diverses épreuves en français et en néerlandais sont comparées systématiquement à celles de monolingues francophones (groupe MonoF) et néerlandophones (groupe MonoN), respectivement.

Dans la continuité des années précédentes (voir articles de synthèse antérieurs), le travail entrepris au cours de cette cinquième année d'étude avaient trois objectifs. Le premier objectif consistait à évaluer le niveau de maîtrise de la langue maternelle chez les enfants scolarisés en immersion dans des activités telles que la compréhension de textes oraux et écrits ou la production écrite ainsi que dans d'autres mobilisant plus particulièrement des connaissances grammaticales et syntaxiques. Notons que cette évaluation visait à examiner plus particulièrement les compétences transversales mises en œuvre par les enfants, à savoir leur capacité à dégager l'organisation et les idées d'un texte, à établir des liens entre ces idées, à dégager l'explicite de l'implicite, à transposer les informations dans des situations nouvelles et à élaborer des contenus. Le second objectif visait à évaluer le développement de la langue seconde chez les enfants en immersion, et notamment leur capacité à comprendre des messages oraux et écrits ainsi qu'à rédiger de courts textes en néerlandais en utilisant le vocabulaire, les fonctions langagières appropriées et les notions grammaticales nécessaires. Enfin, le troisième objectif des évaluations réalisées cette année était de pouvoir déterminer dans quelle mesure les difficultés spécifiques, liées aux caractéristiques phonologiques et syntaxiques de la langue seconde, observées chez les enfants en immersion les années précédentes perduraient en cinquième primaire. Pour réaliser ces trois objectifs, nous avons notamment évalué les performances des enfants en immersion dans des activités de lecture, d'expression écrite et de compréhension orale en français et en néerlandais (section 1). Nous avons également examiné le développement de leurs connaissances grammaticales dans chacune des deux langues (section 2). Enfin, nous avons évalué leur habileté à traiter les séquences phonologiques et les structures syllabiques spécifiques à leur langue seconde et nous avons examiné les risques d'interférences inter-langues au niveau syntaxique (section 3).

### **1) Compréhension à l'audition en lecture et expression écrite dans les deux langues**

Afin d'évaluer les habiletés de compréhension orale et écrite ainsi que de production écrite des deux groupes d'immersion dans chacune de leurs langues, nous avons mis au point diverses épreuves en français et en néerlandais :

- 1) Une épreuve de compréhension à l'audition dans laquelle on proposait aux enfants d'écouter un texte puis de répondre par écrit à six questions portant sur le contenu. L'épreuve a été passée collectivement, par petits groupes de cinq enfants. Les enfants prenaient d'abord connaissance des questions, puis les conservaient sous les yeux au cours de l'écoute du texte.
- 2) Une épreuve de compréhension en lecture dans laquelle on demandait aux enfants de lire un texte et, ensuite, on leur proposait une série d'exercices visant à évaluer leur compréhension. Le premier exercice proposé aux enfants consistait à répondre par écrit à huit questions en rapport avec le texte. Ces questions avaient pour but d'évaluer si les enfants étaient capables de déterminer où et quand se situe l'action de l'histoire qui leur est proposée, quel en est le personnage principal, quelle est la morale de l'histoire, etc.

Dans un deuxième exercice, évaluant la compréhension directe de l'histoire, les enfants étaient invités à répondre à un questionnaire proposant des assertions vraies ou fausses. Enfin, le troisième exercice présenté aux enfants avait pour objectif d'évaluer leur capacité à dégager l'organisation du texte et à établir un lien entre les différentes idées. Cet exercice consistait à remettre les phrases dans l'ordre afin de reconstruire le texte.

- 3) Une épreuve d'expression écrite dans laquelle on demandait aux enfants d'inventer une histoire et de la rédiger. Lors de l'évaluation des productions des enfants, la syntaxe, la conjugaison, la grammaire, l'orthographe, la complexité du vocabulaire utilisé ainsi que la cohérence de l'histoire ont été prises en considération.

Comme on peut le constater à la Figure 1, les résultats à l'épreuve de compréhension à l'audition en français ne mettent en évidence aucune différence significative entre les deux groupes d'immersion et le groupe de monolingues francophones. Par contre, on peut voir à la Figure 2 qu'en néerlandais, les deux groupes d'immersion présentent de plus faibles performances que le groupe de monolingues néerlandophones. Par ailleurs, il apparaît que le groupe ImF obtient des résultats inférieurs à ceux du groupe ImN.

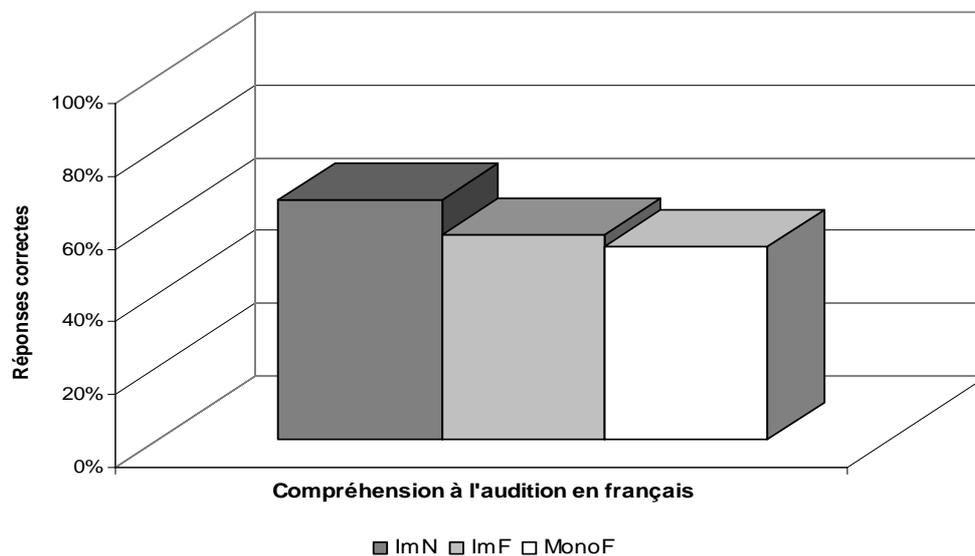


Figure 1 – Compréhension à l'audition en français (5<sup>ème</sup> primaire) : pourcentage moyen de réponses correctes observé dans les groupes ImN, ImF et MonoF

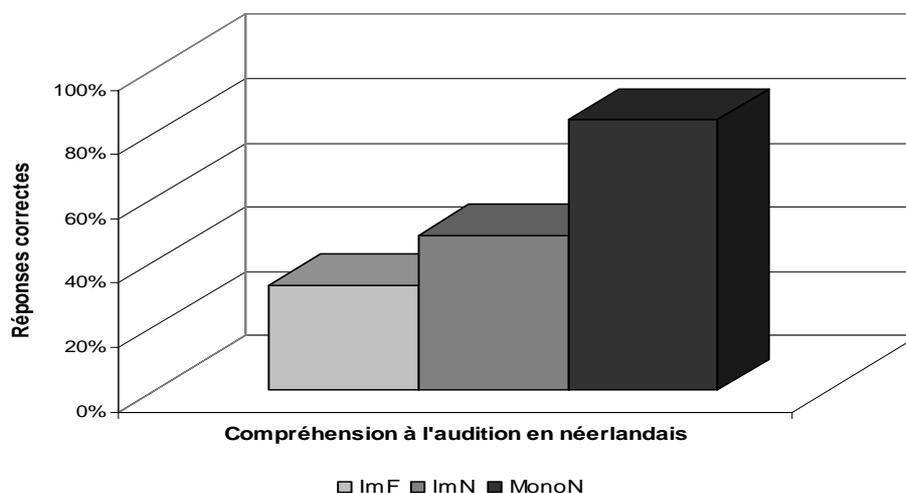


Figure 2 – Compréhension à l'audition en néerlandais (5<sup>ème</sup> primaire) : pourcentage moyen de réponses correctes observé dans les groupes ImF, ImN et MonoN

De même, en compréhension en lecture, on peut constater à la Figure 3 qu'en français, les groupes ImN, ImF et MonoF présentent le même niveau de performance pour l'ensemble des exercices considérés. En néerlandais, on peut observer à la Figure 4 qu'à nouveau les deux groupes d'immersion obtiennent des résultats plus faibles que le groupe monolingue néerlandophone pour les différents exercices considérés et que, par ailleurs, le groupe ImN présente des performances intermédiaires entre celles des groupes ImF et MonoN.

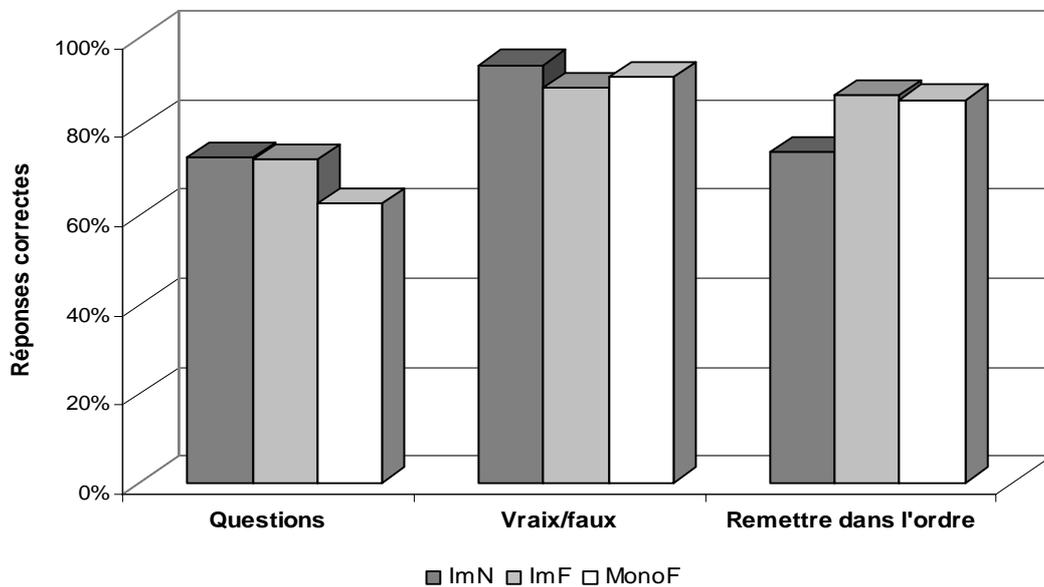


Figure 3 – Compréhension en lecture en français (5<sup>ème</sup> primaire) : pourcentage moyen de réponses correctes observé dans les groupes ImN, ImF et MonoF

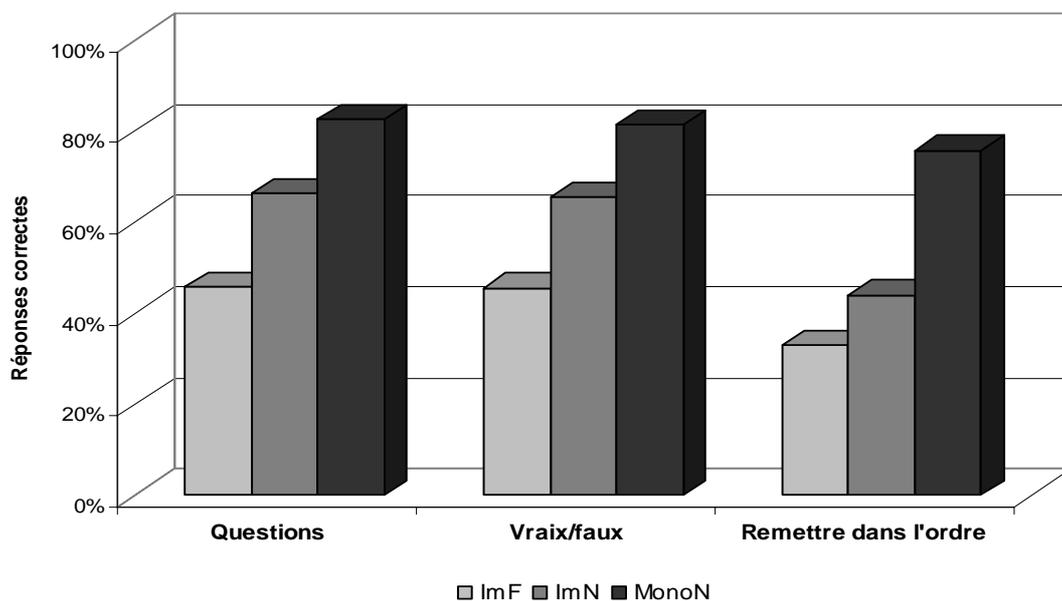


Figure 4 – Compréhension en lecture en néerlandais (5<sup>ème</sup> primaire) : pourcentage moyen de réponses correctes observé dans les groupes ImF, ImN et MonoN

Enfin, tout comme dans les épreuves précédentes, on peut constater aux Figures 5 et 6 que les deux groupes d'immersion obtiennent un niveau de performance équivalent à celui du groupe de monolingues francophones à l'épreuve d'expression écrite en français mais présentent des résultats plus faibles que les monolingues néerlandophones à l'épreuve

d'expression écrite en néerlandais. Par ailleurs, on peut voir à la Figure 6, qu'en néerlandais, le groupe ImN présente à nouveau des performances plus élevées que l'autre groupe d'immersion.

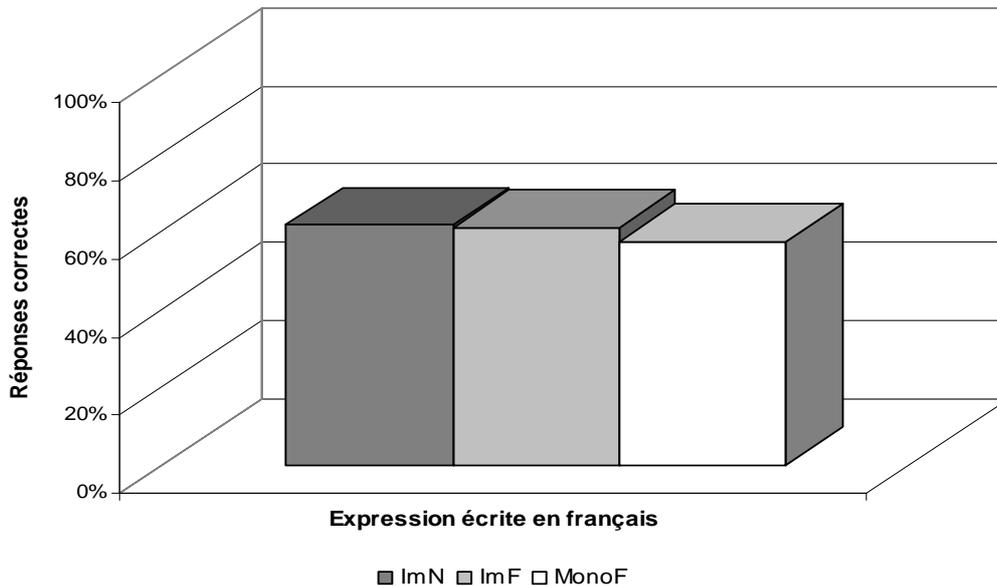


Figure 5 – Expression écrite en français (5<sup>ème</sup> primaire) : pourcentage moyen de réponses correctes observé dans les groupes ImN, ImF et MonoF

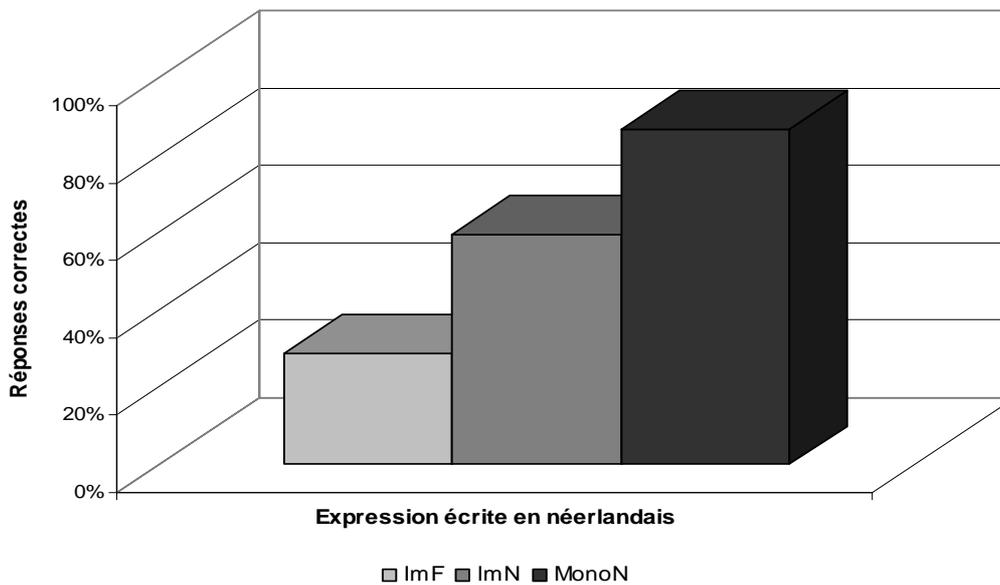


Figure 6 – Expression écrite en néerlandais (5<sup>ème</sup> primaire) : pourcentage moyen de réponses correctes observé dans les groupes ImF, ImN et MonoN

En résumé, de façon cohérente avec les résultats de nos évaluations antérieures, les évaluations réalisées au cours de cette cinquième année primaire ne mettent en évidence aucune différence de performance entre les enfants scolarisés en programme d'immersion et les monolingues francophones, et ce tant aux épreuves de compréhension à l'audition et en lecture qu'à l'épreuve d'expression écrite en français. Notons également que, tout comme les années précédentes, nos résultats à l'épreuve de compréhension à l'audition en néerlandais indiquent que les deux groupes d'immersion présentent un retard dans la maîtrise du néerlandais oral par rapport au groupe monolingue néerlandophone. De plus, le groupe

d'immersion exposé de façon plus intensive au néerlandais en classe dans les premières années (75% versus 50% des cours en néerlandais) et ayant débuté l'apprentissage de la lecture dans cette langue (groupe ImN) présente des performances en compréhension à l'audition plus élevées que celles de l'autre groupe d'immersion (groupe ImF). Au niveau de l'acquisition du néerlandais écrit, nos résultats antérieurs avaient mis en évidence que le groupe ImF, mais pas le groupe ImN, présentait des performances plus faibles que le groupe de monolingues néerlandophones en compréhension en lecture et que les deux groupes d'immersion présentaient des performances plus faibles que le groupe monolingue en production écrite. Les résultats aux épreuves de compréhension en lecture et d'expression écrite présentées cette année indiquent des performances plus faibles dans les deux groupes d'immersion comparés au groupe monolingue. Toutefois, soulignons que le groupe ImN obtient à ces deux épreuves des performances significativement plus élevées que celles du groupe ImF.

## **2) Développement de la grammaire et de la conjugaison**

Afin d'évaluer le développement de la grammaire et de la conjugaison, nous avons mis au point, dans chacune des langues, une série d'exercices grammaticaux et de conjugaison. Les exercices de l'épreuve en français portaient sur le pluriel et le féminin des noms et des adjectifs, la formation des adverbes, l'utilisation des pronoms relatifs ainsi que sur la formation du futur, de l'imparfait et du passé composé. De façon équivalente, les exercices de l'épreuve en néerlandais portaient sur le pluriel et le féminin des noms, l'accord de l'adjectif, l'utilisation des pronoms relatifs ainsi que sur la formation du futur, de l'imparfait et du passé composé. Ces épreuves ont été administrées collectivement en classe. Les résultats à l'épreuve en français sont présentés à la Figure 7 et les résultats à l'épreuve en néerlandais sont présentés à la Figure 8.

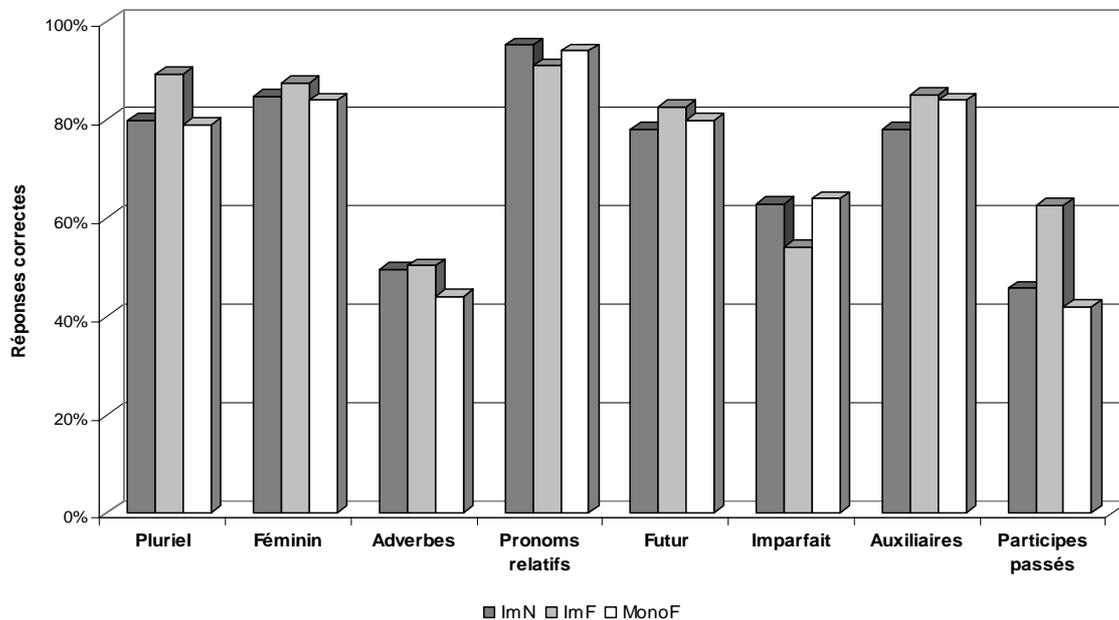


Figure 7 – Exercices de grammaire et de conjugaison en français (5<sup>ème</sup> primaire) : résultats des groupes ImN, ImF et MonoF

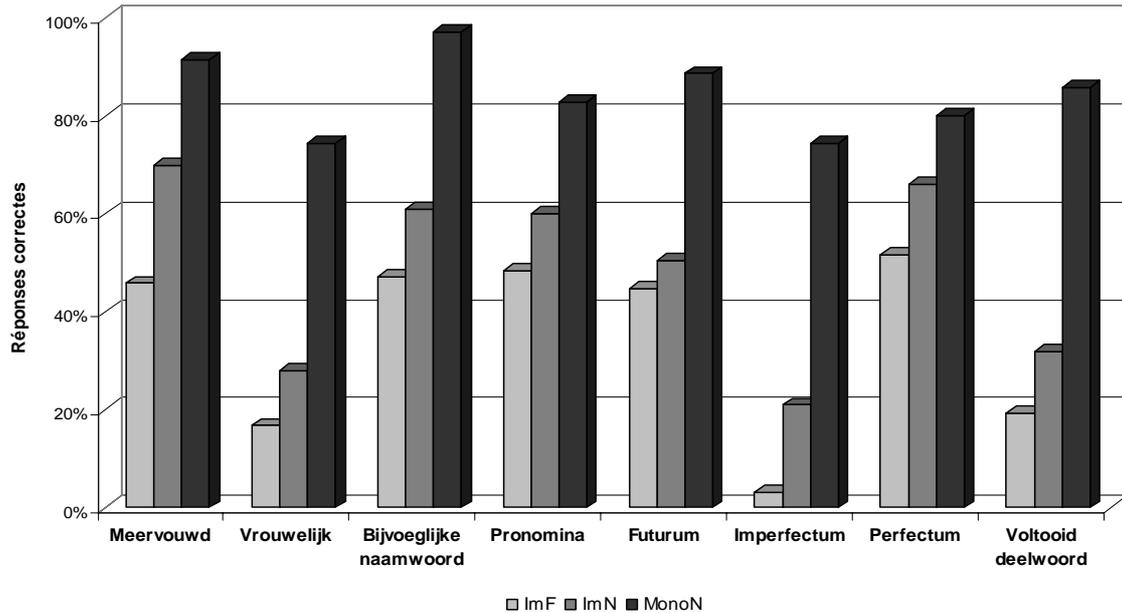


Figure 8 – Exercices de grammaire et de conjugaison en néerlandais (5<sup>ème</sup> primaire) : résultats des groupes ImF, ImN et MonoN

En français, on peut remarquer à la Figure 7 que les trois groupes présentent le même niveau de performance pour tous les exercices considérés excepté pour ceux portant sur le participe passé. En effet, pour ce type d'exercices, le groupe ImF est significativement meilleur que les deux autres groupes. Dans tous les cas, on n'observe pas de retard chez les enfants en immersion comparés aux enfants monolingues francophones. En néerlandais, on peut constater à la Figure 8 que les trois groupes n'ont pas atteint le même niveau de performance, et ce pour l'ensemble des exercices considérés. Les analyses statistiques effectuées sur ces données indiquent que le groupe ImF présente des performances significativement plus faibles que celles du groupe de monolingues néerlandophones pour tous les exercices. Le groupe ImN, quant à lui, obtient des résultats significativement plus faibles que ceux du groupe monolingue pour la plupart des exercices, excepté ceux portant sur l'utilisation des pronoms et sur l'emploi de l'auxiliaire hebben/zijn dans la formation du passé composé. Le groupe ImN présente par ailleurs des performances plus élevées que celle du groupe ImF pour les exercices portant sur le pluriel des noms, l'accord des adjectifs, la formation de l'imparfait et l'emploi de l'auxiliaire dans la formation du passé composé.

En résumé, les résultats recueillis en français indiquent que les deux groupes d'immersion ne présentent pas des performances inférieures à celles du groupe de monolingues francophones aux épreuves de grammaire et de conjugaison, et ce malgré le fait qu'une part importante de leur enseignement se fasse en langue seconde. Ces résultats rejoignent ceux observés les années précédentes et suggèrent que les programmes d'immersion ne semblent pas induire de retard dans les acquis de base de la langue française. Par contre, nos résultats montrent que les deux groupes d'immersion ont des difficultés à maîtriser les aspects grammaticaux du néerlandais. En effet, pour la majorité des exercices considérés, les deux groupes d'immersion présentent des performances plus faibles que celles du groupe de monolingues néerlandophones. Par conséquent, il apparaît que les difficultés antérieures observées dans les deux groupes d'immersion pour les épreuves en néerlandais persistent en cinquième primaire. Notons, toutefois, que le groupe ImN obtient, pour la plupart des exercices, des performances intermédiaires entre celles des groupes ImF et MonoN.

### **3) Traitement des structures spécifiques de la L2 et risque d'interférences inter-langues**

Afin de vérifier dans quelle mesure les difficultés liées aux caractéristiques phonologiques et syntaxiques de la langue seconde observées les années précédentes chez les enfants scolarisés en programme d'immersion perduraient en cinquième primaire, nous avons mis au point deux épreuves qui ont été présentées aux enfants au cours d'une séance de testing individuelle :

- 1) Une épreuve de dictée évaluant la capacité des enfants à orthographier des mots et des pseudomots comportant des séquences phonologiques et/ou des structures syllabiques spécifiques au néerlandais. Cette épreuve comprenait trois conditions : dans la première condition, les items (5 mots et 5 pseudomots) correspondaient à des séquences phonologiques et des structures syllabiques communes aux deux langues ; dans la deuxième condition, les items (5 mots et 5 pseudomots) correspondaient à des séquences phonologiques spécifiques au néerlandais ; dans la troisième condition, les items (5 mots et 5 pseudomots) correspondaient à des structures syllabiques spécifiques au néerlandais. Les mots néerlandais correspondaient à des mots familiers. Leur fréquence orthographique a été déterminée à partir de la base de données CELEX (Burnage, 1990). Les items sélectionnés dans chacune des conditions ont été appariés, dans la mesure du possible, quant à leur nombre de lettres et leur nombre de syllabes. Tous les items ont été lus au préalable par un locuteur néerlandophone et enregistrés sur MiniDisc dans un ordre pseudo-aléatoire de façon à ce qu'il n'y ait pas plus de trois items consécutifs appartenant à la même condition. La tâche des enfants consistait à écrire les stimuli qui leur étaient dictés.
- 2) Une épreuve de jugement syntaxique évaluant les connaissances syntaxiques des enfants en immersion dans chacune de leurs langues ainsi que le risque d'interférences inter-langues. Cette épreuve incluait deux conditions : l'une correspondant à des phrases dont la construction est semblable dans les deux langues, l'autre correspondant à des phrases dont la construction est différente dans les deux langues. Chacune de ces conditions comportait des énoncés corrects et des énoncés incorrects dans la langue évaluée. Pour la condition comportant des phrases dont la construction est différente dans les deux langues, l'énoncé incorrect correspondait à une construction syntaxique correcte dans l'autre langue (ex. : « Je prête lui ma voiture »).

On peut constater à la Figure 9 que les deux groupes d'immersion présentent des performances moyennes plus faibles que celles du groupe de monolingues néerlandophones à l'épreuve d'écriture de mots et de pseudomots. Le groupe ImN présente toutefois des performances supérieures à celles du groupe ImF. Notons également que les trois groupes présentent un important effet de lexicalité, dans la mesure où ils sont meilleurs pour orthographier les mots que les pseudomots. Cet effet n'est toutefois pas semblable dans les trois groupes. L'effet de la lexicalité est significativement plus important chez les enfants du groupe MonoN (50%) que chez les enfants des groupes ImN et ImF (avec respectivement 36% et 20%).

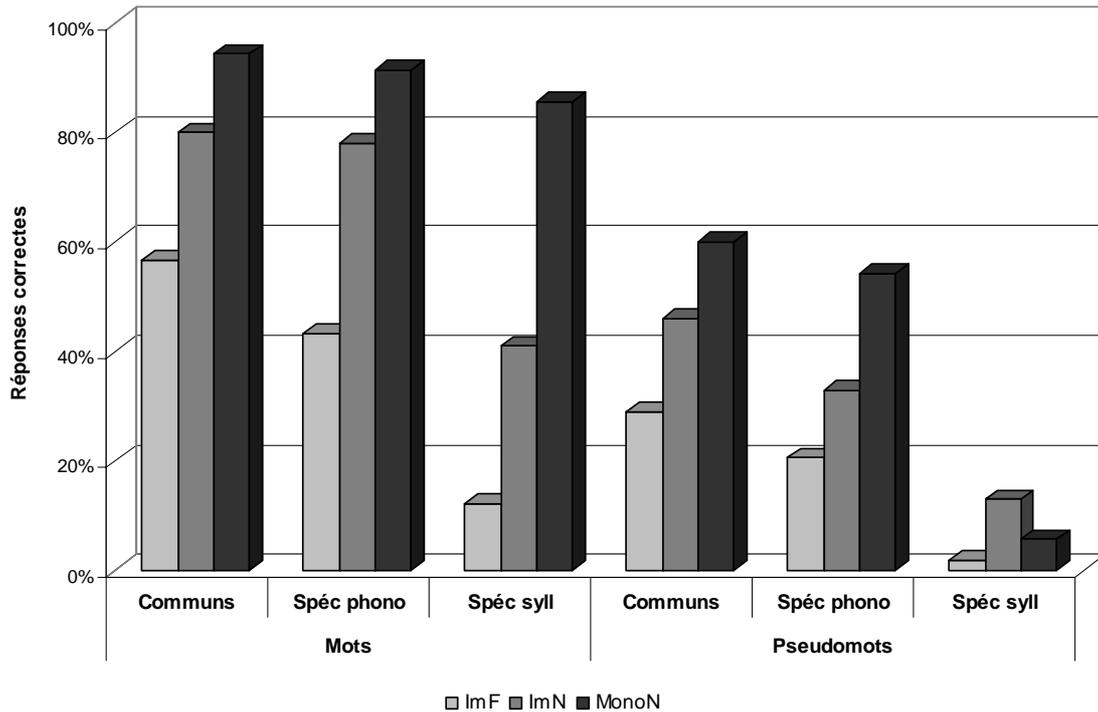


Figure 9 – Ecriture de mots et de pseudomots communs/spécifiques (5<sup>ème</sup> primaire) : pourcentage moyen de réponses correctes observé dans les groupes ImF, ImN et MonoN

On peut voir également que les trois groupes sont meilleurs pour orthographier les items comportant des séquences phonologiques et des structures syllabiques communes aux deux langues que pour orthographier les items comportant des séquences phonologiques et des structures syllabiques spécifiques au néerlandais. Cet effet est statistiquement comparable pour les trois groupes. Toutefois, les analyses complémentaires effectuées séparément pour les mots et les pseudomots montrent des différences entre groupes dans l'importance de l'effet de Spécificité selon le type d'items considéré. Pour les mots, on peut voir à la Figure 10 que le groupe MonoN ne présente quasi pas d'effet de spécificité alors que cet effet est significatif dans les deux groupes d'immersion. En effet, les deux groupes d'immersion ont plus de difficultés à orthographier les mots comportant des éléments spécifiques au néerlandais, et en particulier ceux présentant des structures syllabiques spécifiques. Pour les pseudomots, par contre, on peut remarquer à la Figure 11 que les trois groupes présentent un effet significatif de spécificité mais la chute de performance sur les pseudomots présentant des structures syllabiques spécifiques est plus importante pour le groupe MonoN que pour les deux autres groupes.

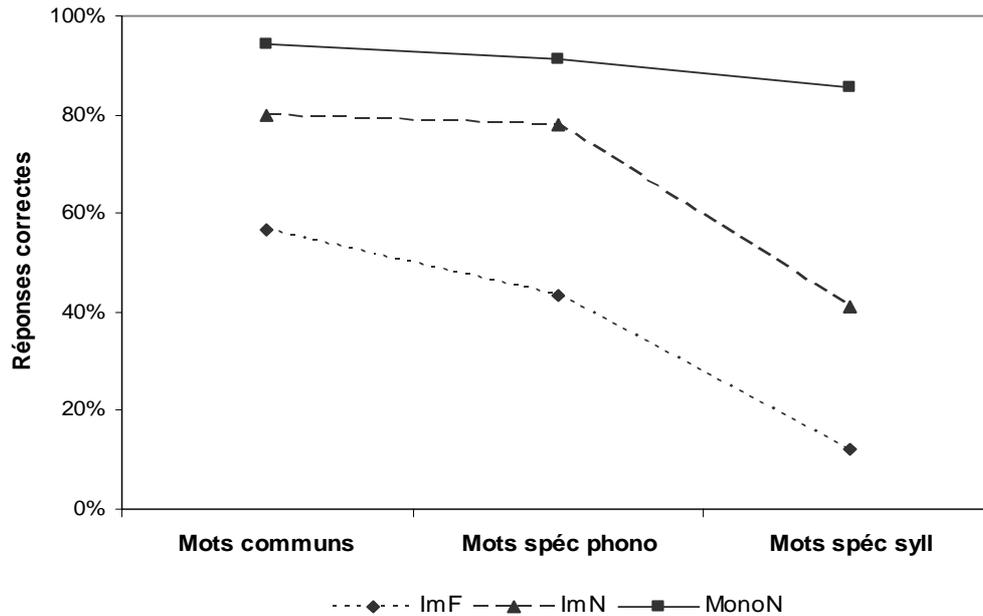


Figure 10 – Ecriture de mots et de pseudomots communs/spécifiques (5<sup>ème</sup> primaire) : comparaison de l'effet de spécificité sur les mots observé dans les groupes ImF, ImN et MonoN

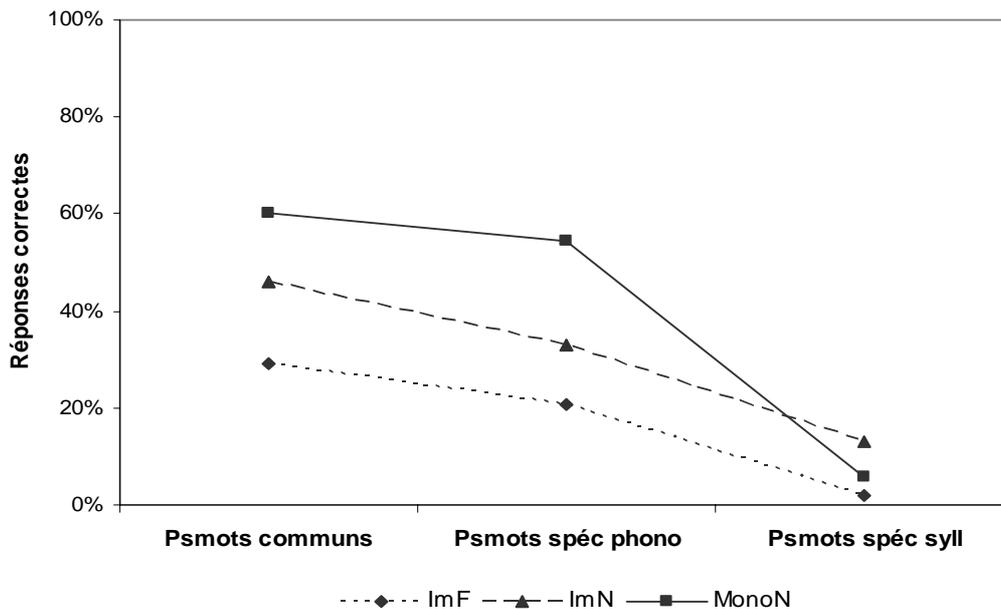


Figure 11 – Ecriture de mots et de pseudomots communs/spécifiques (5<sup>ème</sup> primaire) : comparaison de l'effet de spécificité sur les pseudomots observé dans les groupes ImF, ImN et MonoN

A l'épreuve de jugement syntaxique, on peut voir aux Figures 12 et 13 qu'en français, les trois groupes ne semblent pas différer entre eux, tant au niveau des réponses correctes qu'au niveau des latences de production. En effet, les analyses effectuées sur les pourcentages moyens de réponses correctes et sur les latences moyennes de décision ne mettent en évidence aucun effet de groupe. Les trois groupes commettent légèrement plus d'erreurs (avec en moyenne 87% versus 93% de réponses correctes) pour les structures syntaxiques semblables dans les deux langues (conditions « Commun-Positif » et « Commun-Négatif ») que pour celles qui sont différentes dans les deux langues (conditions « Différent-Positif » et « Différent-Négatif »). Ce plus grand taux d'erreur sur les structures syntaxiques semblables

dans les deux langues pourrait s'expliquer par le fait que les enfants sont significativement plus rapides pour juger les phrases correspondant à des structures syntaxiques semblables dans les deux langues (2770 ms) que pour juger celles correspondant à des structures différentes dans les deux langues (2933 ms). Les trois groupes présentent par ailleurs de moins bonnes performances et sont également plus lents (avec en moyenne 81% versus 98% de réponses correctes et 3144 ms versus 2558 ms de temps de latence) lorsqu'ils doivent rejeter une phrase (conditions « Commun-Négatif » et « Différent-Négatif ») que lorsqu'ils doivent l'accepter (conditions « Commun-Positif » et « Différent-Positif »). Contrairement à ce que l'on pouvait attendre en cas d'interférence du néerlandais sur le français, cet effet est plus important (avec en moyenne 23% versus 9%) pour les phrases correspondant à des constructions semblables dans les deux langues que pour celles différant dans les deux langues.

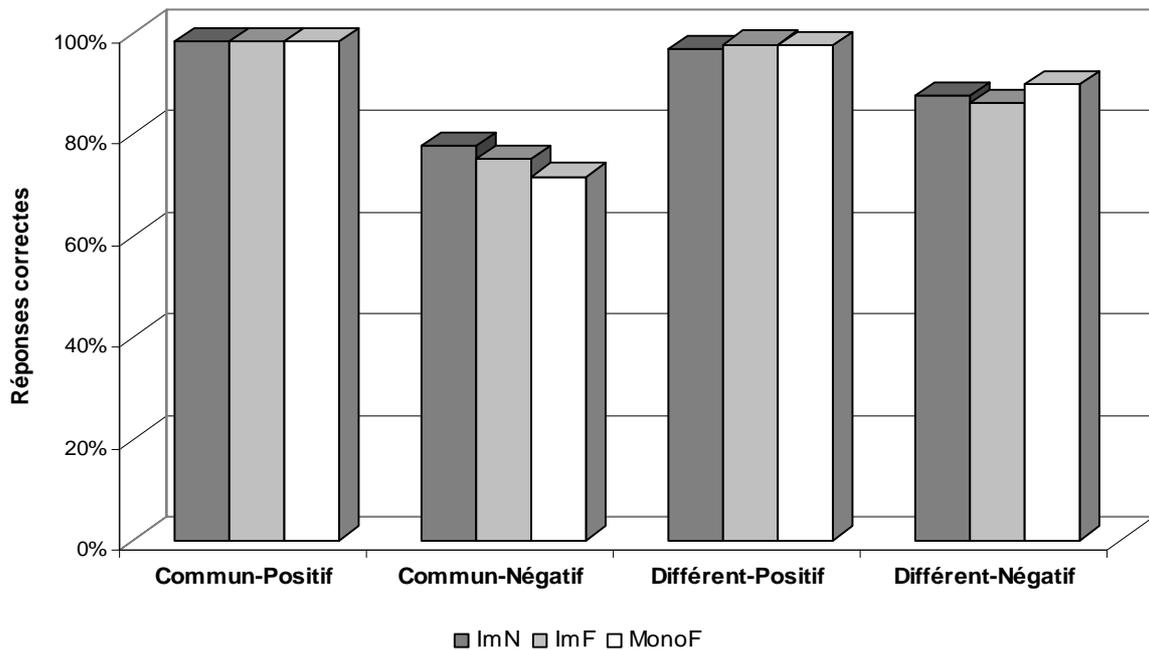


Figure 12 – Epreuve de jugement syntaxique en français (5<sup>ème</sup> primaire) : pourcentage moyen de réponses correctes observé dans les groupes ImN, ImF et MonoF. Les conditions « Commun-Positif » et « Commun-Négatif » correspondent aux énoncés corrects (réponse positive) et incorrects (réponse négative) dont la construction est semblable dans les deux langues. Les conditions « Différent-Positif » et « Différent-Négatif » correspondent aux énoncés corrects et incorrects dont la construction est différente dans les deux langues.

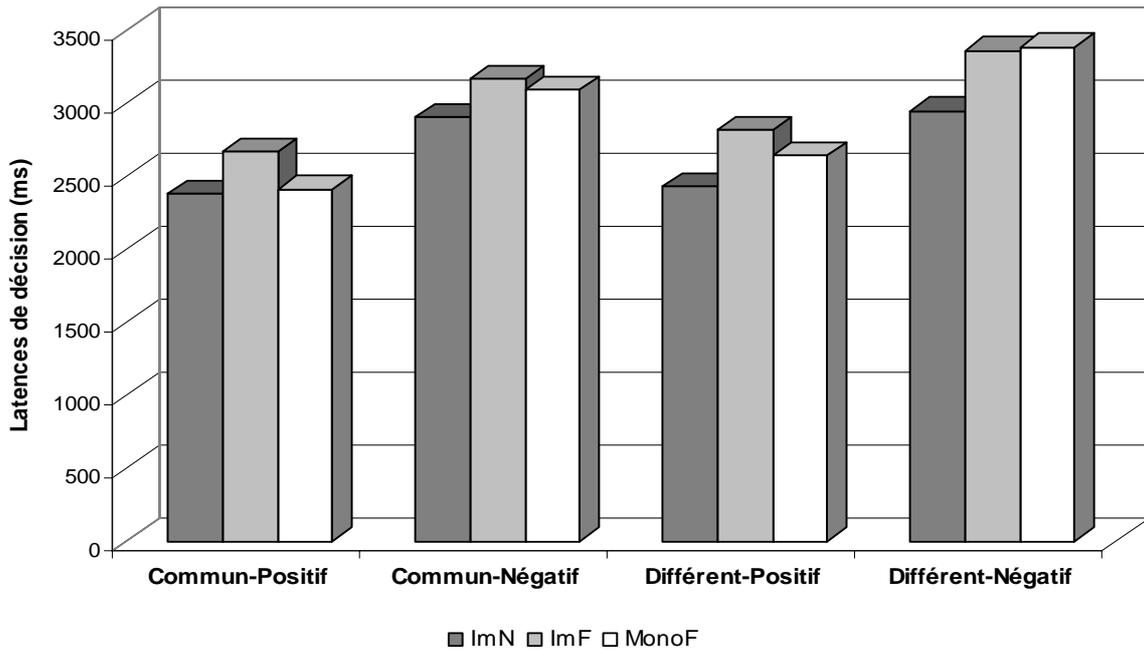


Figure 13 – Epreuve de jugement syntaxique en français (5<sup>ème</sup> primaire) : latences moyennes de décision observées dans les groupes ImN, ImF et MonoF. Les conditions « Commun-Positif » et « Commun-Négatif » correspondent aux énoncés corrects (réponse positive) et incorrects (réponse négative) dont la construction est semblable dans les deux langues. Les conditions « Différent-Positif » et « Différent-Négatif » correspondent aux énoncés corrects et incorrects dont la construction est différente dans les deux langues.

En néerlandais, on peut voir à la Figure 14 que les trois groupes n'ont pas atteint un même niveau de performance pour l'ensemble de l'épreuve. En effet, les deux groupes d'immersion présentent des performances plus faibles que le groupe de monolingues néerlandophones. Notons qu'à nouveau les enfants du groupe ImN obtiennent des résultats significativement plus élevés que ceux du groupe ImF. Les analyses effectuées sur les latences moyennes de décision, présentées à la Figure 15, indiquent que le groupe ImF est, dans l'ensemble, plus lent que les deux autres groupes. Le groupe ImN, quant à lui, présente des temps de latence équivalents à ceux du groupe de monolingues. Ce groupe est donc plus rapide et commet moins d'erreurs que l'autre groupe d'immersion.

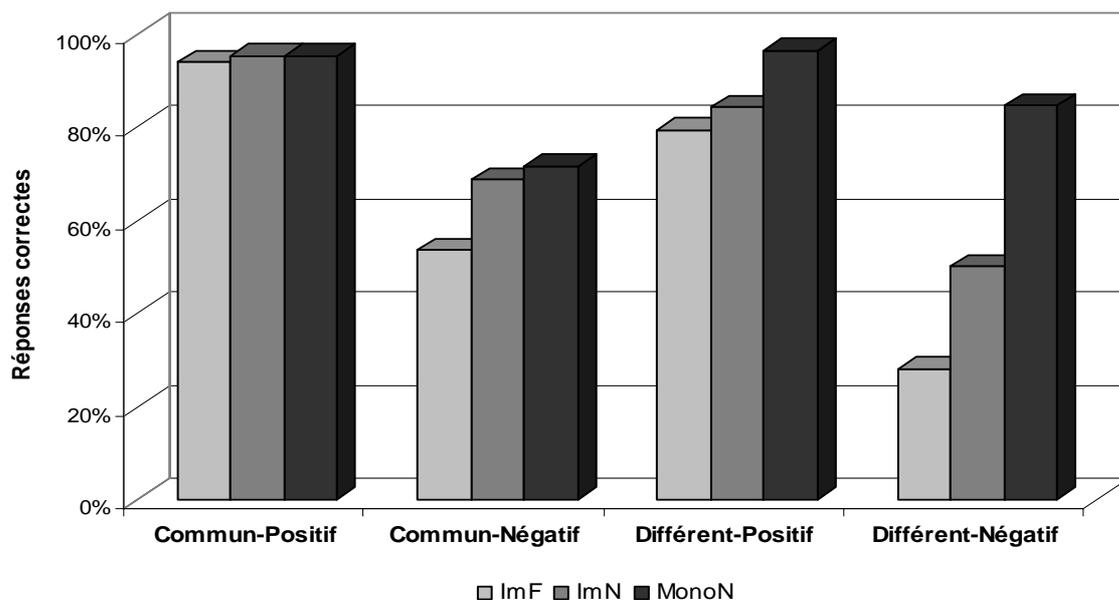


Figure 14 – Epreuve de jugement syntaxique en néerlandais (5<sup>ème</sup> primaire) : pourcentage moyen de réponses correctes observé dans les groupes ImF, ImN et MonoN. Les conditions « Commun-Positif » et « Commun-Négatif » correspondent aux énoncés corrects (réponse positive) et incorrects (réponse négative) dont la construction est semblable dans les deux langues. Les conditions « Différent-Positif » et « Différent-Négatif » correspondent aux énoncés corrects et incorrects dont la construction est différente dans les deux langues.

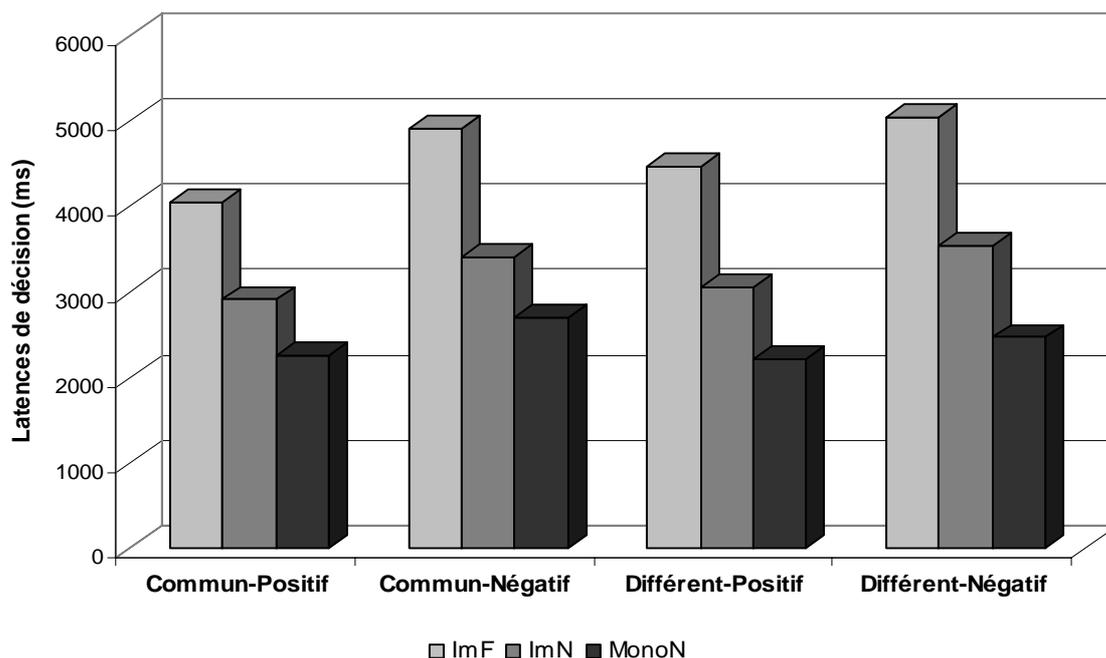


Figure 15 – Epreuve de jugement syntaxique en néerlandais (5<sup>ème</sup> primaire) : latences moyennes de décision observées dans les groupes ImF, ImN et MonoN. Les conditions « Commun-Positif » et « Commun-Négatif » correspondent aux énoncés corrects (réponse positive) et incorrects (réponse négative) dont la construction est semblable dans les deux langues. Les conditions « Différent-Positif » et « Différent-Négatif » correspondent aux énoncés corrects et incorrects dont la construction est différente dans les deux langues.

Nos analyses sur les pourcentages de réponses correctes indiquent, de plus, que les enfants ne présentent pas le même niveau de performance selon que les phrases correspondent à des structures syntaxiques semblables dans les deux langues ou non. Cet effet du type de

structures syntaxiques diffère toutefois selon le groupe considéré. En effet, comme on peut le constater à la Figure 16, alors que les deux groupes d’immersion présentent de meilleures performances pour juger les phrases correspondant à des structures syntaxiques semblables dans les deux langues que pour juger celles correspondant à des structures différentes dans les deux langues, le groupe MonoN présente l’effet inverse. De façon cohérente, signalons que les analyses réalisées sur les latences moyennes de production indiquent que les deux groupes d’immersion sont en moyenne plus lents pour les structures syntaxiques différentes dans les deux langues que pour les structures semblables dans les deux langues alors que le groupe de monolingues ne présente pas de différence entre ces deux conditions.

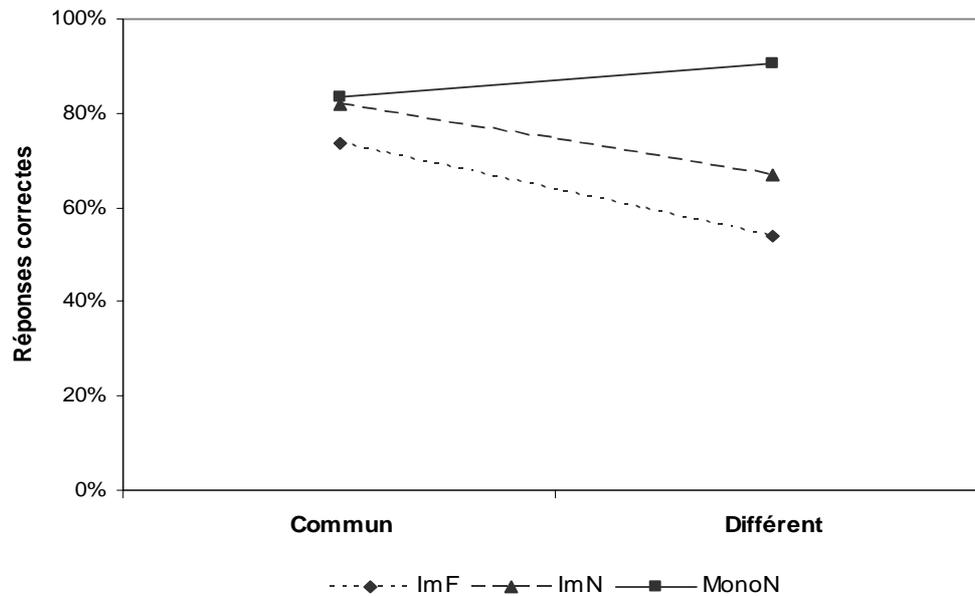


Figure 16 – Epreuve de jugement syntaxique en néerlandais (5<sup>ème</sup> primaire) : comparaison de l’effet du type de structures syntaxiques (constructions communes versus différentes dans les deux langues) observé dans les groupes ImF, ImN et MonoN

Les trois groupes présentent, par ailleurs, de moins bonnes performances et sont également plus lents lorsqu’ils doivent rejeter une phrase que lorsqu’ils doivent l’accepter (avec en moyenne 59% versus 91% de réponses correctes et 3682 ms versus 3161 ms de temps de latence). Notons qu’au niveau des réponses correctes, cet effet n’est pas équivalent dans les trois groupes, avec un effet de 46% pour le groupe ImF, de 30% pour le groupe ImN et de 18% pour le groupe MonoN. Enfin, signalons que nos analyses sur les réponses correctes mettent en évidence des différences entre groupes selon le type de structures syntaxiques et le type de réponses considérés. Comme on peut le voir à la Figure 17, à la fois pour les réponses positives et négatives, les deux groupes d’immersion sont meilleurs pour les structures syntaxiques communes que pour les structures syntaxiques différentes dans les deux langues, cet écart étant par ailleurs plus important lorsque les enfants en immersion doivent rejeter les phrases incorrectes. Autrement dit, les enfants en immersion ont plus de difficultés à rejeter une phrase incorrecte en néerlandais lorsque celle-ci correspond à une construction syntaxique correcte du français (condition d’interférence). Le groupe de monolingues néerlandophones, par contre, ne présente pas de différence, au niveau des réponses positives, entre les deux types de structures syntaxiques et présente, au niveau des réponses négatives, de meilleures performances pour les structures différentes dans les deux langues que pour les structures semblables dans les deux langues.

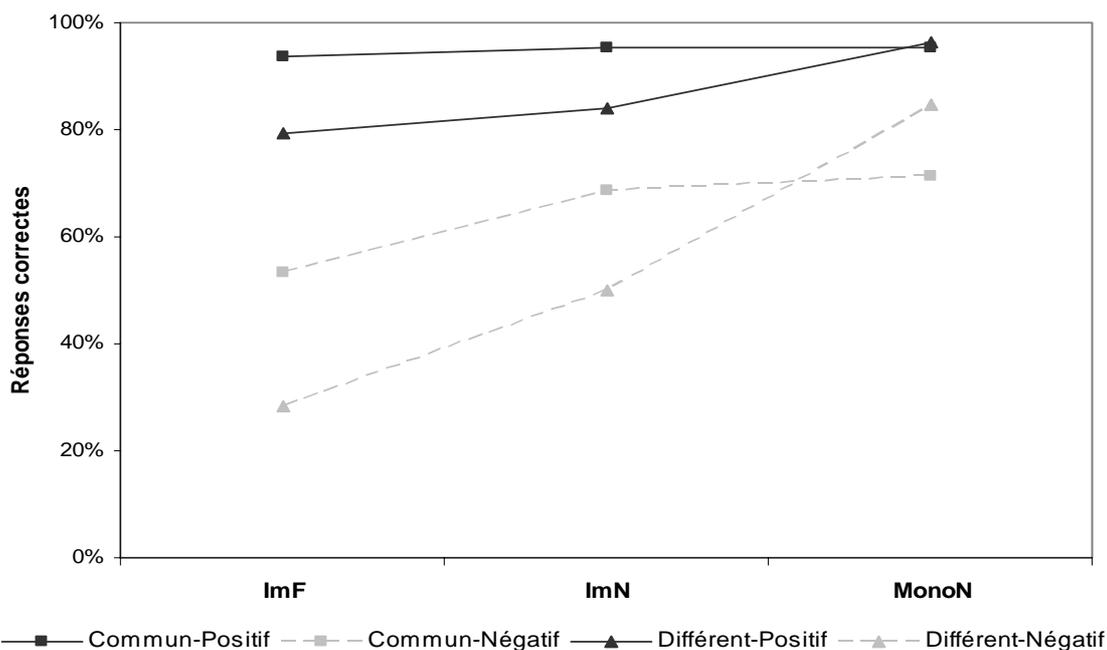


Figure 17 – Epreuve de jugement syntaxique en néerlandais (5<sup>ème</sup> primaire) : comparaison de l’effet des structures syntaxiques (constructions communes versus différentes dans les deux langues) observé dans les groupes ImF, ImN et MonoN selon les différents types de réponses (réponses positives versus négatives)

En résumé, en ce qui concerne l’épreuve d’écriture de mots et de pseudomots, il apparaît que les deux groupes d’enfants en immersion présentent toujours des difficultés à traiter les items spécifiques au néerlandais, en particulier ceux présentant des structures syllabiques spécifiques. Rappelons toutefois que nos résultats ont mis en évidence un important effet de spécificité des structures syllabiques pour les pseudomots mais non pour les mots chez les enfants monolingues néerlandophones. Ceci suggère que lorsqu’ils ne peuvent pas orthographier les mots sur base de leurs représentations orthographiques, les monolingues présentent également des difficultés à traiter les structures syllabiques particulières du néerlandais. Au niveau du développement syntaxique, tout comme les années précédentes, nous n’observons pas d’interférences du néerlandais sur le français. Par contre, nos résultats indiquent, d’une part, que les constructions syntaxiques particulières du néerlandais constituent une source de difficultés importante pour les enfants francophones acquérant le néerlandais, en particulier pour les enfants du groupe ImF, et d’autre part, que des interférences du français sur le néerlandais sont présentes chez les deux groupes d’enfants en immersion. En effet, contrairement au groupe de monolingues néerlandophones, les deux groupes d’enfants en immersion sont meilleurs pour les structures syntaxiques communes que pour les structures syntaxiques différentes dans les deux langues. Par ailleurs, ils ont plus de difficultés à juger qu’une phrase est incorrecte en néerlandais lorsque celle-ci correspond à une construction syntaxique typique du français.

### Synthèse et perspectives

Les résultats recueillis en 5<sup>ème</sup> année primaire confirment et étendent les résultats recueillis au cours des quatre années précédentes (voir rapports et articles de synthèse antérieurs). En effet, l’un des résultats principaux qui ressort de cette cinquième année d’évaluation est le fait que le développement de la langue maternelle ne semble pas perturbé par l’apprentissage d’une langue seconde en contexte d’immersion. Tout comme les années précédentes, nos résultats indiquent que le niveau de maîtrise du français oral et écrit est

équivalent dans les deux groupes d'immersion et comparable à celui de monolingues francophones. Ce constat peut être fait tant pour les épreuves de compréhension à l'audition, de lecture et d'expression écrite que pour les épreuves évaluant les connaissances grammaticales et syntaxiques en français.

Au niveau de la maîtrise du néerlandais, tout comme les années précédentes, nous observons un retard dans les deux groupes d'immersion par rapport au groupe de monolingues néerlandophones dans les épreuves de compréhension orale, d'expression écrite et dans celles évaluant les connaissances syntaxiques et grammaticales. Par ailleurs, nous retrouvons une différence de performances importante entre les deux types de programmes d'immersion évalués, les enfants du groupe ImN présentant des performances plus élevées que celles du groupe ImF dans la plupart des épreuves en néerlandais. Remarquons toutefois que cette année, contrairement à ce qui avait été observé précédemment, le groupe ImN comme le groupe ImF présente des performances plus faibles en compréhension en lecture en néerlandais.

De façon cohérente avec nos résultats antérieurs montrant des difficultés spécifiques d'apprentissage chez les enfants en immersion liées aux caractéristiques phonologiques, orthographiques et syntaxiques de leur langue seconde, nous avons observé cette année, à l'épreuve d'écriture de mots et de pseudomots, que les deux groupes d'enfants en immersion semblent toujours présenter des difficultés à traiter les items spécifiques au néerlandais, en particulier ceux présentant des structures syllabiques spécifiques. Ces résultats sont toutefois à nuancer en fonction de ceux des monolingues néerlandophones qui présentent également des difficultés à orthographier des mots présentant des structures syllabiques propres au néerlandais lorsqu'ils ne peuvent pas les orthographier sur base de leurs représentations orthographiques.

Enfin, en ce qui concerne l'examen d'interférences inter-langues au niveau syntaxique chez les enfants en immersion, nous n'avons pas observé d'interférence du néerlandais sur le français. Ce résultat rejoint ceux obtenus les années antérieures. Toutefois, les résultats de cinquième année mettent en évidence des interférences du français sur le néerlandais chez les deux groupes d'enfants en immersion. En effet, contrairement au groupe de monolingues néerlandophones, nous avons pu observer, dans l'épreuve de jugement syntaxique en néerlandais, que les deux groupes d'enfants en immersion sont meilleurs pour juger des phrases correspondant à des structures syntaxiques communes au néerlandais et au français que pour juger celles correspondant à des structures syntaxiques différentes dans les deux langues. Par ailleurs, les résultats indiquent que les enfants en immersion, mais pas les monolingues néerlandophones, ont plus de difficultés à rejeter une phrase incorrecte en néerlandais lorsque celle-ci correspond à une construction syntaxique correcte du français. Il sera donc particulièrement important de déterminer dans quelle mesure ces interférences peuvent avoir un impact sur les capacités de compréhension et de production des deux groupes d'immersion dans leur langue seconde.

L'année prochaine, les enfants en immersion entreront dans leur dernière année de l'enseignement fondamental. Cette période sera donc particulièrement cruciale dans le contexte de l'évaluation longitudinale que nous avons entreprise. L'un des objectifs principaux de cette sixième année primaire consistera en effet à déterminer, d'une part, si les matières académiques sont acquises de façon adéquate par les enfants en immersion et, d'autre part, si ces enfants possèdent le « bagage linguistique » adéquat pour entamer l'enseignement secondaire. Le second objectif de cette sixième année d'évaluation consistera à déterminer le niveau atteint par les deux groupes d'immersion en langue seconde à l'issue de leur parcours dans l'enseignement fondamental. Nous tenterons, à cet égard, de mettre en évidence les différences éventuelles entre les deux types de programme ainsi que les avantages et les inconvénients de chacun d'eux. Enfin, des analyses statistiques plus

approfondies, reprenant l'ensemble des données recueillies au cours des six années d'étude, seront réalisées afin d'identifier quelles sont les difficultés qui perdurent d'année en année chez les enfants en immersion et surtout quels sont les facteurs causaux qui pourraient les avoir induites.

### Références

- Burnage, G. (1990). *CELEX: A guide for users*. Nijmegen: Center for Lexical Information.
- Dank, M., & McEachern, W. (1979). A Psycholinguistic description comparing the native language oral reading behaviour of French immersion students with traditional English language students. *Canadian Modern Language Review*, 35, 366-371.
- Genesee F. (1984). Beyond bilingualism : social psychological studies of French Immersion Programs in Canada. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 16, 338-352.
- Genesee, F. (1987). *Learning Through Two Languages – Studies of Immersion and Bilingual Education*. Newbury House Publishers, Cambridge, Massachusetts.
- Geva, E., & Clifton, S. (1994). The Development of First and Second Language Reading Skills in Early French Immersion. *The Canadian Modern Language Review*, 50 (4), 646-667.
- Hall, D.G., & Lambert, W.E. (1988). French immersion and hemispheric language processing : A dual-task study. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 20 (1), 1-14.
- Laing, D. (1988). A Comparative Study of the Writing Abilities of English-Speaking Grade 8 Students in French-Speaking Schools. *Canadian Journal of Education*, 13 (2), 306-324.
- Lambert, W., & Tucker, G.R. (1972). *Bilingual education of children : The St. Lambert experiment*. Rowley, MA : Newbury House.
- Lapkin, S., Swain, M., & Argue, V. (1983). *French immersion : The trial balloon that flew*. Toronto : OISE.
- Mackay, W.E. (1972). *The contextual revolt in language teaching : Its theoretical foundations*. Quebec : Centre International de Recherche sur le Bilinguisme.
- Malicky, G.V., Fagan, W.T., & Norman, Ch.A. (1988). Reading Processes of French Immersion Children Reading in French and English. *Canadian Journal of Education*, 13 (2), 277-289.
- Safty, A. (1988). French Immersion and the Making of a Bilingual Society : A Critical Review and Discussion. *Canadian Journal of Education*, 13 (2), 243-261.