

RAISONS DES PARENTS, DES INSTITUTEURS ET DES ORTHOPEDAGOGUES  
RELATIVES AU TRANSFERT DES ELEVES DU PROGRAMME D'IMMERSION  
FRANCAISE AU PROGRAMME ANGLAIS

by

Carla Lisa Vedovi

B.A., Université du Québec à Montréal, 1986

THESIS SUBMITTED IN PARTIAL FULFILLMENT OF  
THE REQUIREMENTS FOR THE DEGREE OF  
MASTER OF ARTS  
in the Faculty  
of  
Education

© Carla Lisa Vedovi 1992

SIMON FRASER UNIVERSITY

July 1992

All rights reserved. This work may not be  
reproduced in whole or in part, by photocopy  
or other means, without permission of the author.

## APPROVAL

Name: Carla Vedovi  
Degree: Master of Arts  
Title of Thesis: Raisons des parents, des instituteurs et des orthopédagogues relatives au transfert des élèves du programme d'immersion française au programme anglais  
Examining Committee:  
Chair: Michael Manley-Casimir

---

André A. Obadia  
Senior Supervisor

---

*Signature of Gloria P. Sampson*  
Gloria P. Sampson  
Associate Professor

---

Geoff Mills  
Faculty Research Associate  
French Education  
Faculty of Education  
Simon Fraser University  
External Examiner

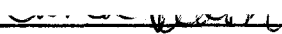
Date Approved July 28, 1992

PARTIAL COPYRIGHT LICENSE

I hereby grant to Simon Fraser University the right to lend my thesis, project or extended essay (the title of which is shown below) to users of the Simon Fraser University Library, and to make partial or single copies only for such users or in response to a request from the library of any other university, or other educational institution, on its own behalf or for one of its users. I further agree that permission for multiple copying of this work for scholarly purposes may be granted by me or the Dean of Graduate Studies. It is understood that copying or publication of this work for financial gain shall not be allowed without my written permission.

Title of Thesis/Project/Extended Essay

Raisons des parents, des instituteurs et des orthopédagogues relatives  
au transfert des élèves du programme d'immersion française au programme  
anglais

Author:   
(signature)

Carla VEDOVI  
(name)

July 28th '92  
(date)

## SOMMAIRE

Une des nombreuses questions soulevées dans les programmes d'immersion française concerne le transfert des élèves au programme anglais, à l'école primaire. Cette étude s'est penchée sur les deux questions suivantes:

- 1- Quelles sont les raisons des parents, des instituteurs et des orthopédagogues pour demander un transfert d'élève?
- 2- Certains changements au programme ou aux services offerts pourraient-ils amener les transférés-es à rester en immersion?

Puisqu'aujourd'hui l'orthopédagogue joue un rôle important dans les écoles, ses connaissances et ses opinions sur les transferts ont été sollicitées. Dix-sept orthopédagogues d'immersion française précoce de l'école primaire, répartis dans six conseils scolaires de la région du Bas Fraser, en Colombie-Britannique, font partie de l'échantillon sur lequel est basée cette étude. Les sujets ont répondu à un questionnaire concernant les transferts effectués durant les années scolaires 1990-91 et 1991-92. Les données ont été analysées qualitativement.

Les résultats indiquent que les difficultés d'apprentissage et les caractéristiques attitudinales-affectives de l'élève constituent les raisons les plus fréquemment mentionnées par les parents, les instituteurs et

les orthopédagogues, pour demander un transfert. Les difficultés d'apprentissage sont plus souvent citées par les instituteurs et les orthopédagogues. Les attitudes des parents à l'égard du programme d'immersion semblent également jouer un rôle important dans leur décision d'effectuer un transfert.

Selon plusieurs orthopédagogues, des changements au programme ou aux services offerts aux élèves d'immersion auraient pu amener les transféré-es à rester en immersion. La majorité des changements proposés ont trait à l'expansion des services orthopédagogiques en immersion.

Etant donné qu'encore aujourd'hui, les difficultés d'apprentissage représentent une raison majeure pour demander un transfert, il est important de sensibiliser le personnel scolaire aux études récentes indiquant que les élèves ayant des difficultés d'apprentissage progressent au même rythme, tant en immersion qu'au programme anglais.

Les caractéristiques attitudinales-affectives de l'élève constituant également une raison importante pour demander un transfert, la recherche devrait dorénavant se pencher sur cet aspect des transferts.

## ABSTRACT

One issue that has been raised in French immersion programs concerns the reasons for transferring students to the English program, at the elementary level. This study addresses the following questions:

- 1- What are the reasons of parents, classroom teachers and learning assistance teachers for requesting a student's transfer?
- 2- Could there be any changes in the program or services provided which might reduce the number of transfers from immersion?

Since the learning assistance teacher nowadays plays an important role in schools, her-his knowledge and views on transfers has been solicited. Seventeen elementary early French immersion learning assistance teachers constitute the sample on which this study is based. These subjects come from six school districts in the Lower Mainland of British Columbia. They answered a questionnaire regarding the transfers that occurred during the 1990-91 and 1991-92 school years. Data have been qualitatively analyzed.

Results revealed that the learning disabilities and the attitudinal-affective characteristics of the students are the reasons most frequently mentioned by parents, classroom teachers and learning assistance teachers. Learning disabilities were more often reported by classroom teachers

and learning assistance teachers. Parents' attitudes towards the immersion program also appear to play an important role in their decision to ask for a transfer.

According to many learning assistance teachers, changes in the program or in services provided to immersion students would have helped the drop-outs to remain in immersion. The majority of recommended changes concerned the improvement of remedial services available in immersion.

Since it appears that learning disabilities still represent a major reason for transfers, it is important for school personnel to be aware of the recent research studies, which indicate that children with learning disabilities perform at the same level, whether in immersion or non-immersion classes.

The attitudinal-affective characteristics of students being an equally important reason for transfers, research is now needed in this area.

A mon père, ma soeur  
et  
en mémoire de ma mère.



## RECONNAISSANCE

J'aimerais exprimer ma reconnaissance à Monsieur André Obadia, Ph.D et à Madame Gloria Sampson, Ph.D, pour l'aide et le support qu'ils m'ont apportés au cours de la préparation et de la rédaction de cette thèse.

Je voudrais également remercier tous les orthopédagogues, la direction et les cadres des conseils scolaires de Delta, Maple Ridge, Richmond, Surrey, Vancouver et Vancouver Nord, qui m'ont permis de réaliser cette étude.

## TABLE DES MATIERES

	Page
APPROBATION.....	ii
SOMMAIRE.....	iii
DEDICACE.....	vii
RECONNAISSANCE.....	viii
TABLE DES MATIERES.....	ix
LISTE DES TABLEAUX.....	xi
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I: RECENSION DES ECRITS.....	7
1. Transferts d'élèves de l'immersion au programme anglais.....	9
2. Raisons des parents et des instituteurs relatives aux transferts.....	13
3. Sommaire.....	20
CHAPITRE II: METHODOLOGIE.....	23
1. Terrain d'enquête.....	23
2. Echantillon.....	26
3. Instrumentation.....	28
4. Méthode d'enquête.....	30
5. Méthode d'analyse des données.....	31
CHAPITRE III: RESULTATS.....	33
1. Renseignements biographiques.....	33
2. Transferts.....	34
2.1 Raisons des parents relatives aux transferts..	34
2.2 Raisons des instituteurs relatives aux transferts.....	37
2.3 Raisons des orthopédagogues relatives aux transferts.....	42
2.4 Démarche entreprise.....	44

3. Changements au programme d'immersion.....	45
4. Commentaires variés.....	48
CHAPITRE IV: DISCUSSION ET CONCLUSION.....	51
1. Discussion.....	51
2. Conclusion.....	57
BIBLIOGRAPHIE.....	61
Annexe A: Questionnaire.....	64
Annexe B.....	71

## LISTE DES TABLEAUX

	Page
Tableau 1. Raisons des parents relatives aux transferts.....	38
Tableau 2. Raisons des instituteurs relatives aux transferts.....	41
Tableau 3. Raisons des orthopédagogues relatives aux transferts.....	43
Tableau 4. Personne qui initie la demande de transfert..	46

## INTRODUCTION

Les programmes d'immersion française au Canada ont connu un succès qui ne cesse de grandir depuis leur apparition en 1962. Ce qui était d'abord pour ainsi dire un projet-pilote d'éducation bilingue, entrepris à Toronto par Harry Giles (Giles, 1972), un avocat devenu éducateur, est maintenant partie intégrante du système d'enseignement de toutes les provinces canadiennes.

En 1991, on estime à près de 6% le taux de la population scolaire canadienne inscrite aux programmes d'immersion. Ceci représente 295,350 élèves (Commissaire aux langues officielles, 1992). En Colombie-Britannique, environ 30,000 élèves sont inscrits<sup>1</sup> aux programmes d'immersion.

De nombreuses études ont démontré l'efficacité des programmes d'immersion française dans l'atteinte de leurs objectifs, qui étaient de développer un haut niveau de compétence dans la langue française, sans préjudice à l'apprentissage de l'anglais et des autres matières (Lambert et Tucker, 1972; Cummins, 1978; Genesee, 1978; Shapson et Day, 1982; Swain et Lapkin, 1982; Genesee, 1984).

Alors que ces études ont fourni des réponses positives aux questions fondamentales de l'immersion, relatives au développement cognitif et au rendement scolaire de l'élève,

1. Dans cette thèse, le masculin est épicène.

la recherche se concentre aujourd'hui davantage sur l'amélioration de ces programmes. En effet, plusieurs questions ont été soulevées en ce qui concerne la qualité et les répercussions des programmes d'immersion dans le système d'éducation (Burns, 1983; Jones, 1984; Ministry of Education, British Columbia, 1989; Lapkin, Swain et Shapson, 1990). Le transfert des élèves de l'immersion au programme anglais est un des problèmes identifiés et mérite d'être étudié davantage.

Des recherches nous ont déjà démontré que, malgré les résultats positifs de l'immersion, certains élèves l'abandonnent pour intégrer le programme anglais et ce, tant à l'école primaire qu'à l'école secondaire (MacNab, 1979; Olson et Burns, 1981; Day et Shapson, 1983; Morrison et Pawley, 1986; Hart, Lapkin et Swain, 1989; Lewis et Shapson, 1989).

Il est encore difficile de déterminer les conséquences qu'ont ces transferts sur les élèves, tant sur le plan émotif que sur leur performance scolaire. Comme l'a souligné Bruck (1985b), il est essentiel de recueillir des données prospectives incluant des groupes contrôles, afin de différencier les précurseurs des conséquences d'un transfert.

La seule étude du genre est celle de Bruck (1985b), dont les résultats confirment que le transfert n'a aucune conséquence négative, tant sur le rendement scolaire de l'élève que sur son attitude et son comportement. Néanmoins,

il ne s'agit que d'une seule étude, décrivant les conséquences à court terme. Plus d'études longitudinales de ce type pourront éventuellement amener des conclusions.

Selon Olson et Burns (1981), les transferts peuvent avoir des effets négatifs sur le milieu scolaire. Dans leur étude à travers huit commissions scolaires du Nord-Est de l'Ontario, ils précisent que plusieurs instituteurs du programme anglais s'inquiètent de se retrouver avec des groupes d'élèves peu intéressants, soit parce que les meilleurs élèves sont en immersion, soit parce que les plus faibles sont transférés en anglais.

Par contre, une étude effectuée dans les commissions scolaires d'Ottawa et de Carleton (MacNab, 1979) a révélé que, bien que la majorité des classes du programme anglais aient reçu au moins un élève de l'immersion, peu de classes en ont plus de trois. En outre, les instituteurs du programme anglais ont mentionné que seulement le tiers de ces élèves transférés ont des problèmes sérieux, alors que les autres ne présentent aucun problème ou ont des difficultés mineures qui disparaissent en quelques mois. Cette recherche ne nous permet pas de savoir, cependant, si ces élèves auraient eu des difficultés scolaires, quel que soit leur programme d'études.

On peut alors se demander quelles sont les raisons qui motivent les parents et les instituteurs de l'école primaire à effectuer des transferts. Quelques études (Fletcher, 1976;

Morrison, Pawley et Bonyun, 1979; Olson et Burns, 1981; Day et Shapson, 1983; Bruck, 1985a; Hart et al. 1989) ont tenté de répondre à cette question. Après avoir demandé aux parents, aux instituteurs et aux directeurs d'école les raisons pour lesquelles ils désiraient transférer un élève, on a découvert que le faible rendement scolaire et les difficultés d'apprentissage étaient fréquemment mentionnés.

Or, ne serait-il pas logique d'interroger également l'orthopédagogue, spécialiste des difficultés scolaires, au sujet des transferts? D'une part, l'orthopédagogue a pour tâche d'appuyer l'instituteur, afin de lui permettre d'adapter son enseignement aux besoins particuliers d'élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. D'autre part, l'orthopédagogue travaille directement avec l'élève pour l'aider à surmonter ses difficultés (Legendre, 1988).

Généralement, l'orthopédagogue est au centre des discussions avec les parents, les instituteurs et les directeurs d'école, avant que la décision finale d'effectuer un transfert ne soit prise. Il possède ainsi une bonne connaissance de la démarche entreprise par ces personnes.

Par ailleurs, les réponses de l'orthopédagogue pourraient différer, étant donné son statut particulier. Il n'a pas de relation parentale avec l'enfant et il n'est pas non plus l'instituteur qui lui enseigne toute la journée. Les informations de l'orthopédagogue pourraient donc être plus objectives.



Etonnamment, cette source appréciable d'information n'a pas encore été exploitée. Ceci s'explique peut-être par l'implication relativement récente de l'orthopédagogue dans cette procédure de prise de décision. En effet, on favorise aujourd'hui la mise en commun de l'expertise de plusieurs intervenants du milieu scolaire, afin de répondre le mieux possible aux besoins des élèves. Le ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique recommande maintenant la mise sur pied d'une "équipe scolaire" (*School Based Team*) dans chaque école (Ministry of Education, British Columbia, 1985).

L'objet de cette recherche est donc d'identifier les raisons relatives au transfert de l'immersion, qui sont de nature éducationnelle et possiblement reliées à l'organisation des programmes. Ceci nous éclairera peut-être sur les moyens à adopter pour améliorer les programmes d'immersion, afin qu'ils répondent aux besoins de tous les élèves. La contribution de cette étude est de recueillir des informations des orthopédagogues d'immersion concernant leurs raisons, ainsi que celles exprimées par les parents et les instituteurs pour demander un transfert.

L'attention sera portée sur l'école primaire pour deux raisons. Premièrement, la tendance actuelle, en éducation, est à l'identification précoce des difficultés scolaires chez les élèves. Or, comme le faible rendement scolaire et les difficultés d'apprentissage constituent les raisons principales pour effectuer un transfert, il paraît logique

d'examiner la situation à l'école primaire. Deuxièmement, un récent rapport provincial (Ministry of Education, British Columbia, 1989) révèle que des services d'orthopédagogie en français sont disponibles dans plus des deux tiers des écoles primaires offrant des programmes d'immersion. Seulement le tiers des écoles secondaires offrant l'immersion bénéficient de tels services. Les connaissances et les opinions de l'orthopédagogue étant sollicitées dans cette recherche, l'école primaire convient mieux.

Dans le texte qui suit, le chapitre 1 traite de la recension des écrits. Le chapitre 2 définit la méthodologie, où sont présentés le choix du terrain d'enquête, les sujets, le choix et la description de l'instrumentation, ainsi que la méthode d'analyse employée. Enfin, le chapitre 3 expose les résultats et le chapitre 4 les discute et amène les conclusions.

## CHAPITRE 1

### RECENSION DES ECRITS

Les études sur les élèves de l'école primaire qui sont transférés du programme d'immersion au programme anglais ne sont pas abondantes. Ce phénomène s'explique de plusieurs façons.

Premièrement, les recherches initiales en immersion avaient pour but d'observer l'influence des programmes sur le développement cognitif et scolaire de l'élève (Lambert et Tucker, 1972; Cummins, 1978; Genesee, 1978; Shapson et Day, 1982; Swain et Lapkin, 1982; Genesee, 1984). Ces études ont, sans aucun doute, contribué à dissiper les craintes des parents et des éducateurs envers les effets négatifs possibles de la participation à un tel programme. Néanmoins, puisque les données de ces recherches reflètent la performance moyenne de groupes d'élèves, aucune attention particulière n'est portée aux élèves qui réussissent moins bien ou même à l'explication de ce phénomène.

Deuxièmement, les transferts semblent encourager l'élitisme dans les programmes d'immersion (Olson et Burns, 1981; Burns, 1983). En effet, ces chercheurs ont remarqué que les instituteurs ont tendance à transférer les élèves qui ne réussissent pas aussi bien que les autres élèves

d'immersion. Olson et Burns soutiennent avoir de bonnes raisons de croire, d'après leurs observations et divers tests de quotient intellectuel, que les élèves qui sont transférés proviennent généralement de la classe ouvrière, ou ont un quotient intellectuel plus bas, ou des difficultés d'apprentissage. Ces transferts contribuent ainsi à l'homogénéité des classes d'immersion. Il n'est donc pas surprenant qu'il y ait peu d'études initiées par les conseils scolaires mêmes, visant à donner des informations sur les transferts enregistrés dans leurs écoles.

Enfin, la troisième raison pouvant expliquer le peu de recherches dans ce domaine est le nombre apparemment insignifiant d'élèves du primaire qui quittent l'immersion (Morrison, Bonyun et Pawley, 1981; Day et Shapson, 1983; Morrison et Pawley, 1986). Les données de ces recherches doivent toutefois être interprétées avec soin, car elles n'indiquent que les transferts effectués à l'intérieur des commissions scolaires à l'étude. On ignore l'orientation scolaire des élèves qui s'inscrivent à d'autres commissions scolaires.

Ce chapitre, malgré tout, sera consacré à une recension des écrits aussi pertinente et complète que possible. La première partie consiste en une présentation des études du nombre de transferts dans les écoles. Certaines de ces études indiquent également les classes dans lesquelles ces transferts sont plus fréquents. Ensuite, suit une recension

des recherches portant sur les raisons des parents et des instituteurs relatives au transfert. Enfin, les questions auxquelles la présente étude se propose de répondre sont présentées dans la dernière partie.

### 1. Transferts d'élèves de l'immersion au programme anglais

L'identification du nombre d'élèves qui sont transférés de l'immersion au programme anglais a fait l'objet de quelques recherches.

Day et Shapson (1983) ont mené une étude dans les 24 conseils scolaires de la Colombie-Britannique qui offrent des programmes d'immersion à l'école primaire, afin de recueillir les perceptions qu'ont les directeurs d'école, les instituteurs et les parents de ces programmes.

Tous les 49 directeurs d'immersion précoce et 9 des 10 directeurs d'immersion tardive ont répondu à un questionnaire. On leur a d'abord demandé d'estimer le nombre annuel d'élèves, parmi tous ceux de leur école, qui quittent l'immersion pour s'inscrire au programme anglais.

En immersion précoce, plus des deux tiers des directeurs qui ont répondu à cette question (27/40) signalent qu'un à deux élèves par année, parmi tous les élèves de leur école, abandonnent l'immersion. Le quart des directeurs (9/40)

estiment à cinq (et dans un cas dix) le nombre d'élèves transférés chaque année.

En immersion tardive, le nombre d'élèves transférés est assez bas. Tous sauf un des directeurs d'immersion tardive qui ont répondu à cette question (4/5) estiment qu'un à deux élèves sont transférés chaque année; l'autre directeur rapporte quatre à cinq transferts annuels.

Les auteurs ont ensuite demandé aux directeurs si le taux de transferts est plus élevé dans une classe particulière. Un peu plus de la moitié des directeurs d'immersion précoce (18/33) ont répondu négativement à cette question, et presque la moitié des répondants (15/33) affirment que les transferts ont lieu surtout en maternelle et en première année. Seulement trois directeurs d'immersion tardive ont répondu à cette question. L'un d'eux a répondu par la négative. Les deux autres directeurs rapportent une concentration des transferts à la fin de la septième année.

Une étude longitudinale de 12 ans des commissions scolaires d'Ottawa et de Carleton consistait à suivre, à chaque année successive, deux groupes d'élèves d'immersion précoce. Le premier groupe, identifié "K-71", comprenait 448 élèves entrés au programme d'immersion en 1971, dès la maternelle, dans les commissions scolaires d'Ottawa et de Carleton. Ce groupe incluait aussi 399 élèves du programme anglais, inscrits à la maternelle en 1971, dans les mêmes commissions scolaires. Le deuxième groupe, identifié "K-

74", regroupait 480 élèves entrés au programme d'immersion en 1974, dès la maternelle, dans la commission scolaire d'Ottawa seulement.

Le cheminement de tous ces élèves a été examiné jusqu'à leur entrée à l'école secondaire (neuvième année en Ontario). Les résultats de cette recherche indiquent, à l'automne de chaque année, de 1971 à 1983, le nombre d'élèves se retrouvant dans divers programmes des commissions scolaires d'Ottawa et de Carleton, ainsi que le nombre d'élèves ayant quitté ces deux commissions scolaires.

Parmi les 448 élèves du groupe "K-71", 160 avaient quitté les commissions scolaires d'Ottawa et de Carleton, au cours de leurs études à l'école primaire. Des 288 toujours dans le système, 96 (33%) étaient passés au programme anglais avant leur entrée à l'école secondaire (Morrison, Bonyun et Pawley, 1981). La majorité des transferts (57, 59%) ont eu lieu durant ou à la fin de la maternelle.

Parmi les 480 élèves du groupe "K-74", 165 avaient quitté la commission scolaire d'Ottawa, au cours de leurs études à l'école primaire. Des 315 restants, 123 (39%) se retrouvaient au programme anglais avant leur entrée à l'école secondaire (Morrison et Pawley, 1986). La plupart des transferts (52, 42%) se sont effectués durant ou à la fin de la maternelle.

Hart, Lapkin et Swain (1989) ont mené une étude comparative des programmes d'immersion précoce et d'immersion

moyenne, à l'intérieur de quatre commissions scolaires de la région métropolitaine de Toronto. Une partie de cette étude consistait à analyser la déperdition des effectifs scolaires pour l'année 1986-87.

Les auteurs ont envoyé un questionnaire à chaque foyer (724) où un enfant avait été transféré de l'immersion au programme anglais. Après avoir analysé 312 questionnaires, ils ont remarqué que les transferts se concentraient en maternelle et en première année. Il aurait toutefois été intéressant de connaître le pourcentage de transferts par rapport au nombre total d'inscriptions en immersion, pour l'année à l'étude.

En résumé, les recherches nous apprennent qu'à l'école primaire, les transferts semblent se concentrer entre la maternelle et la troisième année, avec une proportion plus forte en maternelle et en première année.

Il est difficile de tirer des conclusions quant au pourcentage des élèves inscrits en immersion qui abandonnent le programme. Trop peu de recherches sur les transferts comprennent cette information précise. Par ailleurs, il s'agit de données qu'il faut interpréter avec précaution, car les recherches ne portent que sur les transferts effectués à l'intérieur des commissions scolaires à l'étude. On ne sait pas dans quel programme se sont inscrits les élèves qui ont changé de commission scolaire.



En dépit de ces limitations, il appert que certains élèves, qui avaient pourtant entrepris des études en immersion, délaissent ces programmes pour s'inscrire au programme anglais.

## 2. Raisons des parents et des instituteurs relatives aux transferts

Quelques études se sont penchées sur les raisons des parents et des instituteurs qui demandent un transfert. Fletcher (1976) a entrepris une étude dans la commission scolaire protestante de Montréal. Elle a demandé aux parents d'élèves de cinquième et sixième années les raisons pour lesquelles leur enfant avait été transféré de l'immersion. Le faible rendement scolaire et les difficultés d'apprentissage figuraient parmi les raisons les plus souvent citées (41% et 26% respectivement).

Au cours de l'étude longitudinale des commissions scolaires d'Ottawa et de Carleton (Morrison et al., 1979), les parents des élèves transférés ont répondu à un questionnaire. Le but principal de cette enquête était d'identifier les raisons relatives au transfert. Au moment où les parents ont complété le questionnaire, la majorité des 77 transférés du groupe "K-71" étaient en cinquième année, alors que les 51 transférés du groupe "K-74" étaient pour la plupart en deuxième année.

La majorité des répondants des deux groupes ont clairement indiqué que des raisons de nature géographique ou relatives au faible rendement scolaire, aux problèmes affectifs ou de comportement de l'enfant, les ont amenés à demander un transfert. Parmi ces répondants, près de la moitié (17/41) appartenant au groupe "K-71" citaient souvent les problèmes affectifs ou de comportement. Un peu plus de la moitié (14/27) des sujets du groupe "K-74" mentionnaient fréquemment les problèmes relatifs au rendement scolaire.

Olson et Burns (1981) ont entrepris plusieurs recherches dans huit commissions scolaires du Nord-Est de l'Ontario, afin d'analyser les effets sociaux des programmes d'immersion. Dans l'une de ces études, ils ont interviewé tous les directeurs d'école et instituteurs, de l'immersion, dans ces huit commissions scolaires. Les sujets devaient également répondre à un questionnaire.

Sans en préciser le nombre, les auteurs ont noté que plusieurs élèves sont transférés au programme anglais. Ils soulignent que les instituteurs ont tendance à transférer les élèves qui ne réussissent pas aussi bien que les autres élèves d'immersion. Olson et Burns, comme cela a déjà été précité, soutiennent avoir de bonnes raisons de croire, d'après leurs observations et divers tests de quotient intellectuel, que les élèves qui sont transférés proviennent généralement de la classe ouvrière ou ont un quotient intellectuel plus bas ou des difficultés d'apprentissage.

Cependant, les instituteurs interrogés nient avoir transféré les élèves pour ces raisons. Les instituteurs affirment plutôt que la difficulté à apprendre la langue seconde constitue la raison principale les ayant amenés à effectuer un transfert.

Dans la recherche de Day et Shapson (1983), tous les directeurs d'immersion des écoles primaires de la province se sont prononcés sur les raisons des parents relatives au transfert d'élèves de l'immersion au programme anglais. Le faible rendement scolaire et les difficultés d'apprentissage sont les raisons les plus souvent citées (51%, 26/51) par les directeurs d'immersion précoce. Sur les 26 directeurs qui ont mentionné cette raison, 11 ont fait des commentaires généraux (incapacité de réussir, difficulté à compléter le travail scolaire), 11 autres ont souligné la difficulté à apprendre une langue seconde et la difficulté à s'adapter à une autre langue, et 4 ont spécifié les difficultés d'apprentissage (faible mémoire auditive, lenteur au niveau verbal).

Les directeurs d'immersion précoce ont également souvent signalé (19.6%, 10/51) que des parents demandaient un transfert, car ils préféreraient le programme anglais ou étaient insatisfaits du programme d'immersion. Les autres raisons relatives au déménagement, aux difficultés de transport, au manque de motivation de l'élève et au manque de support à la maison sont moins courantes.

Tout comme il en va pour les directeurs d'immersion précoce, la majorité des directeurs d'immersion tardive (57.1%, 4/7) ont affirmé que le faible rendement scolaire et les difficultés d'apprentissage représentent les raisons majeures pour effectuer un transfert. Trois de ces directeurs ont précisé que la source du problème réside dans l'acquisition de la langue seconde, alors que le quatrième met en cause les habiletés langagières anglaises limitées. Les autres raisons citées par les directeurs d'immersion tardive ont trait au déménagement et aux difficultés de transport.

L'étude de Bruck (1985a) avait pour but d'identifier les facteurs pouvant prédire le transfert d'élèves du programme d'immersion au programme anglais. Il s'agissait de la première étude à examiner les caractéristiques cognitives, attitudinales et de motivation, qui différencient les élèves qui restent en immersion de ceux qui sont transférés au programme anglais. A la fin de l'année scolaire, les instituteurs d'immersion devaient identifier, parmi les élèves ayant un faible rendement scolaire, ceux qui pourraient éventuellement être transférés et ceux qui pourraient rester en immersion.

Quand on a demandé aux instituteurs la raison pour laquelle certains élèves devraient être transférés, la plupart des instituteurs faisaient des commentaires concernant la difficulté avec la langue seconde, tels que:

"Ce serait plus facile dans une seule langue" (Bruck, 1985a:50). Bruck a remarqué, à la fin de l'année scolaire suivante, que les élèves qui avaient effectivement été transférés présentaient, en plus des difficultés d'apprentissage, des problèmes de comportement et d'attitude.

Selon Bruck, les instituteurs ont peut-être suggéré le transfert de ces élèves, non pas à cause des problèmes de comportement et d'attitude en soi, mais parce que les difficultés d'apprentissage de ces élèves sont plus perceptibles par les instituteurs que les difficultés d'apprentissage des élèves qui ont un bon comportement.

Bruck a aussi demandé aux parents la raison pour laquelle ils ont transféré leur enfant. La plupart des parents (26/30) ont mentionné que leur enfant avait de la difficulté à l'école et était mécontent ou frustré. Seulement deux parents ont donné des raisons d'ordre exclusivement affectif. Les deux autres répondants ont effectué un transfert uniquement à cause du faible rendement scolaire; dans ces cas, l'instituteur avait fortement recommandé le transfert.

Hart, Lapkin et Swain (1989) ont également observé les raisons des parents pour demander un transfert. Les chercheurs ont soumis un questionnaire aux parents d'élèves de la maternelle à la septième année, qui ont été transférés durant l'année scolaire 1986-87 et qui n'ont pas changé de commission scolaire.

La raison dominante était le retard scolaire (38.6% des répondants). En deuxième lieu (19.3%), les parents ont précisé que les sentiments de l'élève par rapport au programme étaient à la base de leur décision (mécontentement, ennui, faible estime de soi).

Plusieurs autres facteurs semblaient être importants pour toutefois de plus faibles proportions de parents. Il était question de difficultés d'apprentissage spécifiques, du besoin d'un programme d'enrichissement, du désir de l'enfant de fréquenter son école de quartier, de l'absence de transport nécessaire pour se rendre dans les écoles qui offrent le programme, d'insatisfaction du programme ou de l'enseignement, de problèmes de comportement, de la recommandation de l'école de transférer l'élève et enfin, du manque d'attention aux besoins spéciaux de l'élève. Une autre section de facteurs, identifiée "autre", regroupe une proportion de répondants. Cependant, les auteurs ne donnent aucun détail sur la nature de cette section.

Cette étude a par la suite comparé les caractéristiques des parents d'enfants qui ont été transférés avec celles de parents dont les enfants sont restés en immersion. Parmi ces derniers, le tiers ont mentionné avoir considéré un transfert et leurs raisons sont comparables à celles des parents qui ont effectué un transfert.

En mai 1988, le ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique (Ministry of Education, British Columbia, 1989) a

entrepris une évaluation des programmes d'immersion à travers la province, tant à l'école primaire qu'à l'école secondaire. Les réponses au questionnaire soumis à tous les directeurs d'immersion (66) révèlent que le faible rendement scolaire est la raison principale pour demander un transfert.

Néanmoins, on ne précise pas si les directeurs rapportent les raisons des parents ou des instituteurs. De plus, aucune différenciation n'est faite entre l'école primaire et l'école secondaire.

En somme, bien que plusieurs raisons aient été exprimées par les parents, les instituteurs et les directeurs d'école, celles qui prédominent dans ces trois groupes ont trait au faible rendement scolaire et aux difficultés d'apprentissage. Les sentiments de l'enfant (frustration, ennui, faible estime de soi) constituent une autre catégorie de raisons fréquemment citées par les parents.

Cependant, il ne faudrait pas négliger, bien qu'il ne s'agisse que de deux recherches seulement, les observations d'Olson et Burns (1981), ainsi que celles de Bruck (1985a). Bruck a remarqué que les instituteurs ont tendance à vouloir transférer les élèves qui ont des problèmes de comportement et d'attitude. Elle précise toutefois que ces élèves présentent aussi un faible rendement scolaire. De leur côté, Olson et Burns ont noté que les transférés provenaient de la classe ouvrière, avaient un quotient intellectuel faible ou éprouvaient des difficultés d'apprentissage.

### 3. Sommaire

Les transferts à l'école primaire ont lieu surtout en immersion précoce, au cycle primaire (entre la maternelle et la troisième année). C'est pourquoi cette recherche se penchera sur l'immersion précoce.

Il est encore difficile de tirer des conclusions quant au pourcentage des élèves inscrits en immersion qui quittent le programme. Trop peu de recherches sur les transferts comprennent cette information précise. Cependant, il n'en demeure pas moins vrai que certains parents, qui au départ favorisaient une éducation bilingue en immersion pour leur enfant, ont en cours de route changé d'idée et demandé un transfert au programme anglais. Ce seul fait mérite notre attention. De plus, aucune recherche n'a prouvé, jusqu'à maintenant, qu'il s'est produit une amélioration de la situation générale des élèves qui sont transférés.

En ce qui concerne les raisons relatives au transfert d'élèves, les résultats des questionnaires soumis aux parents, aux instituteurs et aux directeurs d'école nous apprennent que le faible rendement scolaire et les difficultés d'apprentissage semblent constituer les deux raisons majeures. Malheureusement, aucune recherche sur ce sujet ne s'est encore tournée vers l'orthopédagogue; le spécialiste des difficultés scolaires.



L'orthopédagogue est dorénavant appelé à prendre part aux discussions avec parents et instituteurs, afin de répondre le mieux possible aux besoins des élèves. Suite à ces discussions, l'orthopédagogue a peut-être une vision plus réaliste de la situation et pourra être plus précis sur les raisons profondes qui poussent ces individus à effectuer un transfert.

En outre, la situation particulière de l'orthopédagogue lui permettra possiblement de répondre aux questions des recherches de façon plus objective. En effet, l'orthopédagogue n'a pas de relation parentale avec l'enfant et n'est pas l'instituteur qui lui enseigne toute la journée.

D'ailleurs, comme nous l'ont fait remarquer Olson et Burns (1981) et Bruck (1985a), d'après leurs observations, les raisons relatives au transfert exprimées par les instituteurs à travers les questionnaires, peuvent parfois occulter les vraies raisons.

Or, puisque l'orthopédagogue est un membre important de l'équipe scolaire, recommandée dans chaque école par le ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique, il est souhaitable de vérifier si son jugement est semblable à celui des parents ou des instituteurs. Quelle est sa conception de l'immersion et de l'apprentissage des langues secondes? Comment conseille-t-il, puisqu'il devrait être appelé à le faire, les parents et les instituteurs dans leur décision finale? Autrement dit, quelles sont ses propres raisons pour

suggérer un transfert? Quelles sont les raisons, observées par l'orthopédagogue, des instituteurs et des parents pour effectuer un transfert?

Enfin, l'orthopédagogue pourrait peut-être nous éclairer sur les éventuelles lacunes du programme d'immersion, qui provoquent ces transferts. Il pourrait peut-être nous suggérer des mesures à prendre, afin d'encourager les élèves à rester en immersion.

## CHAPITRE 2

### METHODOLOGIE

Ce chapitre présente la méthodologie utilisée dans l'étude. Les deux premières parties sont consacrées aux justifications du choix du terrain d'enquête et de l'échantillon. La troisième partie traite du choix et de la description générale de l'instrumentation. Finalement, les deux dernières parties apportent des informations sur les méthodes d'enquête et d'analyse des données employées lors de l'étude.

#### 1. Terrain d'enquête

Afin d'identifier les raisons relatives au transfert d'élèves de l'immersion au programme anglais, le terrain d'enquête choisi devait comprendre un groupe représentatif de l'ensemble des orthopédagogues de la Colombie-Britannique, qui enseignent en immersion précoce, à l'école primaire (maternelle à septième année).

Le ministère de l'Éducation ne détient aucune information relative au nombre d'orthopédagogues d'immersion dans chacun des conseils scolaires de la province. Néanmoins, on sait que les services d'orthopédagogie sont

déterminés par l'effectif scolaire du conseil scolaire (Ministry of Education, British Columbia, 1985). Ainsi, pour les premiers 1000 élèves inscrits, le conseil scolaire a droit à un orthopédagogue à temps plein pour chaque 300 élèves. Pour le deuxième groupe de 1000 élèves, le ministère accorde les services d'un orthopédagogue à temps plein pour chaque 325 élèves. Pour les 2000 élèves suivants, un orthopédagogue à temps plein sera disponible pour chaque 350 élèves. Enfin, pour le nombre d'élèves au-dessus de 4000, le conseil scolaire bénéficie d'un orthopédagogue à temps plein pour chaque 385 élèves.

L'analyse des données de cette étude étant de type qualitatif, le nombre de répondants devait se limiter à environ une vingtaine. En outre, la démarche entreprise pour l'enquête (distribution et cueillette des questionnaires par l'auteure même, aux services administratifs des conseils scolaires) ne permettait pas la participation d'un grand nombre de conseils scolaires. Par conséquent, seuls les conseils scolaires ayant un effectif de plus de 1000 élèves inscrits en immersion, à l'école primaire ont été retenus. On retrouvera ainsi l'équivalent d'au moins trois orthopédoques à plein temps dans chacun de ces conseils scolaires.

En Colombie-Britannique, neuf conseils scolaires avaient un effectif de plus de 1000 élèves inscrits en immersion, à l'école primaire, en septembre 1991 (Ministry of Education,

British Columbia, 1991). Il s'agissait de: Maple Ridge (1124), Richmond (1177), Delta (1200), Surrey (1226), Okanagan Central (1243), Victoria (1258), Vancouver Nord (1274), Coquitlam (1876) et Vancouver (2107).

Cependant, la distribution et la cueillette des questionnaires par l'auteure même, ainsi que la nature des activités de suivi, posaient des contraintes de distance et de temps quant au choix du terrain d'enquête. C'est ainsi que les conseils scolaires de l'Okanagan Central et de Victoria n'ont pu être sélectionnés aux fins de l'enquête.

Par ailleurs, le conseil scolaire de Coquitlam a décliné l'offre de participation à la présente étude. Le conseil scolaire venait tout juste de mener une enquête auprès de tous ses orthopédagogues, dans le but de recueillir leurs perceptions concernant les services de soutien du conseil scolaire et des écoles. De plus, le ministère de l'Éducation allait bientôt effectuer une recherche portant sur les transferts d'élèves de l'immersion au programme anglais, auprès des orthopédagogues et des instituteurs de Coquitlam. Le Directeur de l'Enseignement a jugé que les orthopédagogues étaient déjà suffisamment sollicités.

L'enquête s'est donc déroulée dans six des neuf conseils scolaires ayant un effectif de plus de 1000 élèves inscrits en immersion, à l'école primaire, en septembre 1991. Il s'agissait de: Maple Ridge (1124), Richmond (1177), Delta (1200), Surrey (1226), Vancouver Nord (1274) et Vancouver

(2107). Ces conseils scolaires sont tous situés dans la région du Bas Fraser et regroupent un total de 36 orthopédagogues d'immersion précoce, à l'école primaire.

## 2. Echantillon

L'étude a dû se limiter aux deux dernières années scolaires, afin de minimiser le plus possible les problèmes des sujets devant reconstruire les raisons relatives au transfert, trop longtemps après l'événement. Les informations recueillies dans cette étude se rapportent donc aux années scolaires 1990-91 et 1991-92. Par conséquent, les sujets participant à l'étude doivent avoir été orthopédagogues en immersion précoce, dans une ou plusieurs écoles primaires de la Colombie-Britannique, durant cette période.

L'auteure a mené une brève enquête téléphonique préliminaire auprès des coordonnateurs des programmes d'immersion et des conseillers pédagogiques, dans les conseils scolaires (11) de la région du Bas Fraser. Cette enquête a révélé qu'environ la moitié des orthopédagogues occupent une partie de leur tâche à d'autres fonctions au sein de l'école. En effet, certains orthopédagogues sont également directeurs adjoints, instituteurs, professeurs de français de base, de musique, d'éducation physique ou du programme de douance.

Comme mentionné dans le chapitre 1, le statut particulier de l'orthopédagogue constitue un critère important pour cette étude. L'orthopédagogue n'a pas de relation parentale avec l'enfant et il n'est pas non plus l'instituteur qui lui enseigne toute la journée. Les informations de l'orthopédagogue relatives aux transferts pourraient donc différer de celles des parents ou des instituteurs en étant plus objectives. Dans un souci d'objectivité, les orthopédagogues qui étaient également instituteurs au moment de l'enquête ou qui l'avaient été durant l'année scolaire précédente (1990-91) n'ont pas été inclus dans l'échantillon.

Une personne contact de chaque conseil scolaire a aidé l'auteure à faire cette sélection, avant d'envoyer le questionnaire. Il pouvait s'agir du conseiller pédagogique, du coordonnateur des programmes de français ou du directeur des services éducatifs. Par mesure de précaution, les trois premiers items du questionnaire permettaient aussi de faire cette sélection.

Parmi les 36 orthopédagogues des six conseils scolaires participants, 21 ont été sélectionnés aux fins de l'enquête. Des 15 orthopédagogues éliminés, 8 étaient également instituteurs au moment de l'étude, 4 n'étaient pas orthopédagogues en immersion précoce dans une école primaire de la Colombie-Britannique durant l'année scolaire précédente, 2 autres avaient participé à la validation du

questionnaire et enfin, 1 orthopédagogue est l'auteure de l'étude. Une participation de 81% a été atteinte. Un total de 17 orthopédagogues compose l'échantillon final sur lequel est basée cette étude.

### 3. Instrumentation

L'auteure a élaboré le questionnaire (voir Annexe A), d'après la recension des écrits. Il comporte 19 questions dont 12 offrent un choix de réponses. Le questionnaire utilisé par le groupe de chercheurs de l'Institut d'Etudes Pédagogiques de l'Ontario (Hart et al., 1989) a servi de modèle pour la conception de 4 de ces questions.

Les trois premières questions ont pour but de faire la sélection des sujets. Il s'agit de déterminer si le sujet 1) était orthopédagogue en 1990-91, 2) était à la fois instituteur et orthopédagogue en 1990-91, 3) est à la fois orthopédagogue et instituteur au moment de l'enquête. Les trois questions suivantes se rapportent à des renseignements biographiques tels que la langue maternelle, la formation en orthopédagogie et les fonctions occupées au sein de l'école, mise à part celle d'orthopédagogue.

Dix autres questions portent sur les raisons pour effectuer des transferts, ainsi que sur la démarche entreprise à cette fin. Les orthopédagogues mentionnent leurs propres raisons pour suggérer un transfert, ainsi que



les raisons des parents et des instituteurs pour avoir demandé un transfert durant les années scolaires 1990-91 et 1991-92. Des données sont également recueillies afin d'identifier la personne qui, le plus souvent, initie la demande de transfert, et la fréquence à laquelle les orthopédagogues sont consultés avant que la décision finale ne soit prise.

Parmi ces 10 questions, 7 sont ouvertes, dans le but d'éliminer tout biais découlant d'une catégorisation incorporée dans les questions elles-mêmes. Des questions ouvertes permettent plus de profondeur dans les réponses et peuvent dévoiler les raisons qui sont à la base de ces réponses. En outre, les raisons relatives au transfert sont si variées qu'une liste exhaustive de choix de réponses aurait été trop longue.

Deux autres questions portent sur les opinions relatives à l'amélioration, s'il y a lieu, du programme d'immersion dans l'ensemble. Enfin, la dernière question donne place aux commentaires au sujet des transferts.

Le questionnaire a été révisé plusieurs fois afin qu'il soit approprié aux questions de l'étude. De même, il ne devait pas dépasser une durée maximale de 30 minutes. Avant l'enquête, trois orthopédagogues expérimentées, ne faisant pas partie de l'échantillon, ont complété le questionnaire. Leurs réponses ont été analysées et leurs commentaires ont permis la modification de certaines questions, ainsi que

l'estimation du temps de durée pour remplir le questionnaire. Cette durée est d'environ 20 à 30 minutes.

#### 4. Méthode d'enquête

L'auteure a remis elle-même les questionnaires en se rendant aux services administratifs de chacun des conseils scolaires sélectionnés, à la fin du mois d'avril 1992. Chaque questionnaire, adressé personnellement à l'orthopédagogue, a été acheminé par courrier interne vers son école. Une enveloppe de retour par courrier interne, adressée à la personne contact du conseil scolaire était incluse.

L'auteure a maintenu une communication personnelle avec chaque orthopédagogue, afin d'augmenter les chances d'avoir un nombre suffisant de répondants. Après l'envoi du questionnaire, un premier appel téléphonique à l'orthopédagogue permettait de vérifier si le questionnaire avait bien été reçu et si le sujet acceptait de le compléter. Environ deux semaines après l'envoi, un deuxième appel tentait d'encourager une prompt participation. L'auteure s'est elle-même de nouveau rendue aux services administratifs des conseils scolaires ou dans les écoles, afin de récupérer les questionnaires retournés.

## 5. Méthode d'analyse des données

Le choix de l'utilisation d'une analyse qualitative pour cette étude est supporté par Miles et Huberman (1984). Ils soulignent que les données qualitatives représentent une riche source de descriptions et d'explications des situations particulières au contexte à l'étude. Elles permettent de faire des découvertes par pur hasard et aident le chercheur à dépasser ses préconceptions et son cadre de travail initial. Miles et Huberman ajoutent que la valeur des données d'études qualitatives est indéniable. Les mots, intrinsèquement concrets et significatifs, sont plus convaincants pour le lecteur que des pages de chiffres. En bref, les données qualitatives permettent au chercheur d'être plus flexible dans sa quête de compréhension du phénomène étudié.

L'approche qualitative comporte toutefois des désavantages: les réponses des sujets peuvent souvent s'écarter des objectifs de l'étude, elles sont difficiles à coder et à analyser, et les sujets se montrent parfois réticents face à des questions ouvertes (Gay, 1987).

Néanmoins, la nature de cette étude permet de surmonter ces difficultés. Le questionnaire qui, rappelons-le, ne dure qu'environ 30 minutes, comporte 19 questions dont 7 sont ouvertes. De plus, les sujets étant eux-mêmes éducateurs, leurs réponses devraient se rapporter spécifiquement aux objectifs de l'étude. L'analyse sera également facilitée par

le nombre de répondants. Enfin, la démarche entreprise (correspondance personnalisée, contacts téléphoniques, retour de l'envoi par courrier interne) devrait encourager la participation des sujets qui sont réticents à compléter un questionnaire de ce type.

La première étape de l'analyse des données consiste à assigner des codes, correspondant aux objectifs spécifiques de l'étude, aux items du questionnaire. Par la suite, les réponses recueillies dans les questionnaires seront regroupées à l'intérieur d'une matrice. Finalement, la catégorisation des réponses engendrera des données plus significatives et malléables. Cette dernière étape permettra une représentation visuelle de l'information, sous formes de tableaux. Comme le soulignent Miles et Huberman (1984), la représentation visuelle de données associée à un texte narratif peut être très efficace pour expliquer un phénomène.

## CHAPITRE 3

### RESULTATS

Ce chapitre présente les résultats obtenus lors de l'étude. La première partie traite des renseignements biographiques sur les participants. Dans un deuxième temps, les données relatives aux transferts sont exposées. La troisième partie consiste en une présentation des opinions des orthopédagogues concernant les changements à apporter au programme d'immersion. Enfin, les divers commentaires des répondants terminent ce chapitre.

#### 1. Renseignements biographiques

Parmi les 17 sujets qui ont répondu au questionnaire, près du tiers (5) occupent une autre fonction que celle d'orthopédagogue, au sein de leur école. Ils sont également directeur adjoint, professeurs de français de base, de musique, d'éducation physique ou du programme de douance.

La formation des répondants en orthopédagogie varie de un à deux cours, jusqu'au baccalauréat. La majorité des orthopédagogues (15/17) ont suivi entre trois et quatre cours ou détiennent un baccalauréat en orthopédagogie. Un orthopédagogue possède un certificat spécialisé dans le

domaine et un autre a suivi entre un et deux cours. Lorsqu'interrogés sur leur langue maternelle, neuf (9) orthopédagogues ont mentionné le français, sept (7) l'anglais, et un (1) le russe.

## 2. Transferts

Les données qui suivent et qui ont été fournies par les orthopédagogues se rapportent aux raisons que les parents, les instituteurs et les orthopédagogues invoquent pour demander ou suggérer un transfert. Des informations sont également présentées, concernant la démarche entreprise avant que le transfert n'ait lieu.

### 2.1 Raisons des parents relatives aux transferts

Les orthopédagogues ont d'abord indiqué les raisons *les plus souvent* citées par les parents pour effectuer un transfert, en immersion précoce, à l'école primaire. Quatorze des 17 sujets ont répondu à cette question.

Un peu plus de la moitié (8/14) des répondants ont affirmé que les sentiments de l'élève face au programme d'immersion constituaient une raison majeure. Ces facteurs attitudinaux-affectifs englobent l'attitude négative face à la langue française, le stress, le manque de motivation, la frustration, la faible estime de soi, ainsi qu'un sentiment de tristesse en général.

Une proportion légèrement plus faible de répondants (6/14) ont précisé que les sentiments des parents, face à l'immersion amenaient ces derniers à effectuer un transfert. Parmi les sujets qui ont fait cette affirmation, trois (3) ont mentionné que les parents se plaignaient de ne pouvoir aider leur enfant, en français, à la maison. Deux (2) autres ont soutenu que les parents craignaient que leur enfant ne maîtrise pas bien la langue anglaise. Enfin, un (1) orthopédagogue a noté l'anxiété éprouvée par les parents face au programme d'immersion en général.

Les difficultés d'apprentissage de l'élève figuraient également parmi les raisons principales des parents, notées par certains orthopédagogues (5/14). Seulement deux (2) répondants ont été plus précis, en affirmant qu'il s'agissait de difficultés relatives à l'apprentissage de la langue française.

Selon un même nombre de sujets (5/14), le faible rendement scolaire constituait une des raisons les plus souvent mentionnées par les parents. Les orthopédagogues ont fait référence à l'absence de progrès scolaire et aux faibles notes de l'élève.

Enfin, la surcharge de travail scolaire ressentie par l'élève représentait une autre raison exprimée par seulement deux (2/14) orthopédagogues.

L'auteure a ensuite interrogé les orthopédagogues relativement aux raisons *parfois* citées par les parents pour

effectuer un transfert. Quatorze des 17 sujets ont répondu à cette question.

Certains orthopédagogues (5/14) ont relevé des raisons d'ordre attitudinal-affectif, reliées à l'enfant. Ils ont cité le stress, la frustration, le manque de motivation, ainsi qu'un sentiment d'insatisfaction envers le programme d'immersion.

Quelques répondants (4/14) ont mentionné des raisons de nature sociale. Selon eux, les parents demandaient occasionnellement un transfert, car les frères et soeurs ou les amis de l'enfant étaient inscrits au programme anglais. Dans ce groupe, un (1) orthopédagogue a répondu que l'élève n'aimait pas ses pairs d'immersion.

L'absence d'un programme d'immersion dans l'école du quartier constituait une autre raison identifiée par une proportion analogue de répondants (4/14). D'une part, les parents avaient des problèmes de transport, devant eux-mêmes conduire leur enfant à l'école, en voiture. D'autre part, ils préféreraient que leur enfant aille à la même école que ceux du voisinage.

Certains orthopédagogues (3/14) ont souligné des raisons d'ordre attitudinal-affectif, reliées aux parents. Tel que précité, des parents avaient des doutes quant à l'apprentissage de l'anglais dans le programme d'immersion, alors que d'autres étaient frustrés de ne pouvoir aider leur enfant, en français, à la maison.



Seulement deux (2/14) répondants ont rapporté des raisons relatives aux difficultés d'apprentissage, à la fois de la langue maternelle et de la langue seconde. Un autre (1/14) sujet a cité des raisons concernant la difficulté d'adaptation scolaire<sup>2</sup>, notamment des troubles graves de comportement. Enfin, un (1/14) orthopédagogue a déclaré que les parents effectuaient parfois un transfert, suite aux suggestions de parents ou d'amis.

Le Tableau 1 présente la distribution des raisons les plus souvent mentionnées par les parents, ainsi que les raisons qu'ils citent occasionnellement. Comme on peut le constater, les raisons des parents les plus souvent citées regroupent les caractéristiques attitudinales-affectives de l'enfant (31%), les caractéristiques attitudinales-affectives des parents (23%), les difficultés d'apprentissage (19%), le faible rendement scolaire (19%) et la surcharge de travail scolaire (8%).

## **2.2 Raisons des instituteurs relatives aux transferts**

Par la suite, l'auteure a demandé aux orthopédagogues d'énumérer les raisons *les plus souvent citées* par les instituteurs pour demander un transfert. Onze (11) des 17

2. Les difficultés d'adaptation scolaire incluent la déficience mentale, les déficiences sensorielles ou physiques et la mésadaptation socio-affective (Legendre, 1988).

Tableau 1

Raisons des parents relatives aux transferts

	Souvent citées (n=26) <sup>a</sup>		Parfois citées (n=20) <sup>a</sup>	
	N <sup>o</sup>	%	N <sup>o</sup>	%
1. Facteurs attitudinaux- affectifs (enfant)	8	31	5	25
2. Facteurs attitudinaux- affectifs (parents)	6	23	3	15
3. Difficultés d'apprentissage	5	19	2	10
4. Faible rendement scolaire	5	19	-	-
5. Facteurs sociaux (frères, soeurs, amis en anglais)	-	-	4	20
6. Absence du programme dans les écoles du quartier	-	-	4	20
7. Surcharge de travail scolaire	2	8	-	-
8. Difficultés d'adaptation scolaire	-	-	1	5
9. Suggestion de parents ou d'amis	-	-	1	5

<sup>a</sup>Étant donné que les réponses sont multiples, ce nombre est supérieur au nombre total de sujets ayant répondu à cette question (c'est-à-dire, 14 souvent/14 parfois citées).

sujets ont répondu à cette question.

Plus de la moitié (8/11) des répondants ont affirmé que les difficultés d'apprentissage constituaient la raison majeure pour laquelle les instituteurs demandaient un transfert. Deux (2) de ces orthopédagogues ont spécifié qu'il s'agissait de difficultés d'apprentissage linguistique. Trois (3) autres ont été davantage précis en citant des difficultés impliquant à la fois la langue maternelle et la langue seconde.

Près de la moitié (5/11) des répondants ont indiqué des raisons relatives aux caractéristiques attitudinales-affectives de l'élève. Ces caractéristiques regroupent le stress, la frustration et le sentiment d'insatisfaction envers le programme d'immersion.

Certains orthopédagogues (4/11) ont déclaré que le faible rendement scolaire était la principale raison pour laquelle les instituteurs demandaient un transfert. Il était question de lent progrès scolaire et de notes nettement sous la moyenne du groupe.

Enfin, un (1/11) orthopédagogue a cité les troubles graves de comportement comme raison de transfert. Un autre (1/11) a signalé la surcharge de travail scolaire qu'éprouvait l'élève.

L'auteure a également interrogé les orthopédagogues concernant les raisons *parfois* citées par les instituteurs

pour demander un transfert. Huit (8) des 17 sujets ont répondu à cette question.

Un peu plus de la moitié (5/8) des sujets ont noté des raisons relatives aux difficultés d'apprentissage linguistique. Un (1) d'entre eux a précisé qu'il s'agissait de difficultés avec la langue maternelle et un (1) autre avec la langue seconde. Deux (2) orthopédagogues ont spécifié que les deux langues étaient en cause.

Certains (3/8) répondants ont estimé que les instituteurs demandaient occasionnellement un transfert à cause de certaines caractéristiques attitudinales-affectives de l'élève. Ils faisaient état de l'attitude négative face à la langue française, du manque d'intérêt et du mécontentement général de l'élève.

Deux (2/8) sujets ont constaté que le manque de services orthopédagogiques poussait les instituteurs à parfois demander un transfert et enfin, un (1/8) orthopédagogue a mentionné le faible rendement scolaire à titre de raison de transfert.

Le Tableau 2 présente la distribution des raisons les plus souvent mentionnées par les instituteurs, ainsi que les raisons qu'ils citent occasionnellement. Comme on peut le constater, les raisons des instituteurs les plus souvent citées englobent les difficultés d'apprentissage (42%), les caractéristiques attitudinales-affectives de l'enfant (26%), le faible rendement scolaire (21%), les difficultés

Tableau 2

Raisons des instituteurs relatives aux transferts

	Souvent citées (n=19) <sup>a</sup>		Parfois citées (n=11) <sup>a</sup>	
	N <sup>o</sup>	%	N <sup>o</sup>	%
1. Difficultés d'apprentissage	8	42	5	45
2. Facteurs attitudeux-affectifs (enfant)	5	26	3	27
3. Faible rendement scolaire	4	21	1	9
4. Manque de services orthopédagogiques	-	-	2	18
5. Difficultés d'adaptation scolaire	1	5	-	-
6. Surcharge de travail scolaire	1	5	-	-

<sup>a</sup>Etant donné que les réponses sont multiples, ce nombre est supérieur au nombre total de sujets ayant répondu à cette question (c'est-à-dire, 11 souvent/8 parfois citées).

d'adaptation scolaire (5%) et la surcharge de travail scolaire (5%).

### **2.3 Raisons des orthopédagogues relatives aux transferts**

Finalelement, les orthopédagogues se sont prononcés sur leurs propres raisons pour suggérer un transfert. Seize (16) des 17 sujets ont exprimé leurs raisons. Le Tableau 3 présente les données.

Presque tous les orthopédagogues (13/16) ont soutenu que des difficultés d'apprentissage justifiaient une suggestion de transfert. A l'intérieur de ce groupe, onze (11) ont spécifié qu'il s'agissait de difficultés d'apprentissage linguistique. Trois (3) d'entre eux ont cité des difficultés avec la langue maternelle, un (1) avec la langue seconde et quatre (4) avec les deux langues.

Un peu plus de la moitié des répondants (9/16) ont indiqué des raisons relatives aux caractéristiques attitudinales-affectives de l'élève. Ils ont mentionné l'attitude négative face à la langue française, la frustration et le manque d'intérêt pour le programme d'immersion.

Les difficultés d'adaptation scolaire constituaient une catégorie de raisons mentionnées par environ le tiers (5/16) des orthopédagogues. Ils ont fait référence à des

Tableau 3

Raisons des orthopédagogues relatives aux transferts

	Nombre (n=32) <sup>a</sup>	%
1. Difficultés d'apprentissage	13	41
2. Facteurs attitudeux-affectifs (enfant)	9	28
3. Difficultés d'adaptation scolaire	5	16
4. Facteurs attitudeux-affectifs (parents)	1	3
5. Faible rendement scolaire	1	3
6. Surcharge de travail scolaire	1	3
7. Manque de services orthopédagogiques	1	3
8. Recommandation du psychologue	1	3

<sup>a</sup>Etant donné que les réponses sont multiples, ce nombre est supérieur au nombre total de sujets ayant répondu à cette question (n=16).

déficiences sensorielles (vue, ouïe), à la déficience mentale et aux troubles graves de comportement.

Enfin, les quatre autres types de raisons ont été indiquées par le même (1/16) orthopédagogue. Il s'agissait du faible rendement scolaire, de la surcharge de travail scolaire, du manque de services orthopédagogiques, de l'anxiété des parents face au programme d'immersion et de la recommandation du psychologue scolaire, lorsqu'il avait fait des tests.

Aucune relation ne semble exister entre les caractéristiques biographiques des participants (langue maternelle et formation en orthopédagogie) et leurs raisons pour suggérer un transfert. L'analyse statistique n'était pas nécessaire; le simple examen de la distribution des données a permis de constater l'infime différence entre les groupes.

#### **2.4 Démarche entreprise**

Tous les orthopédagogues ont rapporté des transferts durant les années scolaires 1990-91 et 1991-92. Presque tous (15/17) ont affirmé que les parents avaient demandé des transferts et plusieurs (11/17) ont mentionné que les instituteurs avaient fait une telle suggestion, durant ces années.



Un item du questionnaire portait sur la fréquence à laquelle l'orthopédagogue est consulté, avant que l'on prenne la décision finale d'effectuer un transfert. Plus de la moitié (11/17) des répondants ont déclaré qu'ils étaient toujours consultés. Quatre (4/17) orthopédaogues ont répondu "souvent" et deux (2/17) "occasionnellement".

On a également demandé aux orthopédaogues d'identifier la personne qui, le plus souvent, initiait la demande de transfert. Près de la moitié des sujets (8/17) ont mentionné les parents. Un moins grand nombre de répondants ont mentionné les instituteurs, l'équipe scolaire et les orthopédaogues (voir Tableau 4).

### 3. Changements au programme d'immersion

Selon plusieurs orthopédaogues (10/17), certains changements au programme, ou aux services offerts aux élèves d'immersion, auraient pu amener les transférés à rester en immersion.

La plupart des répondants (7/10) ont suggéré l'amélioration des services de soutien en immersion. A l'intérieur de ce groupe, six (6) ont spécifié les types de services à améliorer. Un (1) orthopédaogues a identifié le besoin d'un psychiatre et d'un conseiller familial. Les autres répondants (5) ont souligné que les services orthopédaogiques étaient inadéquats:

Tableau 4

Personne qui initie la demande de transfert (n=17)

---

Parents	Instituteur	Equipe scolaire	Orthopédagogue
8	4	3	2

---

- Plus de temps pour l'orthopédagogie.
- Evaluation [linguistique] en maternelle.
- Evaluation psychologique.
- Centre d'orthopédagogie où ils [les élèves d'immersion] bénéficieraient d'une aide plus soutenue et constante pour des séjours quotidiens de quelques heures.
- Besoin d'assistants dans les classes.

Quelques orthopédagogues (3/10) ont suggéré des changements d'ordre curriculaire:

- Un programme plus structuré où l'enseignant évaluerait l'enfant selon des objectifs à atteindre et non selon un groupe.
- Organiser un programme de transition (du français à l'anglais) prévu à l'avance pour les cas [de transferts] qui peuvent survenir.
- Plus de variété dans les méthodes d'enseignement... plus de travail individualisé.
- Faire verbaliser leurs frustrations aux enfants, organiser des dynamiques de groupe.

Enfin, deux (2/10) orthopédagogues ont proposé de mieux informer les parents sur le programme d'immersion et d'encourager un certain engagement de leur part:

- Il est important d'expliquer aux parents que les langues ne sont pas faciles pour chaque enfant et qu'on doit essayer d'aider l'enfant à la maison autant

que possible.

- Plus d'information aux parents de la maternelle en ce qui concerne les conséquences d'un transfert en troisième année, par exemple, et du profil de l'enfant qui aura le plus de chances de réussir en immersion. On devrait insister davantage sur une réflexion profonde et un engagement plus sérieux de la part des parents.

Aucune relation ne semble exister entre les caractéristiques biographiques des participants (langue maternelle et formation en orthopédagogie) et les types proposés d'amélioration du programme. L'analyse statistique n'était pas nécessaire; le simple examen de la distribution des données nous a permis de constater l'infime différence entre les groupes.

#### 4. Commentaires divers

Plus de la moitié des orthopédagogues (12/17) ont ajouté des commentaires au sujet des transferts en général. La plupart des énoncés (9/12) concernent divers aspects de la démarche entreprise lors d'un transfert.

Quatre (4) sujets ont fait référence à leurs raisons pour suggérer un transfert. Ces énoncés rejoignent sensiblement ceux déjà exprimés sur cette question:

- Je sais que lorsqu'un élève d'immersion a des

problèmes de langage, il ne devrait pas rester dans le programme.

- Il faut toujours penser à l'enfant et à ses besoins.
- Dans la majorité des cas que j'ai eus, le transfert était bénéfique. Les enfants d'immersion sont souvent les victimes des pressions sociales des parents.
- Quelquefois un enfant dans le programme français devient si frustré...qu'il perd sa joie de vivre...à ce moment-là, je pense qu'on doit parler d'un transfert.

Trois (3) répondants ont donné des précisions sur la demande ou la suggestion initiale de transfert:

- Nous ne recommandons jamais les transferts. C'est aux parents à prendre la décision.
- On ne recommande jamais de transfert sans beaucoup de discussion et de réflexion. Toute l'équipe scolaire est impliquée.

Deux (2) orthopédagogues ont précisé le moment où un transfert, s'il est nécessaire, devrait avoir lieu:

- Après la deuxième année, les transferts ne devraient pas être permis.
- Il est préférable de transférer les enfants au primaire [maternelle à troisième année].

Un (1) orthopédagogue a fait des commentaires sur le nombre de transferts:

- Ils sont très rares. Depuis 5 ans, j'ai été mise au

courant de quatre ou cinq seulement.

Les autres (3/12) orthopédagogues ont fait des commentaires concernant l'organisation du programme d'immersion en général:

- L'immersion perd de sa popularité en C.-B. Il faudrait réviser l'immersion au complet.
- C'est beaucoup moins traumatisant qu'on croit pour les enfants s'ils sont inscrits à une école à deux régimes pédagogiques.
- Si le gouvernement offre un tel programme, ce n'est pas assez d'avoir les enseignants bilingues dans les classes. Il faut aussi l'orthopédagogue, les services diagnostiques, plus de moniteurs [de langue seconde], les assistants en classe, les directeurs et secrétaires bilingues, etc.
- Les parents devraient être prévenus avant l'inscription en maternelle de la possibilité de transfert (C.P.F. ["Canadian Parents for French"], etc.)

## CHAPITRE 4

### DISCUSSION ET CONCLUSION

#### 1. Discussion

Cette étude a été entreprise dans le but d'apporter des réponses à deux questions fondamentales:

- 1- Pourquoi est-ce que certains élèves abandonnent le programme d'immersion précoce, à l'école primaire?
- 2- Comment pourrait-on améliorer le programme afin de limiter ces transferts?

Afin d'obtenir les réponses escomptées, l'auteure a identifié les raisons relatives aux transferts et rassemblé les propositions d'amélioration du programme. A ces fins, l'orthopédagogue a été choisi pour nous communiquer ses connaissances et ses opinions.

La majorité (15/17, 88%) des participants étant toujours ou souvent consultés avant qu'une décision finale d'effectuer un transfert ne soit prise, on peut se permettre de croire qu'ils ont une bonne connaissance de la situation des transferts.

Les orthopédagogues ont d'abord indiqué les raisons les plus souvent mentionnées par les parents pour effectuer un transfert. Les facteurs attitudeaux-affectifs reliés à

l'enfant (31% du total des raisons identifiées), les facteurs attitudinaux-affectifs reliés aux parents (23%), les difficultés d'apprentissage (19%) et le faible rendement scolaire (19%) constituent les raisons évoquées le plus souvent.

La plupart des chercheurs qui ont directement interrogé les parents sur cette question, soit par le biais d'un questionnaire ou d'une interview, ont obtenu des résultats similaires (Morrison et al., 1979; Bruck, 1985a; Hart et al., 1989). Les difficultés d'apprentissage ont une influence tout aussi importante que les sentiments de l'enfant sur la décision des parents. Fletcher (1976) fait exception en notant que les difficultés d'apprentissage constituent la raison majeure amenée par les parents.

Dans la présente étude, les orthopédagogues ont souligné que les attitudes des parents, face au programme d'immersion, jouent un rôle également important dans la décision de ces derniers d'effectuer un transfert.

Les orthopédagogues ont ensuite noté les raisons les plus souvent citées par les instituteurs pour suggérer un transfert. La majorité des raisons sont regroupées à l'intérieur de trois catégories: les difficultés d'apprentissage (42%), les facteurs attitudinaux-affectifs reliés à l'enfant (26%) et le faible rendement scolaire (21%).



Dans la recherche de Bruck (1985a), les instituteurs ont affirmé que les difficultés d'apprentissage justifiaient un transfert. Cependant, Bruck a observé que les élèves transférés présentaient, en plus des difficultés d'apprentissage, des caractéristiques attitudinales-affectives particulières. Ces élèves ne s'intéressaient pas beaucoup à l'école ou à l'apprentissage de la langue française et avaient des problèmes de communication et de comportement.

Dans la recherche d'Olson et Burns (1981), bien que les instituteurs prétendaient transférer les élèves ayant des difficultés avec la langue seconde, les élèves transférés présentaient des caractéristiques particulières. Ils provenaient de la classe ouvrière, avaient un quotient intellectuel faible ou des difficultés d'apprentissage.

Bien que les difficultés d'apprentissage représentent près de la moitié (42%) du total des raisons mentionnées dans la présente étude, les répondants ont tout de même souvent (26%) cité les facteurs attitudinaux-affectifs reliés à l'enfant. Ces résultats rejoignant sensiblement ceux de Bruck, on pourrait peut-être en déduire une plus grande objectivité des orthopédagogues par rapport aux instituteurs, concernant les raisons de ces derniers, relatives aux transferts.

D'autre part, l'auteure a demandé aux orthopédagogues d'exprimer leurs propres raisons pour suggérer un transfert.

La plupart de ces raisons se divisent en trois catégories: les difficultés d'apprentissage (41%), les facteurs attitudinaux-affectifs reliés à l'enfant (28%) et les difficultés d'adaptation scolaire (16%). Dans cette dernière catégorie, ils ont fait référence à des déficiences sensorielles (vue, ouïe), à la déficience mentale et aux troubles graves de comportement.

Ces résultats peuvent surprendre, car ils démontrent que la conception qu'ont les orthopédagogues concernant l'apprentissage des langues secondes, plus particulièrement en contexte d'immersion française, ne coïncide pas avec les conclusions des études effectuées dans ce domaine (Swain, 1975; Genesee, 1976; Bruck, 1978; 1982; 1985a; 1985b).

En effet, bien que le quotient intellectuel, les habiletés linguistiques et l'aptitude scolaire soient reliés à la performance scolaire de l'élève, tant au programme anglais qu'en immersion, il n'y a pas d'effet différentiel entre les programmes. Autrement dit, l'immersion est aussi appropriée pour les élèves ayant des difficultés d'apprentissage ou un faible quotient intellectuel que pour les élèves ne présentant pas ces caractéristiques.

D'ailleurs, ces résultats vont de pair avec la théorie de Cummins (1984), selon laquelle les niveaux de performance en langue maternelle et en langue seconde sont interdépendants et relatifs à une compétence de base commune.

L'élève éprouvant des difficultés d'apprentissage en immersion aura également ces difficultés au programme anglais.

En ce qui concerne les caractéristiques attitudinales-affectives, une seule étude (Bruck, 1985b), entreprise dans le but d'examiner les conséquences et les précurseurs d'un transfert, s'est attardée à différencier les élèves qui transfèrent de ceux qui restent en immersion. Bien que ses résultats ne représentent que les conséquences à court terme d'un transfert, Bruck a constaté que les attitudes négatives, le manque de motivation, la frustration et les problèmes de comportement observés chez les élèves avant leur transfert, persistaient un an après cette intervention. Bruck en a conclu que ces caractéristiques faisaient partie de la personnalité de l'enfant et n'avaient pas pour cause l'enseignement d'une langue seconde. Bien sûr, plus de recherches longitudinales de ce type sont nécessaires afin de tirer des conclusions.

En résumé, les résultats concernant les raisons relatives aux transferts nous permettent de constater que les difficultés d'apprentissage et les caractéristiques attitudinales-affectives de l'enfant, constituent des raisons importantes tant pour les parents et les instituteurs que pour les orthopédagogues.

Cependant, les instituteurs et les orthopédagogues citent plus fréquemment les difficultés d'apprentissage que

les parents. Ceci peut s'expliquer par le rôle que joue chacun de ces individus, à l'égard de l'enfant. Les instituteurs et orthopédagogues sont des enseignants qui n'ont pas une relation affective étroite avec l'enfant. Par ailleurs, les orthopédagogues ont noté que les parents demandent un transfert également à cause de leurs propres attitudes à l'égard du programme d'immersion.

Dans un deuxième temps, les orthopédagogues ont proposé des changements à apporter au programme d'immersion en général, qui auraient pu amener les transférés à rester en immersion. La plupart des répondants (70%) ont suggéré l'amélioration des services de soutien en immersion; principalement l'expansion des services orthopédagogiques.

Quelques orthopédagogues (30%) ont mentionné des changements d'ordre curriculaire. Ils ont proposé de préciser les objectifs d'apprentissage, d'offrir une instruction plus variée et individualisée et d'élaborer une composante permettant des transferts, s'il y a lieu, plus aisés. Enfin, certains orthopédagogues (20%) ont suggéré de mieux informer les parents sur le programme d'immersion et d'encourager un certain engagement de leur part.

En tenant compte de ces énoncés, on peut se demander si les orthopédagogues qui suggèrent un transfert aux élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage, ne le font pas justement parce que les services orthopédagogiques sont inadéquats. En effet, parmi les quinze (15) répondants qui

ont exprimé des raisons de transfert relatives aux difficultés d'apprentissage ou d'adaptation scolaire, certains (6/15) proposaient des changements relatifs à l'amélioration des services orthopédagogiques.

Cependant, il est important de noter que plus de la moitié (9/15) des participants ne partageaient pas cette opinion. Six (6) d'entre eux pensaient qu'aucun changement au programme ou aux services offerts n'aurait pu amener les transférés à rester en immersion. Les trois (3) autres ont suggéré de mieux informer les parents, de modifier les méthodes d'enseignement, et de se pourvoir des services d'un psychiatre et d'un conseiller familial.

## 2. Conclusion

La contribution nouvelle de cette étude est d'avoir recueilli des informations auprès de l'orthopédagogue. Comme nous l'avons constaté, celui-ci est appelé à prendre part, par le biais de l'équipe scolaire, aux discussions relatives aux difficultés scolaires des élèves. Le sujet des transferts fait partie de ces discussions. Puisque l'orthopédagogue est un expert dans le domaine des difficultés scolaires, ses opinions sont importantes.

La présente étude présente toutefois des limites. Tout d'abord, l'échantillon ne comportant que 17 participants, la généralisation des résultats est limitée. Néanmoins,

contrairement aux recherches ne puisant leurs données qu'à l'intérieur d'un seul conseil scolaire, celle-ci, plus représentative, implique six conseils scolaires. Aucun chercheur n'ayant auparavant interrogé les orthopédagogues sur ce sujet, une analyse qualitative plutôt que quantitative était dans le cas présent plus appropriée.

Malgré les limites de cette étude, il est possible d'en dégager certaines implications pratiques. Etant donné que les difficultés d'apprentissage représentent, encore aujourd'hui, autant pour les orthopédagogues que pour les instituteurs et les parents, une raison pour demander un transfert, il est important de sensibiliser ces individus aux découvertes récentes concernant l'apprentissage des langues secondes, en relation avec les difficultés d'apprentissage.

D'une part, la formation professionnelle des instituteurs et des orthopédagogues devrait comprendre des cours traitant de ces recherches, plus particulièrement en contexte d'immersion. D'autre part, le ministère de l'Éducation et les conseils scolaires pourraient favoriser la formation continue des enseignants en rendant accessible l'information pertinente, sous forme de bulletins mensuels, de conférences ou d'ateliers pratiques.

Bien informés, les enseignants seraient alors en mesure de prendre des décisions éclairées et de conseiller les parents avec plus d'assurance et en bonne connaissance de cause.

Les difficultés d'apprentissage n'apparaissent pas ici comme la raison majeure pour effectuer un transfert. Les caractéristiques attitudinales-affectives de l'enfant constituent une raison aussi importante. A ce jour, peu de recherches sur les transferts se sont penchées sur cet aspect. On devrait tout de même attirer l'attention des instituteurs et des orthopédagogues concernant cette question. Avant d'effectuer un transfert, ils pourraient se demander si les sentiments négatifs de l'enfant se rapportent directement à l'apprentissage de la langue seconde ou à l'apprentissage en général. Ceci n'est pas chose facile et demande davantage d'études sur le sujet.

Il serait également important d'améliorer les services orthopédagogiques, afin de répondre aux besoins des élèves d'immersion. D'une part, il faudrait augmenter le temps d'orthopédagogie disponible pour les élèves ayant des difficultés d'apprentissage. D'autre part, il faudrait mettre en place des services en français, similaires à ceux qui existent au programme anglais, pouvant répondre aux besoins des élèves ayant des difficultés d'adaptation scolaire. Les orthopédagogues ont mentionné les classes spéciales ou centres d'orthopédagogie, les évaluations psychologiques et les assistants en classe.

Comme mentionné dans la recension des écrits, peu d'études expérimentales ont été effectuées au sujet des transferts. Il est nécessaire de recueillir plus de données

prospectives et longitudinales, incluant des groupes contrôles, afin d'examiner les précurseurs et les conséquences d'un transfert, en particulier concernant les facteurs attitudinaux-affectifs reliés à l'élève. Les attitudes, face à l'immersion, des parents qui transfèrent leur enfant, méritent également attention.

Cette étude peut être considérée comme préalable à une étude de plus grande envergure, qui aurait une valeur statistique. Des catégories de raisons bien précises pourraient maintenant être définies. Les répondants devraient aussi avoir la possibilité de choisir des combinaisons de raisons. Etant donné le nombre limité d'orthopédagogues d'immersion dans chaque conseil scolaire, une telle étude ne pourrait se faire qu'à la grandeur de la province et nécessiterait des ressources humaines et matérielles plus importantes.

Néanmoins, si les conseils scolaires maintiennent la libre admission aux programmes d'immersion, ces derniers doivent être de qualité et répondre aux besoins des élèves qui ont choisi l'orientation scolaire la plus efficace, jusqu'à maintenant, vers le bilinguisme. La recherche est donc justifiable et mérite d'être appuyée.



## BIBLIOGRAPHIE

- Bruck, M. (1978). The suitability of early French immersion programs for the language-disabled child. Canadian Modern Language Review, 34, 884-887.
- Bruck, M. (1982). Language impaired children's performance in an additive bilingual education program. Applied Psycholinguistics, 3, 45-60.
- Bruck, M. (1985a). Predictors of transfer out of early French immersion programs. Applied Psycholinguistics, 6, 39-61.
- Bruck, M. (1985b). Consequences of transfer out of early French immersion programs. Applied Psycholinguistics, 6, 101-119.
- Burns, G.E. (1983). Charges of elitism in immersion education: The case for improving program implementation. Contact, 2(2), 2-8.
- Commissaire aux langues officielles. (1992). Rapport annuel 1991. Ottawa: Ministre des Approvisionnements et Services Canada.
- Cummins, J. (1978). The cognitive development of children in immersion programs. Canadian Modern Language Review, 34, 855-879.
- Cummins, J. (1984). Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy. Clevedon, Engl.: Multilingual Matters.
- Day, E.M. et Shapson, S.M. (1983). Elementary French immersion programs in British Columbia: A survey of administrators, teachers and parents. Burnaby, B.C.: Simon Fraser University, Faculty of Education.
- Fletcher, A. (1976). An enquiry into the educational experience of children who discontinue participation in an elementary French immersion program. Unpublished master's thesis, Concordia University, Montréal.
- Gay, L.R. (1987). Educational research: Competencies for analysis and application (3rd ed.). Columbus, OH: Merrill.

- Genesee, F. (1976). The role of intelligence in second language learning. Language Learning, 26, 267-80.
- Genesee, F. (1978). A longitudinal evaluation of an early immersion school program. Canadian Journal of Education, 3, 31-50.
- Genesee, F. (1984). French immersion programs. Dans S.M. Shapson et V. D'Oyley (Eds.), Bilingual and multicultural education: Canadian perspectives (pp. 33-54). Avon, Engl.: Multicultural Matters.
- Giles, W.H. (1972). The Toronto French school. Dans M. Swain (Ed.), Bilingual schooling: Some experiences in Canada and the United States (pp. 30-32). Toronto: OISE.
- Hart, D., Lapkin, S. et Swain, M. (1989). Early and middle immersion programs: Report on the substudy of attrition. Toronto: OISE Modern Language Centre.
- Jones, J.P. (1984). Past, present, and future needs in immersion. Canadian Modern Language Review, 41, 260-267.
- Lambert, W.E. et Tucker, G.R. (1972). Bilingual education of children: The St-Lambert experiment. Rowley, MA: Newbury House.
- Lapkin, S., Swain, M. et Shapson, S. (1990). French immersion research agenda for the 90's. Canadian Modern Language Review, 46, 638-672.
- Legendre, R. (1988). Dictionnaire actuel de l'Éducation. Boucherville, Québec: Les Éditions françaises.
- Lewis, C. et Shapson, S.M. (1989). Secondary French immersion: A study of students who leave the program. Canadian Modern Language Review, 45(3) 539-548.
- MacNab, G. (1979). The effect of French immersion on the core (English) program. Dans A. Obadia (Ed.), Les Actes du deuxième congrès de l'A.C.P.I.: L'élève face à l'immersion (pp. 111-136). Ottawa: Association canadienne des professeurs d'immersion.
- Miles, M.B. et Huberman, A.M. (1984). Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods. Beverly Hills, CA: Sage.
- Ministry of Education, British Columbia (1985). Special programs, policies, and guidelines manual. Victoria.

- Ministry of Education, British Columbia (1989). 1988 B.C. French immersion assessment. Victoria: Student Assessment Branch.
- Ministry of Education, British Columbia. (1991). Headcount enrolment in French immersion by gender, grade, school and school district (Report No. 1574B). Victoria: Information Management Branch.
- Morrison, F., Pawley, C. et Bonyun, R. (1979). An examination of two cohorts of students who have transferred from primary-entry immersion programs in Ottawa and Carleton (French Working Paper No. 128). Ottawa: The Ottawa Board of Education.
- Morrison, F., Bonyun, R. et Pawley, C. (1981). Longitudinal and cross sectional studies of French proficiency in Ottawa and Carleton schools. Ottawa: The Ottawa Board of Education.
- Morrison, F. et Pawley, C. (1986). Evaluation of the second language learning (French) programs in the schools of the Ottawa and Carleton Boards of Education. Volume II. Toronto: Ministry of Education.
- Olson, C.P. et Burns, G.E. (1981). Immersed for change: Politics and planning in French immersion. Orbit, 12, 6-15.
- Shapson, S.M. et Day, E.M. (1982). A longitudinal evaluation of an early immersion program in British Columbia. Journal of Multilingual and Multicultural Development, 3, 1-16.
- Swain, M. (1975). More about primary French immersion classes. Orbit, 27, 13-15.
- Swain, M. et Lapkin, S. (1982). Evaluating bilingual education: A Canadian case study. Clevedon, Engl.: Multilingual Matters.

**ANNEXE A**  
**QUESTIONNAIRE**

**ANNEXE A****LES TRANSFERTS EN IMMERSION****QUESTIONNAIRE**

Afin que cette enquête soit significative, il est important que vos réponses soient aussi précises et franches que possible. La valeur de l'ensemble de vos réponses sera diminuée dans la mesure où vous ne répondrez pas à toutes les questions. Nous vous prions donc de répondre à **TOUTES LES QUESTIONS**, à moins qu'il ne vous soit personnellement important de vous en abstenir ou que des questions ne conviennent pas à votre situation. Si plus d'espace vous est nécessaire pour répondre au questionnaire, n'hésitez pas à y joindre une feuille supplémentaire. Vos réponses à chacune des questions demeureront strictement confidentielles et seront utilisées uniquement dans le cadre de cette étude.

Nom: \_\_\_\_\_

Conseil scolaire: \_\_\_\_\_

Ecole: \_\_\_\_\_

Veillez noter que les questions suivantes ne se rapportent qu'au programme d'immersion précoce à l'école primaire (maternelle à septième année).

Ce questionnaire s'adresse aux orthopédagogues qui travaillent avec des élèves d'immersion précoce, à l'école primaire (maternelle à septième année).

### INFORMATION PROFESSIONNELLE

1. L'année dernière (1990-91), étiez-vous orthopédagogue, à temps partiel ou à temps plein, dans un conseil scolaire de la Colombie-Britannique?

oui\_\_\_ non\_\_\_ Si NON, veuillez ignorer le reste du questionnaire, **mais le retourner** dans l'enveloppe pré-adressée ci-jointe.

2. En plus d'être orthopédagogue, étiez-vous aussi instituteur\* ou "titulaire d'une classe" l'année dernière?

oui\_\_\_ non\_\_\_ Si OUI, veuillez ignorer le reste du questionnaire, **mais le retourner** dans l'enveloppe pré-adressée ci-jointe.

3. Cette année, en plus d'être orthopédagogue, êtes-vous aussi instituteur?

oui\_\_\_ non\_\_\_ Si OUI, veuillez ignorer le reste du questionnaire, **mais le retourner** dans l'enveloppe pré-adressée ci-jointe.

4. Cette année, en plus d'être orthopédagogue, occupez-vous aussi d'autres fonctions (enseignement ou administration) au sein de votre conseil scolaire?

oui\_\_\_ non\_\_\_ Si OUI, veuillez indiquer laquelle ou lesquelles:

---

\*Dans ce questionnaire, le masculin est épicène.

5. Veuillez indiquer votre formation en orthopédagogie (ne cochez qu'une seule réponse, S.V.P.):

1-2 cours\_\_\_

maîtrise\_\_\_

3-4 cours\_\_\_

doctorat\_\_\_

certificat\_\_\_

autre:\_\_\_\_\_

baccalauréat\_\_\_

6. Quelle est votre langue maternelle (première langue apprise et encore comprise)?

français\_\_\_ anglais\_\_\_ autre:\_\_\_\_\_

### LES TRANSFERTS

Les questions suivantes se rapportent aux élèves de l'immersion précoce de l'école primaire (maternelle à septième année) qui ont été transférés dans un programme anglais, à l'intérieur du même conseil scolaire ou dans un autre conseil scolaire, au cours des années scolaires 1990-91 ET 1991-92.

Veuillez prendre votre temps pour réfléchir aux questions et répondre au mieux de vos connaissances et aussi précisément que possible. Par exemple, si vous écrivez "difficultés d'apprentissage", essayez de préciser lesquelles. Il serait souhaitable que vous consultiez vos dossiers d'élèves afin de vous faciliter la tâche.

7. Au cours des années scolaires 1990-91 ET 1991-92, y a-t-il eu des transferts dans votre (vos) école(s)?

oui\_\_\_ non\_\_\_ Si NON, veuillez passer à la question 16.

8. Certains de ces transferts avaient-ils été demandés par les parents?

oui\_\_\_ non\_\_\_ Si NON, veuillez passer à la question 11.

9. Quelle(s) était(ent) la (les) raison(s) le plus souvent mentionnée(s) par les parents pour effectuer un transfert?

---

---

---

10. Veuillez indiquer d'autres raisons parfois amenées par les parents pour effectuer un transfert.

---

---

---

---

11. Certains des transferts d'élèves avaient-ils été demandés par les instituteurs?

oui\_\_\_ non\_\_\_ Si NON, veuillez passer à la question 14.

12. Selon vous, quelle(s) était(ent) la (les) raison(s) le plus souvent mentionnée(s) par les instituteurs pour demander un transfert?

---

---

---

13. Veuillez indiquer d'autres raisons qui étaient parfois amenées par les instituteurs pour demander un transfert.

---

---

---



14. Vous a-t-on consulté avant que la décision finale d'effectuer le transfert ne soit prise (ne cochez qu'une seule réponse, S.V.P.)?

toujours \_\_\_\_\_

souvent \_\_\_\_\_

occasionnellement \_\_\_\_\_

jamais \_\_\_\_\_

15. Qui est-ce qui, **LE PLUS SOUVENT**, INITIE la demande de transfert ou **SUGGÈRE** le transfert (ne cochez qu'une seule réponse, S.V.P.)?

parent(s) \_\_\_\_\_

directeur d'école \_\_\_\_\_

instituteur \_\_\_\_\_

psychologue \_\_\_\_\_

orthopédagogue \_\_\_\_\_

autre: \_\_\_\_\_

16. Pour quelle(s) raison(s) suggèreriez-vous, vous-même, un transfert?

---



---



---



---

17. Pensez-vous que certains changements au programme ou aux services offerts aux élèves d'immersion, auraient pu amener les transférés à rester en immersion?

oui \_\_\_\_\_ non \_\_\_\_\_

18. Quels auraient pu être ces changements?

---

---

---

---

19. Avez-vous d'autres commentaires ou remarques au sujet des transferts?

---

---

---

Merci d'avoir pris le temps de compléter ce questionnaire.  
Veuillez le retourner, avec la lettre de consentement signée,  
dans l'enveloppe pré-adressée ci-jointe.

**ANNEXE B**

Simon Fraser University

**INFORMED CONSENT FOR LEARNING ASSISTANT TEACHERS TO  
PARTICIPATE IN A RESEARCH PROJECT EXPERIMENT**

(Teacher's name),

I am contacting you to solicit your participation in a study that has been approved by the \_\_\_\_\_ School District and the Faculty of Education of Simon Fraser University. The study is entitled: "Les raisons des parents, des instituteurs et des orthopédagogues relatives au transfert des élèves du programme d'immersion française au programme anglais". In this study, transfers of students from immersion programs are examined.

The attached questionnaire is being sent to you as an elementary French immersion learning assistant. The questions concern your experiences with transfers and your opinions on any changes in the program which might reduce the number of withdrawals from immersion.

Of course, it is your decision whether to participate in this study. However, your participation is needed to ensure that the results of the study accurately reflect the experiences and opinions of elementary French immersion learning assistants who deal with transfers. Your answers to this questionnaire will be kept strictly confidential. They will only be used for the purpose of this study. You may withdraw your participation in this experiment at any time.

Therefore, I am kindly requesting your consent for your participation in this project. Would you please complete the attached consent form and questionnaire, and return them to your school district in the pre-addressed envelop provided, by \_\_\_\_\_. Your signature on the form means that you have read my letter and that you voluntary agree to participate in the study.

Your cooperation is greatly appreciated,

Yours truly,

Carla L. Vedovi  
Researcher of the study  
Simon Fraser University

**TO BE COMPLETED BY THE LEARNING ASSISTANT TEACHERS**

Having been asked by Carla L. Vedovi of the Faculty of Education of Simon Fraser University to participate in a research project experiment, I have read the procedures specified in the above letter.

I understand that I may withdraw my participation in this experiment at any time.

I also understand that I may register any complaint I might have about the experiment with Dr. M. Manley-Casimir, Graduate Program Director, Faculty of Education, Simon Fraser University.

NAME (Please print): \_\_\_\_\_

ADDRESS: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

SIGNATURE: \_\_\_\_\_

DATE: \_\_\_\_\_

Once signed, a copy of this consent form should be provided to you.