

UNA REVISIÓ DELS PROGRAMES D'IMMERSIÓ EN FRANCÈS AL CANADÀ

Fred Genesee. *Professor de la McGill University (Mont-real, Canadà)*

Els programes d'immersió en francès es van iniciar per primera vegada a Mont-real, Quebec, el 1965. Es van crear per oferir als estudiants canadencs angloparlants que vivien al Quebec una oportunitat per adquirir un nivell de competència en francès similar al de l'anglès, la seva llengua materna. El francès és l'única llengua oficial al Quebec i, juntament amb l'anglès, una de les dues llengües oficials del Canadà.

Abans de la creació dels programes d'immersió, els estudiants angloparlants del Quebec rebien instrucció en francès com a segona llengua cada dia entre uns 30 i 60 minuts, des de l'escola bressol. Malgrat l'exposició primerenca al francès, l'alumnat es graduava en escoles de parla anglesa al Quebec amb una manca de competència funcional en francès.

Els pares i mares no estaven satisfets amb aquest nivell de competència, atès que el francès és bàsic per a l'èxit a llarg termini d'aquests estudiants al Quebec, ja que és la llengua predominant i un requisit legal per a la pràctica de certes professions. El pares i mares, juntament amb els administradors de les escoles i els investigadors en educació, van desenvolupar el concepte de programes d'immersió per tal de tractar millor les necessitats d'aprenentatge d'aquests estudiants. Aquest article ofereix una visió general dels models de programes d'immersió i dels resultats de les avaluacions fetes per comprovar l'efectivitat d'aquests programes. També es discutiran els factors que influeixen la seva efectivitat i adequació per a tots els estudiants.

L'article planteja una visió general dels models de programes d'immersió del Quebec i dels resultats obtinguts en diferents avaluacions.

BASE I OBJECTIUS DEL PROGRAMA

En resum, en els programes d'immersió en francès almenys el 50% de la instrucció acadèmica de l'alumnat es fa en francès durant una part de l'escola primària i/o secundària. Els programes d'immersió són una forma d'educació bilingüe d'addició, ja que busquen una competència funcional tant en la llengua materna de l'alumnat com en francès, que és la segona llengua. Els objectius generals dels programes d'immersió inclouen:

- Nivells avançats de competència funcional en francès: llegir, escriure, parlar i entendre.
- Nivells de competència lingüística en anglès apropiats a l'edat.
- Nivells de rendiment acadèmic apropiats en funció del curs en assignatures no lingüístiques, com ara les matemàtiques.
- Comprensió i apreciació de la cultura francesa canadenca.

Tots els nens i nenes, amb poques excepcions, adquireixen sense cap instrucció formal i directa un nivell de competència almenys en una llengua. Els programes d'immersió es van dissenyar inicialment per crear les mateixes condicions que s'associen a l'adquisició de la primera llengua (L1). És a dir, entorns que motiven l'alumnat a aprendre la llengua objectiu (L2) per tal de comunicar-se amb els altres sobre temes importants i significatius (Genesee, 1984). Això s'aconsegueix en els programes d'immersió mitjançant l'aprenentatge d'assignatures acadèmiques en francès –el professorat d'immersió usa només el francès per a la instrucció durant tota la jornada escolar o una part significativa. L'alumnat aprèn de forma inductiva tot el francès que necessita per tal d'explorar i comunicar-se sobre temes acadèmics. L'alumnat es veu encoratjat –de fet, s'espera que ho faci– a utilitzar el francès un cop hagi adquirit les competències bàsiques, assumint que el fet d'utilitzar la llengua promou la seva adquisició. S'encoratja l'alumnat d'immersió a utilitzar la segona llengua (L2) de diferents maneres:

- El professorat d'immersió utilitza sempre el francès amb el seu alumnat. En molts programes del Quebec, el professorat d'immersió es presenta com a parlant monolingüe perquè l'alumnat es vegi obligat a parlar-hi en francès.
- S'empren diferents professors per ensenyar en anglès i en francès per tal que els alumnes tinguin una comprensió clara de quan utilitzar cada llengua.
- L'alumnat que participa en programes d'immersió que es fan en escoles en les quals es treballa també amb altres programes, sovint estan situats en una àrea separada de l'escola a fi que l'alumnat i el professorat puguin utilitzar el francès sense por de destacar respecte als altres.
- No es corregeix l'alumnat de forma extensa per l'ús no nadiu del francès perquè es considera que massa correcció lingüística desanimarà l'ús del llenguatge per a la comunicació a l'escola.

Malgrat que el professorat d'immersió utilitza sempre el francès, durant els primers mesos del programa l'alumnat d'immersió empra la seva L1 amb els iguals i amb el professorat. Aconsegueix fer tots els seus comentaris a classe entre iguals i amb el professorat en francès a mesura que adquireix més competència en el llenguatge. Al principi, el professorat fa la instrucció en un francès comprensible per a l'alumnat a través d'una

L'objectiu dels programes d'immersió és l'assoliment d'una competència funcional tant en anglès com en francès. El principal focus d'atenció en les classes d'immersió és la comunicació significativa.

extensa comunicació no verbal/gestual, de demostracions visuals, d'interacció social i d'experiències d'aprenentatge pràctic. També utilitza un registre oral modificat que és més lent, amb més context i gramaticalment simplificat en comparació amb el llenguatge que s'utilitzaria amb parlants nadius francesos. El professorat ajuda en l'aprenentatge de la llengua modelant el llenguatge correcte i apropiat i parafrasejant, ampliant i repetint les manifestacions incorrectes, incompletes o inapropiades de l'alumnat amb formes correctes o apropiades. El professorat associa patrons de comunicació amb rutines que es donen regularment durant la jornada escolar –treure's l'abric, preparar-se per anar a dinar o al pati, etc. Atès que el principal focus d'atenció en les classes d'immersió és la comunicació significativa, l'aprenentatge del francès en immersió es qualifica sovint com a complementari en l'aprenentatge acadèmic i en les interaccions socials que inclouen la vida a l'aula. La instrucció formal i directa en la llengua objectiu s'ofereix durant els períodes de classe de llengua diaris. A més, el professorat sovint ofereix instrucció lingüística complementària durant el decurs de l'aprenentatge de les assignatures acadèmiques quan observa que el seu alumnat pateix amb aspectes lingüístics amb els quals no té familiaritat. En els últims anys, s'ha posat molt èmfasi en una instrucció lingüística més directa i en la correcció d'errors per tal de promoure una major exactitud en l'ús del francès, un punt que tractarem més endavant (Lyster, 2004).

La lògica subjacent d'aquests programes d'immersió és característica d'altres enfocaments per a l'aprenentatge d'una segona llengua, que es pot anomenar *ensenyament lingüístic integrat, basat en continguts, que és comunicatiu o funcional*. Aquests enfocaments contrasten amb altres mètodes més convencionals en els quals la instrucció se centra en l'ensenyament sistemàtic i directe del vocabulari, la gramàtica o els patrons de conversa, i s'ofereix la retroalimentació en relació amb la correcció del llenguatge de l'alumnat i no del sentit. L'aprenentatge a través de la immersió que es va iniciar a mitjan dècada de 1960 a Mont-real va ser pionera i, sens dubte, un dels primers programes que va incorporar aquesta nova perspectiva que emfatitza l'aprenentatge lingüístic a través de l'ús significatiu del llenguatge amb funcions comunicatives.

MODELS DE PROGRAMES

El primer programa d'immersió al Quebec va ser un programa d'immersió total primerenca. Des de llavors, han sorgit i s'han avaluat una gran varietat alternativa de programes d'immersió. Els principals models de programes inclouen immersió primerenca, posposada o/i tardana.

Alternatives d'immersió primerenca

Immersion total primerenca

La immersió primerenca comença al parvulari o en el grau 11 (quan l'alumnat té uns 5 anys). En els programes d'immersió total primerenca, s'utilitza només el francès per a la instrucció durant els primers anys. L'anglès s'introdueix com a mitjà d'instrucció en algunes escoles en el grau 2 i, en d'altres, no es fa fins al grau 4 o fins i tot més tard. Quan s'introdueix l'anglès per primera vegada al currículum, s'empra per ensenyar llengua. En els cursos posteriors, s'utilitzaran tant l'anglès com el francès per ensenyar diferents assignatures acadèmiques, com ara matemàtiques o ciències. No s'ensenyen les mateixes assignatures en ambdues llengües el mateix any. L'ús de l'anglès en els cursos superiors varia des d'un 20% del temps total d'instrucció fins a un 60% o 70% segons l'escola. Si és possible, diferents professionals ensenyen en francès i en anglès, i és preferible utilitzar parlants nadius de cada llengua per tal d'oferir un entorn d'aprenentatge lingüístic autèntic i enriquit.

En els programes d'immersió total primerenca s'utilitza només el francès com a llengua d'instrucció en els primers anys. En els programes d'immersió parcial, la meitat de la instrucció és en anglès i l'altra meitat en francès.

Durant l'educació secundària, s'ofereixen a l'alumnat matèries impartides en francès per especialistes en història, ciències, matemàtiques, etc. Aquesta fase del programa és important perquè permet a l'alumnat en immersió mantenir i desenvolupar més les seves habilitats en francès. Els cursos oferts en la secundària poden ser cursos basats en el contingut, com ara història o geografia, o basats en la llengua, com ara literatura, teatre, etc. Normalment són els mateixos cursos que s'imparteixen a alumnes francòfons que van a escoles franceses de la província.

Immersió parcial primerenca

En les alternatives d'immersió parcial primerenca, aproximadament la meitat de la instrucció en tota l'escola primària es fa en francès i l'altra meitat en anglès. S'imparteixen diferents assignatures en cada llengua des del principi. En altres paraules, una mateixa assignatura no s'ensenyava mai en dues llengües. Una excepció d'aquesta norma una llengua/una assignatura és l'assignatura de llengua, que s'ensenyava en cada llengua. A més, el professorat mai (o gairebé mai) no tradueix en anglès la informació que ha presentat en francès. Es considera que l'ús excessiu de la traducció dona com a resultat alumnes que depenen de la traducció per entendre l'ensenyament a l'aula i «desconnecten» quan s'utilitza el francès. En l'escola secundària s'ofereixen cursos opcionals, basats en la llengua o en el contingut, que s'imparteixen en francès. El nombre i tipus d'aquests cursos disponibles per a l'alumnat depèn de l'escola.

Doble immersió primerenca

En un cert nombre de casos documentats al Quebec, s'ensenyava als nens angloparlants a través de dues segones llengües secundàries: hebreu i francès (Genesee i Lambert, 1983). El francès es va escollir per la seva importància social, cultural i econòmica en la vida diària de les famílies que vivien a Mont-real. L'hebreu es va escollir pel seu component religiós i cultural, important com a patrimoni jueu. Hi ha almenys tres escoles a Mont-real que ofereixen aquesta doble immersió en francès, hebreu i anglès i que han estat avaluades sistemàticament. En una d'elles, no s'utilitza l'anglès per a la instrucció fins al grau 4, que és quan es comença a ensenyar llengua anglesa. Des del parvulari fins al grau 4, s'utilitza el francès per impartir el currículum acadèmic convencional, incloses les matemàtiques, la ciència, els estudis socials i la llengua francesa. L'hebreu s'utilitza per impartir llengua, història i estudis religiosos i culturals. Tot el professorat és nadiu o parlant quasi nadiu de cada llengua. Per a la resta de components, aquests programes són iguals que els programes d'immersió d'una sola llengua.

Immersió posposada

En aquests programes, l'alumnat rep instrucció en anglès des del parvulari fins a la meitat de l'escola primària. L'ús del francès com a mitjà per a la instrucció es posposa fins a la meitat de l'escola primària, normalment al grau 4 (quan l'alumnat té uns 9 o 10 anys). En aquest moment s'imparteix en francès o tota la instrucció amb excepció de l'anglès com a llengua, o bé aproximadament la meitat del currículum d'instrucció. La

resta de la instrucció es fa en anglès (Genesee, 1987). En cursos posteriors, l'alumnat rep certa instrucció acadèmica en anglès i una altra en francès. La quantitat de formació en cada llengua varia d'escola a escola. L'alumnat que entra en aquests programes, per norma general, ha tingut un cert ensenyament previ en francès.

Immersion tardana

La immersió tardana normalment comença el primer any de l'escola secundària, quan els nois i noies tenen uns 12 anys (Genesee, 1976a). L'alumnat ha tingut una certa formació prèvia en francès; la quantitat depèn del districte escolar. Aquesta exposició prèvia és necessària per garantir una bona transició a l'escolarització en l'L2. Totes les assignatures, excepte llengua anglesa, s'ensenyen en francès per parlants nadius o quasi nadius francesos. El francès és el mitjà principal de la instrucció acadèmica durant un o dos anys. El currículum durant aquest temps és essencialment el mateix que el d'un programa escolar d'una escola en llengua anglesa; la diferència radica només en el fet que s'ensenya en francès. En els cursos superiors, assignatures com la història, la química i les matemàtiques s'imparteixen en francès. Al Quebec, aquests cursos són els mateixos que els prescrits pel Ministeri d'Educació del Quebec per als alumnes francòfons de la província. Per tant, l'alumnat angloparlant en immersió tardana pot estudiar assignatures acadèmiques dissenyades per a francòfons nadius. Igual que per a les alternatives d'immersió primerenca, l'alumnat ha de fer els comentaris a l'aula en francès i, òbviament, tots els treballs de lectura i escriptura de les classes impartides en francès es fan també en aquesta llengua.

En la immersió tardana, que comença a 12 anys, el francès esdevé la llengua principal d'instrucció durant un o dos cursos.

AVALUACIONS DEL PROGRAMA

Preguntes de recerca i dissenys d'avaluació

Hi ha hagut avaluacions extensives dels programes d'immersió al Canadà i especialment al Quebec. Entre d'altres, la investigació al Canadà ha examinat amb detall tres temes generals:

- L'impacte de l'educació en francès en el desenvolupament de l'anglès de l'alumnat.

- L'efecte de la formació acadèmica en francès en els resultats acadèmics.
- L'efectivitat del programa per desenvolupar la competència funcional de l'alumnat en francès (Genesee, 1987, 2004).

Al Quebec, els resultats de l'alumnat d'immersió s'han comparat amb grups de control o de comparació seleccionats amb cura i corresponents al mateix nivell. Sovint s'han emprat dos tipus de grups de comparació:

- Alumnes que són parlants nadius francesos i que van a escoles franceses (d'ara endavant anomenats CF, control francesos).
- Alumnes que són parlants nadius anglesos i que van a escoles angleses (d'ara endavant anomenats CA, control anglesos).

Mitjançant procediments estadístics, l'alumnat dels grups de control s'ha identificat classificant-los segons els índexs intel·lectuals i socioeconòmics. En alguns estudis, l'alumnat amb característiques particulars, com ara nivells baixos de capacitat acadèmica o de llengua nadiua, s'ha avaluat com a grup específic.

Resultats de l'avaluació

La discussió dels diversos resultats que han sorgit de les nombroses avaluacions dels programes d'immersió al Canadà s'ha hagut necessàriament de limitar aquí (vegeu Lambert i Tucker, 1972; Swain i Lapkin, 1982, i Genesee 1987, 2004, per a més detalls). Aquest resum subratllarà els resultats generals de la immersió total primerenca i tardana, juntament amb les comparacions de les alternatives seleccionades. És important notar que els resultats disponibles estan basats en programes amb participació opcional. El suport dels pares i mares en aquests programes és molt ampli i, sense cap mena de dubte, té un rol significatiu a l'hora de calcular-ne l'èxit global. El mateix es pot dir de la motivació de l'alumne/a en el cas dels programes d'immersió tardana, atès que l'alumnat, juntament amb els seus pares i mares, està activament implicat en la decisió de participar-hi.

El suport de
pares i mares
als programes
d'immersió és
molt ampli.

Immersion total primerenca

Desenvolupament de l'L1. Normalment, l'alumnat d'immersió total primerenca mostra un retard en el desenvolupament de les habilitats d'alfabetització anglesa durant els cursos en què no s'ofereix instrucció en anglès (p. ex., del parvulari al grau 2).

Generalment, no té cap retard parlant en anglès o en comprensió oral durant aquest temps. Després d'un any d'aprenentatge formal de llengua anglesa, l'alumnat d'immersió arriba a la paritat amb l'alumnat de control anglès (CA) en totes les capacitats, excepte a lletrejar, on continuen presentant un cert retard. Les proves posteriors en cursos superiors demostren que l'alumnat d'immersió continua tenint resultats tan bons com els de l'alumnat CA en totes les àrees de llengua anglesa que s'han analitzat, incloent-hi la lectura lletrejada (vegeu Lambert i Tucker, 1972, i Genesee, 1987, per als resultats al Quebec; i Swain i Lapkin, 1982, per als resultats a Ontario). És important observar que l'alumnat d'immersió és capaç de completar i obtenir notes raonables en els tests de lectura en anglès abans de rebre formació en llengua anglesa i que arriben al nivell de l'alumnat educat completament en anglès després d'un any de rebre formació en llengua anglesa. Aquests descobriments suggereixen que les habilitats adquirides en francès es poden transferir a l'anglès. La ràpida progressió en capacitat lectora en anglès també pot ser deguda a l'extensa exposició de l'alumnat a les formes escrites en anglès fora de l'escola.

No hi ha cap prova de dèficits a llarg termini en el desenvolupament en llengua anglesa de l'alumnat que participa en programes d'immersió total primerenca. S'ha descobert que l'alumnat que, segons la seva capacitat acadèmica, es preveia que obtindria un resultat per sobre de la mitjana, en la mitjana o per sota de la mitjana, obté el resultat previst independentment de si forma part del grup d'alumnes del programa d'immersió o del grup d'alumnes del programa d'escola anglesa. En altres paraules, la participació en un programa d'immersió en francès no implica cap repte diferencial per als alumnes menys dotats del que haurien tingut en un programa completament en anglès.

No hi ha cap prova de dèficits a llarg termini en el desenvolupament en llengua anglesa de l'alumnat que participa en programes d'immersió total primerenca.

Resultats acadèmics. S'ha vist que l'alumnat d'immersió obté els mateixos resultats en els tests estandarditzats de matemàtiques i ciències implantats en anglès que l'alumnat CA, fins i tot tenint en compte que l'alumnat d'immersió ha rebut la formació de matemàtiques i ciències en francès. També s'ha vist que els resultats dels tests de l'alumnat d'immersió amb resultats acadèmics per sota de la mitjana són comparables amb els d'aquells alumnes CA amb resultats acadèmics per sota de la mitjana. És a dir, els resultats acadèmics que s'esperen de l'alumnat segons el seu nivell de capacitat acadèmica no varien en funció de si participen o no en un programa d'immersió.

Capacitats en llengua francesa. S'ha vist que el nivell de competència en francès de l'alumnat d'immersió és significativament més alt que el de l'alumnat CA inclòs en un programa tot-anglès que ha rebut l'ensenyament convencional de francès com a segona llengua. Això és així per a tots els aspectes del francès: comprensió i producció oral, comprensió i producció escrita. Si comparem l'alumnat del grup de control francès (CF) amb l'alumnat d'immersió, observem que sovint obtenen els mateixos resultats en les proves de comprensió oral i escrita. Els resul-

tats de l'alumnat d'immersió en les proves que avaluen les capacitats lingüístiques productives, com ara parlar i escriure, són generalment molt impressionants: són capaços d'entendre i fer-se entendre en tots els contextos acadèmics i demostren una desinhibició i un ús creatiu del francès per a la comunicació que rara vegada s'aconsegueix amb els alumnes d'un programa més convencional de francès com a segona llengua. Alhora, però, el seu ús és inferior al del d'un quasi nadiu: a) sovint hi ha transferència del lèxic i de la sintaxi anglesa; b) sovint tenen un vocabulari restringit i una gramàtica simplificada, i c) el seu ús és no idiomàtic (vegeu Genesee, 1991; Harley, 1993; Lyster, 1994). A més, les anàlisis detallades d'adequació gramatical de l'alumnat d'immersió indiquen que no adquireix la competència sintàctica de nivell nadiu. És important subratllar que aquestes conclusions es desprenen de l'ús de l'L2 en l'entorn escolar i no es poden generalitzar necessàriament a entorns no acadèmics. L'alumnat d'immersió sovint diu que té dificultats per comunicar-se en francès fora de l'escola quan troba un parlant nadiu francès. Això es desprèn del fet que la principal exposició de l'alumnat d'immersió al francès és l'escola, on està exposat principalment a un registre lingüístic acadèmic.

La recerca també ha revelat que l'adquisició de les capacitats d'alfabetització en francès està associada amb la capacitat intel·lectual general de l'alumnat, segons el que estableixen els tests d'intel·ligència general, de tal manera que l'alumnat amb resultats acadèmics per sobre de la mitjana té millors resultats en les proves de lectura i escriptura en francès que l'alumnat amb resultats acadèmics equivalents a la mitjana o per sota de la mitjana. En canvi, l'adquisició de capacitats de comunicació interpersonal en francès –és a dir, la comprensió i producció orals– no té cap relació directa amb la capacitat general, de tal manera que l'alumnat amb una capacitat intel·lectual per sota de la mitjana sovint hi obté els mateixos resultats que l'alumnat amb una capacitat intel·lectual equivalent a la mitjana (Genesee, 1976a). D'aquests resultats es pot deduir que

L'alumnat d'immersió primerenca obté els mateixos resultats en matemàtiques i ciències que l'alumnat escolaritzat en anglès. El seu nivell de competència en francès, però, és més alt que el de l'alumnat que l'estudia com a segona llengua.

l'alumnat de qualsevol nivell d'habilitat acadèmica és capaç d'adquirir capacitats comunicatives interpersonals en francès. Aquests resultats són coincidents amb els presentats per altres investigadors que han observat que la capacitat intel·lectual general no és l'únic determinant o el més important per a l'adquisició de l'L2 (Asher i Price, 1977; Dockrell i Brosseau, 1967; Gardner i Lambert, 1972).

Immersion tardana

Desenvolupament en llengua anglesa. No hi ha cap prova que el nivell de llengua anglesa de l'alumnat que participa en programes d'immersió tardana sigui inferior. Els resultats de les avaluacions en llengua anglesa de l'alumnat d'immersió tardana demostren que tenen resultats comparables amb els de l'alumnat

L'alumnat d'immersió tardana obté els mateixos resultats en llengua anglesa i en altres matèries del currículum acadèmic que l'alumnat escolaritzat en anglès. El nivell de coneixements del francès s'acosta al dels nadius en algunes habilitats.

CA de programes tot-anglès. Tampoc no hi ha hagut cap prova que demostrï que l'alumnat en programes d'immersió amb capacitat intel·lectual per sota de la mitjana estigui en desavantatge en el seu rendiment en llengua anglesa. Les seves capacitats lingüístiques han demostrat que es desenvolupa tan bé com aquells alumnes amb capacitat intel·lectual per sota de la mitjana dels programes en anglès, tot i que és cert que el seu nivell és més baix que el de l'alumnat amb capacitat intel·lectual equivalent a la mitjana i per sobre de la mitjana de tots dos tipus de programes.

Resultats acadèmics. Els resultats acadèmics de l'alumnat d'immersió tardana no es veuen obstaculitzats per la utilització del francès en la instrucció acadèmica. Les avaluacions a Mont-real ho han demostrat tant per als alumnes amb capacitat intel·lectual per sota de la mitjana, com per als alumnes amb capacitat intel·lectual equivalent a la mitjana i per sobre de la mitjana. Això s'ha demostrat utilitzant uns tests de resultats estandarditzats així com exàmens preparats per les autoritats educatives locals (Genesee, 1976b; Genesee i Chaplin, 1976). Aquests últims resultats són particularment interessants, ja que impliquen l'avaluació directa dels resultats en matèries acadèmiques com ara la geografia, la química o la història.

Capacitats lingüístiques en francès. Els resultats de les proves de francès en la immersió tardana segueix en el mateix patró bàsic que els observats en la immersió primeirenca: pel que fa a l'habilitat de comprensió en francès (escoltar i llegir), l'alumnat d'immersió arriba a nivells de competència similars als d'un nadiu o quasi, però té una menor

competència en les capacitats de producció en francès (escriure i parlar). Igual que en el cas de la immersió primerenca, l'adquisició de les capacitats d'alfabetització en francès ha demostrat estar positivament correlacionada amb les capacitats acadèmiques generals de l'alumne/a. Tanmateix, en contrast amb els resultats de la immersió primerenca, les capacitats de comunicació interpersonal en francès de l'alumnat d'immersió tardana també han demostrat estar en relació amb les seves capacitats generals. Encara no està clar si aquest últim punt és degut a factors de selecció de l'alumnat o a una diferència real en l'estil d'aprenentatge dels adolescents. En qualsevol cas, demostra que en la immersió tardana l'efectivitat està relacionada amb les capacitats de l'alumne/a, cosa que no succeïa en la immersió primerenca.

COMPARANT ALTERNATIVES: L'EDAT, LA QUANTITAT D'EXPOSICIÓ I LA PEDAGOGIA, MARQUEN LA DIFERÈNCIA?

La importància de l'edat: immersió primerenca versus immersió tardana

Els resultats comparatius de les avaluacions de llengua francesa en la immersió primerenca i la tardana demostren que totes dues són molt efectives.

Els resultats de les avaluacions comparatives de llengua francesa en els programes d'immersió primerenca i en els programes d'immersió tardana han estat mixtos. D'una banda, l'alumnat d'immersió total primerenca normalment ha obtingut resultats significativament més alts en els tests de llengua francesa, de comprensió lectora, de producció oral, de comprensió oral i de gramàtica que l'alumnat que fa un any que està en un programa d'immersió tardana. D'altra banda, s'ha descobert que mentre que l'alumnat d'alguns programes d'immersió primerenca obté resultats més alts que no pas l'alumnat de dos anys d'immersió tardana (Morrison, 1981), l'alumnat d'alguns programes d'immersió tardana de dos anys de vegades obté el mateix nivell de resultats (Adiv, 1980, i Genesee, 1981). La conclusió que l'alumnat d'immersió total primerenca obté millors resultats que l'alumnat d'immersió tardana d'un any és deguda molt probablement a l'extensiva exposició addicional al francès de l'alumnat d'immersió primerenca. La conclusió que l'alumnat que participa en els programes d'immersió tardana de dos anys pot, de vegades, aconseguir uns resultats en francès iguals als de l'alumnat d'immersió primerenca, malgrat la considerable major exposició al francès d'aquests últims, demostra l'eficàcia amb la qual

l'alumnat més gran aprèn una segona llengua en l'entorn escolar (Harley, 1989). És important subratllar que no es van trobar avantatges similars en alumnes més grans quan l'aprenentatge de francès es fa fora de l'escola (Genesee, 1988). Pot ser que la predisposició innata a aprendre una llengua que generalment es considera que tenen els nens no sigui un avantatge en l'entorn escolar, on el llenguatge s'utilitza de manera abstracta i descontextualitzada. Aquestes conclusions suggereixen també que tant la immersió primerenca com la tardana poden ser efectives i que, per tant, poden oferir alternatives útils als educadors. Però també suggereixen que el temps és un factor important en l'aprenentatge de l'L2 en l'entorn escolar, amb límits; però, més enllà de certs límits, no hi ha una relació senzilla entre la quantitat d'exposició a l'L2 i el nivell adquirit en L2. Ara passarem a resumir estudis que han comparat les alternatives de programes d'immersió que ofereixen diferents quantitats d'exposició al francès.

La importància de l'exposició: immersió parcial i posposada

Comparats amb els programes d'immersió total primerenca, els programes d'immersió primerenca parcial o posposada ofereixen una exposició reduïda al francès i una exposició augmentada a l'anglès. Sorgeix el dubte de si això influeix el desenvolupament de la llengua anglesa o francesa. De fet, no hi ha cap prova que l'ús augmentat de l'anglès com a mitjà d'instrucció en qualsevol d'aquestes alternatives tingui com a resultat un millor domini de l'anglès que aquell que s'obté en els programes d'immersió total primerenca que comencen a utilitzar l'anglès per a la instrucció en els graus 2 o 3 (a 6

o 7 anys). Per exemple, l'alumnat d'immersió total primerenca de grau 4 llegeix i escriu tan bé en anglès com l'alumnat d'immersió parcial primerenca de grau 4, i tan bé com l'alumnat d'immersió posposada de grau 4 (Cziko, Holobow, i Lambert, 1977). Aquests resultats poden ser deguts a una transferència extensiva de les capacitats lectores i d'escriptura del francès a l'anglès en els programes d'immersió total. De forma alternativa, aquests resultats poden reflectir el fet que l'alumnat té una exposició extensiva a les formes orals i escrites en anglès fora de l'escola, per la qual cosa la reduïda exposició a l'anglès a l'escola té relativament poc impacte.

Al mateix temps, l'ús reduït del francès com a mitjà d'instrucció tant en els programes d'immersió parcial com en els d'immersió posposada generalment redueix les compe-

L'aprenentatge de l'anglès és igual si l'alumnat participa en un programa d'immersió total primerenca o parcial primerenca. En canvi, l'alumnat dels programes d'immersió total primerenca obté més bons resultats en francès.

tències lingüístiques en francès. L'alumnat dels programes d'immersió total primerenca generalment obté millors resultats en els tests de competència lingüística en francès que l'alumnat dels programes d'immersió parcial primerenca (Swain, 1978) o que l'alumnat dels programes d'immersió posposada (Cziko, Holobow, i Lambert, 1977). Les comparacions entre les alternatives d'immersió primerenca i tardana evidencien que el temps no és l'única variable de l'aprenentatge de L2.

La importància de la pedagogia

La importància dels factors pedagògics a l'hora de promoure l'aprenentatge del francès com a L2 està il·lustrada pels resultats d'una avaluació d'un programa innovador centrat en l'alumnat de Mont-real (Stevens, 1983). En aquest programa d'immersió tardana d'un any (grau 7, 13 anys), l'alumnat treballa individualment o en petits grups en projectes propis que escull sota la direcció del seu professorat. Aquest programa es va dissenyar per maximitzar l'adquisició del francès mitjançant:

- La motivació de cada alumne/a quan se li dona l'oportunitat d'escollir les activitats d'aprenentatge que l'interessen.
- La creació d'un entorn a l'aula que predisposa a la discussió en francès entre l'alumnat.
- La possibilitat que s'ofereix a l'alumnat de progressar segons els seus propis estils, nivells i ritmes d'aprenentatge individuals.

Els resultats en francès de l'alumnat d'aquest programa es van comparar amb aquells de l'alumnat d'un programa d'immersió més convencional àmpliament centrat en el professorat i basat en el currículum. És a dir, els temes, la seqüència i la manera d'instrucció era generalment la mateixa per a tot l'alumnat. Hi havia una diferència addicional entre els programes: en el programa centrat en l'alumne/a, el francès s'utilitzava durant el 40% de la jornada escolar aproximadament, mentre que en el programa centrat en el professorat, el francès s'utilitzava aproximadament el 80% de la jornada escolar. Malgrat l'avantatge de temps que tenia l'alumnat del programa centrat en el professorat, els nois i noies del programa centrat en l'alumnat van arribar als mateixos nivells de competència en producció i comprensió orals en francès i gairebé als mateixos nivells

L'avaluació demostra que els programes d'immersió han de transformar els temps d'instrucció en temps d'aprenentatge efectiu a través d'una metodologia adequada.

de competència en comprensió i producció escrites que l'alumnat del programa centrat en el professorat. Els resultats d'aquesta avaluació indiquen clarament que, per tal de ser efectius al màxim, els programes d'immersió han de transformar els temps d'instrucció en temps d'aprenentatge efectiu a través d'una metodologia adequada. Hi ha una gran necessitat de més recerca que examini l'efectivitat dels enfocaments i estratègies d'immersió instruccional alternatius.

Una característica definitòria de l'educació d'immersió és la utilització de la segona llengua per ensenyar les assignatures del currículum. En general, podríem dir que aquest enfocament metodològic se centra «en el significat», en contraposició amb els enfocaments metodològics que se centren «en les formes», per utilitzar un terme de Long (Long i Robinson, 1998; vegeu també Lyster, 1994). En el primer, s'espera que l'alumnat aprengui la llengua utilitzant-la per a objectius acadèmics i finalitats comunicatives autèntiques, mentre que en el segon, s'ensenya el domini de les estructures formals i de les propietats (normes) del llenguatge de manera aïllada, sense tenir en compte l'ús funcional del llenguatge; de vegades, aquests enfocaments s'anomenen també enfocaments estructurals o gramaticals. Tanmateix, malgrat les proves en favor de la instrucció centrada en el significat, també hi ha evidències que un enfocament centrat només en el significat, com es dona en molts programes d'immersió, no és necessàriament òptim quan es tracta de desenvolupar les competències de l'alumnat en la segona llengua. Per exemple, malgrat la participació en programes d'immersió durant molts anys, hi ha alumnes que sovint no aconsegueixen dominar aspectes importants de l'L2, com ara els temps verbals, els pronoms i les preposicions (Adiv, 1980; Harley i Swain, 1984). A més, les avaluacions comparatives de l'alumnat que participa en els programes amb més exposició a l'L2 (és a dir, immersió primerenca *versus* tardana) no sempre mostren que aquests alumnes obtinguin millors resultats que els alumnes de programes amb una menor exposició, cosa que suggereix que senzillament ampliar l'exposició a l'L2 i augmentar-ne l'ús funcional no porta necessàriament a una major competència lingüística.

D'altra banda, una instrucció lingüística més sistemàtica lligada a les necessitats comunicatives de l'alumne/a a l'aula, juntament amb una atenció més explícita de les formes lingüístiques necessàries per a una comunicació efectiva a l'aula, permetria una major competència lingüística de l'alumnat respecte a la que s'ha aconseguit fins ara en la majoria de programes (Lyster, 1990; Swain, 1998, i Day i Shapson, 1991). La instrucció que subratlla explícitament les estructures lingüístiques i les formes específiques dins del context de la instrucció comunicativa s'ha anomenat instrucció centrada «en la forma» i s'ha de distingir d'allò que Long anomena «un enfocament en les formes»: és a dir, una instrucció aïllada de qualsevol forma lingüística sense cap relació real amb

el seu ús o valor comunicatiu. Lyster ha tractat les qüestions relatives al paper de la retroalimentació correctiva a l'hora de millorar la competència lingüística en els programes d'immersió (Lyster i Ranta, 1997). Aquestes qüestions són d'una significació teòrica i pràctica considerable, fins i tot més enllà de les discussions sobre l'educació d'immersió, ja que es troben al centre del debat entre l'enfocament comunicatiu i el gramatical pel que fa a l'aprenentatge de la segona llengua i són essencials a l'hora de definir una metodologia efectiva per a l'ensenyament i l'aprenentatge d'una segona llengua.

Una instrucció lingüística més sistemàtica lligada a les necessitats comunicatives de l'alumnat a l'aula permetria el desenvolupament d'una major competència lingüística.

Un cert nombre d'estudis canadencs han examinat l'efectivitat de la instrucció sistemàtica de l'alumnat d'immersió en l'adquisició i l'ús d'elements específics del francès, elements amb els quals l'alumnat angloparlant acostuma a tenir problemes: les formes verbals de passat i el gènere gramatical (Harley 1989, 1998, respectivament), l'ús sociolingüísticament apropiat del *tu* i *vous* i altres formes condicionals per expressar la cortesia (Lyster, 1994) i les formes verbals condicionals que s'utilitzen per descriure situacions hipotètiques (Day i Shapson, 1991). Utilitzant mètodes quasi experimentals, aquests investigadors van examinar l'adquisició d'aquests elements específics de l'L2 quan s'ensenyaven de manera sistemàtica i explícita en el context de l'ús de la llengua de l'alumnat durant les activitats acadèmiques. Tots tres estudis demostren que les activitats d'ensenyament i aprenentatge que posen de relleu elements específics de francès que presenten dificultats a l'alumnat angloparlant i que es practiquen dins de les activitats acadèmiques basades en el contingut, tenen una influència positiva en l'aprenentatge dels esmentats elements. Lyster observa que la millora és més evident quan el professorat posa de relleu les formes problemàtiques de manera explícita que quan ho fa només de manera implícita o incidental. Tot i que tots aquests investigadors noten una millora immediata post-test per a totes les formes, la millora a llarg termini (alguns mesos) només s'evidencia en alguns estudis, cosa que suggereix que és més fàcil obtenir millores a curt termini que a llarg termini a través de la instrucció centrada «en la forma».

ADEQUACIÓ DE LA IMMERSIÓ PER A TOT L'ALUMNAT

Al Canadà s'ha avaluat sistemàticament l'alumnat d'immersió en risc de fracàs escolar a causa de les característiques següents:

- nivells baixos de capacitat acadèmica
- entorn socioeconòmic baix
- discapacitats d'aprenentatge degudes a baixes capacitats en anglès-L1

S'ha observat que l'alumnat que es troba en risc de dificultats o de fracàs escolar a causa de nivells baixos de capacitat acadèmica (de vegades es calcula utilitzant les proves estandarditzades de QI) o entorns socioeconòmics baixos arriba als mateixos nivells de llengua anglesa i de resultats acadèmics en els programes d'immersió que l'alumnat que participa en programes regulars de llengua anglesa (Genesee, 2004). Al mateix temps, aquests alumnes de risc es beneficien de la participació en programes d'immersió, ja que de manera consistent i significativa, obtenen millors resultats en francès que els alumnes de risc que han rebut instrucció convencional en francès com a segona llengua.

L'alumnat amb risc de fracàs escolar que participa en programes d'immersió arriba als mateixos nivells de llengua anglesa i de resultats acadèmics que l'alumnat de risc escolaritzat en llengua anglesa, però adquireix unes competències en francès superiors.

Quan es tracta d'alumnes de risc per causa de capacitats poc desenvolupades en L1, la cosa està menys clara. Hi ha pocs estudis al Canadà que hagin analitzat el rendiment d'aquests estudiants (Trites, 1976, 1984; Bruck, 1978, 1982; Wiss, 1989) i els resultats han estat inconsistents. Bruck ha indicat que l'alumnat amb retard (i possiblement problemes) en l'adquisició de la primera llengua no té un desavantatge diferencial en els programes d'immersió respecte a alumnes amb perfils de primera llengua similars que realitzen programes en llengua anglesa. Alhora, l'alumnat de risc que participa en programes d'immersió arriba a nivells de resultats acadèmics previstos segons les seves discapacitats d'aprenentatge, però adquireix unes competències superiors en francès si es comparen amb alumnes similars en programes convencionals de francès L2. Bruck recomana que l'alumnat amb discapacitats d'aprenentatge degudes a un pobre desenvolupament d'L1 s'inclouï en programes d'immersió i que se li ofereixin els serveis de suport apropiats. Tot i que aquestes conclusions són importants i útils, seria necessari reexaminar l'adequació de la immersió per a l'alumnat amb discapacitats d'aprenen-

tatge emprant les definicions actuals de discapacitat lingüística, ja que es pot defensar que els mètodes d'avaluació no reflecteixen el pensament actual sobre la discapacitat lingüística. Tampoc no inclouen tot el ventall de dificultats lingüístiques que poden causar problemes als infants en edat escolar (Leonard, 1998).

Un estudi realitzat per Paradis, Crago, Genesee, i Rice (2003) sobre infants bilingües simultanis amb discapacitats lingüístiques específiques (SLI) és rellevant per al tema que aquí estem tractant. Els nens i nenes amb discapacitat lingüística específica tenen un risc diferencial per a les dificultats lingüístiques si aprenen dues llengües? En el seu estudi, Paradis i els seus col·legues examinen el perfil lingüístic dels infants bilingües anglès-francès amb SLI emprant l'avaluació de discapacitat que s'utilitza àmpliament per diagnosticar infants monolingües anglòfons o francòfons amb SLI. El rendiment dels nens bilingües, que tenien aproximadament 7 anys a l'època de l'estudi, es compara amb la dels monolingües anglòfons i francòfons diagnosticats amb SLI. Aquest estudi pretén respondre a dues preguntes bàsiques. Primera: les discapacitats lingüístiques dels nens i nenes bilingües amb SLI són les mateixes que les dels nens i nenes monolingües amb SLI? I segona: els nens i nenes bilingües amb SLI experimenten incapacitats més severes que els nens i nenes monolingües amb SLI? Ambdues preguntes estaven motivades per la creença comuna que els infants amb SLI són més susceptibles d'experimentar problemes més severes i potencialment únics com a resultat d'aprendre dues llengües. Com a resultat d'aquesta creença, els pares i mares d'aquests infants sovint reben la recomanació de limitar l'exposició del seu fill a una única llengua, ja sigui a casa o a l'escola, basant-se en el fet que el pronòstic del seu desenvolupament lingüístic serà millor en un entorn monolingüe que en un bilingüe.

Hi ha dos resultats d'aquest estudi que són de particular importància:

- Els infants bilingües amb SLI mostren els mateixos perfils lingüístics que els infants monolingües amb SLI; el fet de ser bilingüe no té com a resultat un patró únic de discapacitats.
- Les discapacitats lingüístiques dels infants bilingües amb SLI són de la mateixa magnitud que les dels infants monolingües amb SLI; el fet de ser bilingüe no té com a resultat una discapacitat major.

Els resultats d'aquest estudi donen suport als resultats generals de Bruck (1982) en la mesura que indiquen que l'exposició a una segona llengua no posa necessàriament els infants amb capacitats afectades per a l'aprenentatge de llengües en més risc de patir dificultats d'aprenentatge lingüístic. Atès que els criteris de diagnòstic emprats per Paradis *et al.* reflecteixen les definicions contemporànies de la discapacitat lingüística especifi-

ca, els seus descobriments van d'alguna manera en el sentit de solucionar una de les crítiques a l'anterior investigació de Bruck. Alhora, és necessària una recerca addicional per tal de verificar la possible generalització dels resultats de Paradis *et al.* a altres nens i nenes bilingües i examinar les formes alternatives de discapacitat lingüística. També queda oberta la qüestió de si l'educació a través d'una segona llengua posa l'infant amb SLI en risc diferencial pel que fa a les dificultats acadèmiques i lingüístiques, ja que aquest tema no està tractat directament per Paradis *et al.*

L'exposició a una segona llengua no implica necessàriament que els infants amb capacitats afectades per a l'aprenentatge tinguin més dificultats en l'aprenentatge lingüístic.

En contrast amb les recomanacions de Bruck (1982), d'altres (Trites, 1976, 1984; Trites i Price, 1978-1979, i Wiss, 1989) han proposat que hi ha un subgrup específic d'alumnes amb discapacitats d'aprenentatge que es trobarien en risc diferencial en els programes d'immersió perquè tenen problemes d'aprenentatge lingüístics específics deguts a retards de desenvolupament en certes àrees del cervell que es veuen exacerbades en els programes d'immersió primerenca. Tant Trites com Wiss han suggerit que aquests alumnes poden ser candidats adequats per a la immersió tardana, un cop avançat el desenvolupament de l'L1. Els resultats de Trites estan basats en una sèrie d'estudis que examinen el perfil neurocognitiu dels alumnes d'immersió que s'havien derivat a la clínica per a una avaluació a causa de les dificultats evidenciades a l'escola. Es van comparar els resultats d'aquests alumnes amb una sèrie de grups de control. Trites (1984) també va portar a terme un estudi predictiu de cinc anys sobre les competències dels alumnes angloparlants en immersió de francès i va descobrir que els alumnes d'immersió amb mals resultats mostraven un perfil d'aprenentatge que els diferenciava dels alumnes amb bons resultats i que era similar a aquell dels alumnes discapacitats que s'havien desviat per a una avaluació clínica. Tanmateix, la recerca de Trites i els seus col·legues també va ser criticada a causa de certs elements metodològics i conceptuals que no es poden revisar aquí per limitacions d'espai, però que posen seriosament en qüestió les seves conclusions (Cummins, 1984; Genesee, 2006; Stern *et al.*, 1976). Per tant, les conclusions de Trites s'han de considerar com a possibilitats fins que arribin evidències més substancials i menys ambigües per donar-los suport.

Resum

Els programes d'immersió en francès han demostrat ser formes factibles i efectives d'educació per a alumnes que parlen anglès, una llengua majoritària al Canadà. Fins i tot l'alumnat amb característiques que sovint limiten les seves competències acadèmiques ha demostrat progressar tan bé com l'alumnat comparable en programes escolars d'un entorn anglès convencional, alhora que adquireix uns nivells superiors en competència lingüística en francès.

Les comparacions entre una varietat d'alternatives de programes d'immersió indiquen que no hi ha cap alternativa necessàriament millor que les altres, tot i que les alternatives d'immersió primerenca i total són sovint més efectives. Els estudis al Canadà també han demostrat que l'efectivitat de la immersió depèn d'una combinació de factors, incloent-hi l'exposició a la segona llengua, l'edat dels alumnes i l'enfocament metodològic. En els últims anys hi ha hagut un augment d'atenció en els temes pedagògics i, en particular, en l'efectivitat d'una instrucció més sistemàtica i explícita de les estructures lingüístiques que l'alumnat d'immersió té dificultats per adquirir en francès. Així mateix, hi ha un interès renovat en les competències de l'alumnat en risc de fracàs escolar degut a discapacitats d'aprenentatge. Els estudis longitudinals d'Erdos, Genesee i Savage, de la McGill University, sobre l'alumnat d'immersió en francès en risc de discapacitat lectora i/o lingüística, i els de Jared, Cormier, Levy i Wade-Woolley sobre les diferències individuals en les capacitats lectores que s'estan portant a terme en l'actualitat haurien d'ajudar a omplir els buits del nostre coneixement sobre l'efectivitat de la immersió per a aquesta tipologia d'alumnes.

Les comparacions entre una varietat d'alternatives de programes d'immersió indiquen que no hi ha cap alternativa millor que les altres, tot i que les alternatives d'immersió primerenca i total són sovint més efectives.

Nota

¹ En el sistema educatiu canadenc l'escola preescolar arriba fins als cinc anys; l'escola primària inclou el primari i del grau 1 al 8 (dels 5 als 14 anys); l'escola mitjana va del grau 8 al 12 (dels 14 als 18 anys).

Referències bibliogràfiques

- ADIV, E. (1980). *An analysis of second language performance in two types of immersion programs*. PhD Dissertation, Department of Second Language Education, McGill University, Mont-real, Quebec.
- ASHER, J. J.; PRICE, B. S. (1967). «The learning strategy of the total physical response». *Child Development*, núm. 38, p. 1219-1227.
- BRUCK, M. (1978). «The suitability of early French immersion programs for the language disabled child». *Canadian Journal of Education*, núm. 3, p. 51-72.
- BRUCK, M. (1982). «Language disabled children: Performance in an additive bilingual education program». *Applied Psycholinguistics*, núm 3, p. 45-60.
- CUMMINS, J. (1984). *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*. Clevedon, Eng.: Multilingual Matters.
- CZIKO; HOLOBOW; LAMBERT (1977). *A comparison of three elementary school alternatives for learning French: Children in grades four and five*. Unpublished ms. Psychology Department, McGill University, Mont-real, Quebec.
- DAY, E.; SHAPSON, S. (1991). «Integrating formal and functional approaches to language teaching in French immersion: An experimental study». *Language Learning*, núm. 41, p. 25-58.
- DOCKRELL, W. B.; BROSSÉAU, J. F. (1967). «The correlates of second language learning by young children». *Alberta Journal of Educational Research*, núm. 13, p. 295-298.
- GARDNER, R.; LAMBERT, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- GENESE, F. (1976a). *Comparative evaluation of the early French immersion, grade 7 French immersion and FSL programs: A follow-up study*. A report submitted to the Instructional Services Department, The Protestant School Board of Greater Montreal.
- (1976b). «The role of intelligence in second language learning». *Language Learning*, núm. 26, p. 267-280.
- (1981). «A comparison of early and late second language learning». *Canadian Journal of Behavioral Science*, núm. 13, p. 115-127.
- (1984). «Historical and theoretical foundations of immersion education». *Studies of immersion education: A collection for United States educators*. Sacramento, CA: California State Department of Education, p. 32-57.
- (1987). *Learning through two languages: Studies of immersion and bilingual education*. Rowley, MA: Newbury House.
- (1988). «Neuropsychology and second language acquisition». A: Beebe, L. (ed.). *Issues in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, p. 81-112.
- (1991). «Second language learning in schools settings: Lessons from immersion». A: Reynolds, A. (ed.). *Bilingualism, multiculturalism, and second language learning*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, p. 183-201.
- (2004). «What do we know about bilingual education for majority language students?» A: Bhatia, T. K.; Ritchie, W. (eds.). *Handbook of bilingualism and multiculturalism*. Malden, MA: Blackwell, p. 547-576.

- (2006). «The suitability of French immersion for students who are at-risk: A review of research evidence». Informe preparat per a Canadian Parents for French.
- GENESE, F.; CHAPLIN (1976). *Evaluation of the 1974-75 grade 11 French immersion class*. Informe enviat a The Protestant School Board of Greater Montreal, Quebec.
- GENESE, F.; LAMBERT, W. E. (1983). «Trilingual education for majority language children». *Child Development*, núm. 54, p. 105-114.
- HARLEY, B. (1989). «Functional grammar in French immersion: A classroom experiment». *Applied Linguistics*, núm. 10, p. 331-359.
- (1993). «Patterns of second language development in French immersion». *French Language Studies*, núm. 2, p. 159-183.
- (1998). «The role of focus on form in promoting child L2 acquisition». A: Doughty, C.; Williams, J. (eds.). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 156-174.
- HARLEY, B.; SWAIN, M. (1984). «An analysis of verb form and function in the speech of French immersion pupils». *Working Papers in Bilingualism*, núm. 14, p. 31-46.
- LAMBERT, W. E.; TUCKER, G. R. (1972). *The bilingual education of children: The St. Lambert experiment*. Rowley, MA: Newbury House.
- LEONARD, L. B. (1998). *Children with specific language impairment*. Cambridge, MA: Bradford.
- LONG, M.; ROBINSON, P. (1998). «Focus on form: Theory, research, and practice». A: Doughty, C.; Williams, J. (eds.). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 15-41.
- LYSTER, R. (1990). «The role of analytic language teaching in French immersion programs». *The Canadian Modern Language Review*, núm. 47, p. 159-176.
- (1994). «The effect of functional-analytic teaching on aspects of French immersion students' sociolinguistic competence». *Applied Linguistics*, núm. 15, p. 263-287.
- (2004). «Research on form-focused instruction in immersion classrooms: Implications for theory and practice». *Journal of French Language Studies*, núm. 14, p. 321-341.
- LYSTER, R.; RANTA, L. (1997). «Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms». *Studies in Second Language Acquisition*, núm. 19, p. 37-66.

- MORRISON, F. (1981). *Longitudinal and cross-section studies of French proficiency in Ottawa and Carleton Schools*. Ottawa, Ontario: The Ottawa Board of Education.
- PARADIS, J.; CRAGO, M.; GENESEE, F.; RICE, M. (2003). «French-English bilingual children with SLI: How do they compare with their monolingual peers?». *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, núm. 46, p. 1-15.
- STEVENS, F. (1983). «Activities to promote learning and communication in the second language classroom». *TESOL Quarterly*, núm. 17, p. 259-272.
- STERN, H. H.; SWAIN, M.; MCLEAN, L. D.; FREEDMAN, R. J.; HARLEY, B.; LAPKIN, S. (1976). *Three approaches to teaching French*. Toronto, Ontario: Ministry of Education of Ontario.
- SWAIN, M. (1978). «French immersion: Early, late or partial?». *Canadian Modern Language Review*, núm. 34, p. 577-585.
- (1998). «Focus on form through conscious reflection». A: Doughty, C.; Williams, J. (eds.). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 64-81.
- SWAIN, M.; LAPKIN, S. (1982). *Evaluating bilingual education: A Canadian case study*. Clevedon, Eng.: Multilingual Matters.
- TRITES, R. (1976). «Children with learning difficulties in primary French immersion». *The Canadian Modern Language Review*, núm. 33, p. 193-207.
- (1984). «Early immersion in French at school for Anglophone children: Learning disabilities and prediction of success». A: Paradis M.; Lebrun, Y. (eds.). *Early bilingualism and child development*. Lisse: Swets & Zeitlinger, p. 95-133.
- TRITES, R.; PRICE, M. A. (1978-1979). «Specific learning disability in primary French immersion». *Interchange*, núm. 9, p. 73-85.
- WISS, C. (1989). «Early French immersion may not be suitable for every child». *The Canadian Modern Language Review*, núm. 45, p. 517-529.