

CANADIAN THESES ON MICROFICHE

I.S.B.N.

THESES CANADIENNES SUR MICROFICHE



National Library of Canada
Collections Development Branch

Canadian Theses on
Microfiche Service

Ottawa, Canada
K1A 0N4

Bibliothèque nationale du Canada
Direction du développement des collections

Service des thèses canadiennes
sur microfiche

NOTICE

The quality of this microfiche is heavily dependent upon the quality of the original thesis submitted for microfilming. Every effort has been made to ensure the highest quality of reproduction possible.

If pages are missing, contact the university which granted the degree.

Some pages may have indistinct print especially if the original pages were typed with a poor typewriter ribbon or if the university sent us a poor photocopy.

Previously copyrighted materials (journal articles, published tests, etc.) are not filmed.

Reproduction in full or in part of this film is governed by the Canadian Copyright Act, R.S.C. 1970, c. C-30. Please read the authorization forms which accompany this thesis.

THIS DISSERTATION
HAS BEEN MICROFILMED
EXACTLY AS RECEIVED

AVIS

La qualité de cette microfiche dépend grandement de la qualité de la thèse soumise au microfilmage. Nous avons tout fait pour assurer une qualité supérieure de reproduction.

S'il manque des pages, veuillez communiquer avec l'université qui a conféré le grade.

La qualité d'impression de certaines pages peut laisser à désirer, surtout si les pages originales ont été dactylographiées à l'aide d'un ruban usé ou si l'université nous a fait parvenir une photocopie de mauvaise qualité.

Les documents qui font déjà l'objet d'un droit d'auteur (articles de revue, examens publiés, etc.) ne sont pas microfilmés.

La reproduction, même partielle, de ce microfilm est soumise à la Loi canadienne sur le droit d'auteur, SRC 1970, c. C-30. Veuillez prendre connaissance des formules d'autorisation qui accompagnent cette thèse.

LA THÈSE A ÉTÉ
MICROFILMÉE TELLE QUE
NOUS L'AVONS REÇUE

ETUDE COMPARATIVE DE LA PERFORMANCE EN
LANGUE SECONDE DE JEUNES ANGLOPHONES A
L'ECOLE FRANCAISE ET A L'IMMERSION

Thèse présentée à l'École des études
supérieures de l'Université d'Ottawa en
vue de satisfaire aux exigences de la
maîtrise en linguistique.

par

Johanne S. Bourdages

Ottawa, Canada, 1982



J.S. Bourdages, Ottawa, Canada, 1982

REMERCIEMENTS

Je désire remercier M. Gerald Neufeld des précieux conseils qu'il a prodigués au cours de la rédaction de cette thèse. Je tiens également à remercier Mme Anne-Marie Côté de la Commission Scolaire d'Aylmer, et Mme Géraldine Shortt du Greater Hull Protestant School Board, de leur précieuse collaboration dans l'élaboration de cette recherche. Enfin, je tiens à remercier M. Philip Hauptman et Mme Mari Wesche des commentaires qu'ils ont apportés à cette thèse.

Table des matières

Résumé	v
Chapitre I: Introduction	1
1.1 Préambule	1
1.2 Orientation de la recherche	1
1.3 Synthèse de la littérature	2
1.3.1 Age d'acquisition d'une langue seconde	2
1.3.1.1 Différentes positions	2
1.3.2 Contexte d'acquisition linguistique	6
1.3.2.1 Définition	6
1.3.2.2 Importance et influence du contexte d'acquisition linguistique	8
1.4 Immersion versus submersion	9
1.4.1 L'immersion	10
1.4.2 La submersion	15
1.5 Conclusion	18
Notes	21
Chapitre II: Méthode et procédure.....	22
2.1 Préambule	22
2.2 Méthode	23
2.2.1 Les sujets	24

	iii
2.2.2 Les tâches	25
2.2.2.1 Langage spontané	25
2.2.2.2 Imitation dirigée	26
2.3 Procédure	29
2.3.1 Langage spontané	29
2.3.2 Imitation dirigée	30
2.3.3 Analyse statistique	32
Chapitre III: Résultats	33
3.1 Préambule	33
3.2 Résultats	34
3.2.1 Production spontanée	34
3.2.2 Imitation obligatoire	44
3.2.3 Richesse lexicale	51
3.3 Conclusion	57
Notes	62
Chapitre IV: Discussion et conclusion	63
4.1 Préambule	63
4.2 Discussion	65
4.2.1 Performance générale des groupes	65
4.2.2 Résultats supplémentaires	68
4.2.3 Richesse lexicale	69
4.3 Conclusion	70
Notes	72
Appendices: A: But d'un programme d'immersion	73
B: Programme d'immersion (M-6)	74

C: Questions pour émission de télévision	87
D: Imitation dirigée	89
Bibliographie	91

RÉSUMÉ

La présente thèse veut faire ressortir l'importance du contexte d'acquisition linguistique dans l'acquisition d'une langue seconde. Dans le domaine, âge et contexte d'acquisition sont souvent reliés l'un à l'autre. Nous avons d'abord essayé de résumer les différentes positions par rapport à ces deux facteurs, en soulignant plus particulièrement le contexte d'acquisition. Pour mettre en évidence le contexte d'acquisition, nous avons comparé la performance de jeunes anglophones à l'école française (submersion) et à l'immersion. Nous avons défini ces deux contextes d'apprentissage en termes des données linguistiques accessibles à l'apprenant, plutôt qu'en termes socio-économiques. Notre étude a démontré qu'il existe une différence significative entre la performance des élèves de la submersion et celle des élèves de l'immersion. Nous avons attribué cette différence au contexte d'acquisition particulier aux deux groupes.

Chapitre I

Introduction

1. Préambule

Le contexte d'acquisition d'une langue seconde semble être une question des plus intéressantes depuis que Krashen (1976) a affirmé que différents contextes d'acquisition favoriseraient différents types de processus d'acquisition linguistique. Au contexte d'acquisition on a souvent associé l'âge d'acquisition linguistique qui semble avoir une valeur intrinsèque vis-à-vis celui-ci. La question qui nous intéresse est directement liée à ces deux points: âge et contexte d'acquisition linguistique. En premier lieu nous définirons donc cette question pour ensuite faire une rétrospective de ce qui s'est fait dans le domaine par rapport à ces deux points.

2. Orientation de la recherche

On a souvent justifié l'instruction en langue seconde dans les écoles élémentaires à partir de l'idée que l'enfant, avant la puberté, est dans une situation idéale pour apprendre les langues. Cependant, d'après un certain nombre d'études, cette notion est maintenant remise en question. Ce qui nous intéresse en particulier, c'est de voir si l'environnement linguistique auquel est exposé un

apprenant de plus de 6 ans va influencer sa performance en langue seconde (L2). En d'autres mots, un enfant de plus de 6 ans peut-il encore profiter d'un contexte naturel, informel pour acquérir une L2, ou est-il nécessaire qu'il soit exposé à une forme d'enseignement plus formel? Peut-il atteindre la performance d'un locuteur natif du même âge, et ceci au niveau syntaxique en particulier? Un enfant de plus de 6 ans peut-il réactiver son mécanisme d'acquisition linguistique (LAD) de façon à pouvoir profiter d'un milieu naturel d'acquisition linguistique?

3. Synthèse de la littérature

Ces dernières années, dans le domaine de l'acquisition d'une langue seconde, plusieurs ont cherché à cerner les principaux facteurs qui influencent la tâche de l'apprenant. Nous nous sommes penchés sur deux d'entre eux: l'âge et le contexte d'acquisition linguistique. Ces facteurs nous semblent avoir une certaine importance et sont d'un intérêt théorique pour l'acquisition d'une langue seconde autant au point de vue psycholinguistique que neurolinguistique¹.

1.3.1 Age d'acquisition d'une langue seconde

1.3.1.1 Différentes positions

Plusieurs recherches (Asher et Garcia (1969), Ervin-Tripp (1974), Fathman (1975), etc.) ont démontré que l'âge de l'apprenant au moment même où il commence son acquisition d'une L2 influencera sa tâche. Plusieurs s'accordent à dire

que l'enfant semble plus habile à acquérir une L2 que ne l'est l'adulte. La notion d'âge critique se veut une explication de ce phénomène. Penfield (1959) a proposé qu'après une certaine période, l'âge critique, il devienne de plus en plus difficile, sinon impossible, d'acquérir une L2, c'est-à-dire quelque soit le contexte, d'atteindre une performance native de la langue cible.

Depuis que cette notion d'âge critique a été proposée, et depuis que Lenneberg (1964; 1967) a suggéré l'existence d'un lien entre l'âge critique et un processus neurophysiologique de latéralisation des fonctions cérébrales, plusieurs chercheurs se sont intéressés à cette question.

Lenneberg (1964; 1967), après des études en aphasiologie, a proposé de situer la période critique pour l'acquisition d'une langue à l'âge de la puberté, moment affirme-t-il où la latéralisation est complétée. Krashen (1973) après avoir repris les données expérimentales et les résultats de plusieurs recherches en aphasiologie, a démontré que la latéralisation serait complétée beaucoup plus tôt qu'on ne le supposait, c'est-à-dire, autour de l'âge de 4 ou 5 ans.²

Malgré le fait qu'il existe des résultats différents en ce qui concerne l'âge de la latéralisation, plusieurs chercheurs continuent de situer l'âge critique à la puberté. Ervin-Tripp (1974) dans une étude sur un groupe d'enfants de 4 à 9 ans faisant l'acquisition d'une L2 en milieu naturel, arrive à la conclusion que les adolescents peuvent encore

être de "bons apprenants" au niveau syntaxique mais que les enfants plus jeunes (4 à 9 ans) sont supérieurs au niveau de la phonologie. Ces résultats confirment ceux obtenus par Asher & Garcia (1969) sur la performance d'enfants cubains vivant aux Etats-Unis depuis quelques années.

Fathman (1975) confirme aussi les résultats de Ervin-Tripp (1974) et de Asher & Garcia (1969). Les enfants de 6 à 10 ans sont supérieurs au niveau phonologique alors que les enfants de 11 à 15 ans réussissent mieux au niveau syntaxique et morphologique. Fathman ajoute:

"These data alone do not prove that there is necessarily a critical period for second language learning, but they do suggest that the ability to learn certain aspects of a second language may be age related" (p.251).

Elle suggère, tout comme Seliger (1978), la possibilité qu'il existe différentes périodes critiques pour différents aspects de l'apprentissage d'une L2. Ainsi, l'habileté d'imiter, de discriminer ou d'interpréter des sons, serait supérieure pendant la période pré-adolescence, alors qu'après celle-ci, l'habileté d'apprendre des règles, de faire des généralisations, de mémoriser certains patrons (en anglais "patterns") serait plus développée.

Krashen (1975) tente de démontrer que l'âge critique et la latéralisation ne sont pas de fait liés, et que la

latéralisation ne "serait pas "un obstacle biologique à un apprentissage linguistique ultérieur" (p.220). Il propose parallèlement à Posansky (1975) que l'âge critique soit plutôt associé à l'apparition du stade des opérations formelles, tel que défini par Inhelder & Piaget (1958), stade qui débute à la puberté. Il mentionne aussi le rôle de certains facteurs affectifs, tels certains changements de personnalité apparaissant aussi à cet âge. Ce qui implique que pour Krashen (1975) et Posansky (1975), l'insuccès des apprenants en L2 au-delà de la puberté serait dû, non pas à des contraintes biologiques, mais à des contraintes cognitives et affectives.

Enfin Neufeld (1973, 1979) propose "l'Hypothèse nulle" qui implique qu'il n'existe pas de contraintes de maturation pour l'acquisition d'une L2. Cette hypothèse porte cinq points importants:

- 1) Pas de différences intrinsèques entre l'habileté d'apprendre la L1 et L2.
- 2) L'habileté d'apprendre une langue est innée plutôt qu'acquise.
- 3) Cette habileté ne varie pas d'individu en individu.
- 4) Cette habileté ne s'affaiblit pas avec l'âge.
- 5) La différence entre la performance d'un enfant et celle d'un adulte peut être expliquée à partir de facteurs

psychologiques et sociaux.

En d'autres mots, pour Neufeld (1973; 1979) il se peut qu'il n'y ait pas d'âge critique comme tel, ceci d'un point de vue strictement biologique.

1.3.2 Le contexte d'acquisition linguistique

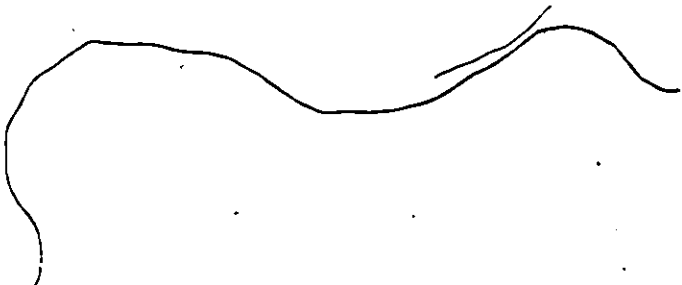
1.3.2.1 Définition

Plusieurs études (Asher & Garcia (1969), Burstall (1974), J.B. Carroll (1975) et Krashen (1976)) ont démontré que le temps passé au contact d'une L2 n'avait une influence que si l'apprenant participait à une situation de communication en L2. Krashen (1976) souligne que malgré le fait qu'on n'ait pas encore réussi à caractériser le saisi* ("intake") de l'apprenant on peut tout de même affirmer que le seul fait "d'entendre" une langue sans avoir à l'utiliser, n'est pas suffisant pour permettre une "entrée" au mécanisme d'acquisition linguistique. "Relevant primary linguistic data is that which the acquirer is actively involved with: the total linguistic environment is less important." (Krashen 1976:162).

On a tendance à spécifier le contexte d'acquisition linguistique dans lequel un apprenant en langue seconde est impliqué selon deux types de situations: institutionnelle et naturelle. On parle aussi de milieu formel et de milieu informel qui favoriseraient des processus d'acquisition différents (Krashen 1976). Selon Noyau (1980), en milieu

formel les données linguistiques sont homogènes. Elles sont sélectionnées à l'avance, ordonnées et massées, imposant ainsi à l'apprenant la nature des données à assimiler. L'apprenant produit essentiellement des phrases, et l'attention du professeur porte surtout sur la forme. En milieu informel, les données reçues par l'apprenant dépendront des contacts qu'il aura dans la langue cible (LC), donc des interlocuteurs, des situations de communication, des domaines de référence, etc.. L'apprenant devra alors choisir, délimiter, et identifier les éléments qu'il aura à intégrer. En milieu naturel, l'apprenant produit des énoncés en situation destinés à produire une fonction pragmatique où l'attention portera sur le contenu plutôt que sur la forme. En milieu formel l'apprentissage se fera de façon explicite alors qu'en milieu informel il se fera de façon implicite.

Krashen (1976), parmi d'autres, a souligné l'importance de la distinction entre acquisition et apprentissage (en anglais "learning"). Un milieu formel favoriserait l'apprentissage caractérisé par une présentation explicite des règles et par une correction systématique des erreurs alors qu'un milieu informel favoriserait l'acquisition qui consisterait en un processus inconscient d'assimilation, d'intériorisation des règles linguistiques que l'on pourrait qualifier de "creative construction" (Burt & Pulav 1974).



1.3.2.2 Importance et influence du contexte d'acquisition linguistique

Plusieurs recherches dans le domaine de l'acquisition d'une langue seconde (Ervin-Tripp (1974), Wode (1978), Burt & Dulay (1974, 1976), Paves (1976), Snow & Hoefnagel-Hohl (1978)) ont démontré que l'enfant peut encore profiter d'un environnement naturel pour acquérir une L2. Macnamara (1973, 1976) propose qu'un enfant apprend mieux une L2 en milieu naturel qu'en milieu institutionnel, puisque l'enfant voit la langue comme un moyen de communication et non comme un objet. De plus, il note que les enfants en salle de classe ne rencontrent pas les mêmes pressions externes que les enfants en milieu naturel, et que de ce fait, ils ont très peu de motivation à apprendre une L2. Macnamara affirme aussi qu'un milieu formel n'engage pas la "faculté de langage" (1973:254) de l'apprenant et que cette faculté ne s'active qu'en situation réelle de communication.

Krashen (1976) suggère qu'un environnement formel favorise l'apprentissage d'une L2 chez l'adulte. On se rappelle que pour Krashen (1975) l'âge optimal pour profiter d'un milieu informel se situe à la puberté, période de l'apparition des opérations formelles. Cependant, Krashen (1976) suppose qu'acquisition et apprentissage peuvent se faire simultanément. En effet, en créant dans le contexte formel, une ouverture vers des situations de communication réelle, on permettrait à l'apprenant de se servir de

l'environnement linguistique pour formuler certaines hypothèses sur la LC, et ceci tout en ayant le support d'un milieu formel dont l'adulte semble avoir besoin.

De récentes recherches en neurolinguistique tendent à appuyer l'influence du contexte d'acquisition linguistique. Vaid & Genesee (1980) dans leur synthèse de la littérature ont en effet démontré que le contexte d'acquisition linguistique pouvait influencer le type de "processing" utilisé par un bilingue pour traiter les données linguistiques. F. Carroll (1980) suggère qu'il y a une moins grande participation de l'hémisphère gauche en milieu informel et qu'il y a activité plus élevée de l'hémisphère gauche en milieu formel. Ceci pourrait être relié comme le mentionne Bibeau (1981) au fait que de plus en plus "on ait tendance à s'appuyer sur des hypothèses fonctionnalistes et structurales impliquant l'acquisition ou le développement des connaissances par réseaux d'oppositions et par fonctions réciproques" (p.14). Vaid & Genesee (1980) suppose qu'il y a une forte interaction entre contexte et âge d'acquisition linguistique. Ce qui suggère que plus un apprenant est jeune, mieux il peut profiter d'un contexte naturel d'acquisition pour réactiver son mécanisme neurofonctionnel inné d'acquisition linguistique.

1.4 Immersion versus submersion

Comme nous l'avons déjà mentionné, ce qui nous intéresse c'est de savoir si un enfant de plus de 6 ans peut encore

profiter d'un milieu naturel pour acquérir une L2. Pour ce faire nous avons comparé deux contextes d'acquisition linguistique, ce qu'on appelle couramment immersion et submersion.

1.4.1 L'immersion

Le terme "immersion" désigne un programme d'enseignement de L2 à l'intérieur duquel la L2 (ici le français) est la langue d'enseignement de tous (ou en partie) les sujets inscrits au programme régulier: la L2 est la langue de communication entre le professeur et les élèves. Il existe différents types de programmes d'immersion, celui qui nous intéresse est l' immersion précoce. On parle d'immersion précoce dans le cas où dès la maternelle l'enseignement ne se déroule qu'en L2. En général, les enfants participant à ces programmes ont en commun la L1, et n'ont jamais eu de contact avec la L2.

De façon générale, tous les conseils scolaires offrant des programmes d'immersion précoce suivent le même schéma, (c.f. Tableau 1).

A la maternelle le professeur s'adresse exclusivement en français aux enfants. Cependant, ceux-ci conservent l'utilisation de leur L1. En première année, le professeur commence à exiger que le français serve à la communication

Tableau 1

Temps passé en français L2

M	1	2	3	4	5	6
100%	100%	80%	80%	80%	65%-70%	50%
Tous les sujets en Français	Tous les sujets en Français	Lecture Epellation Orhtogra- phe en Anglais	Même que pour le niveau 2	Même que pour le niveau 2	English Language Arts - Emphase sur l'orthographe, Math.	English Language Arts Math.

dans la classe. Peu à peu les enfants viennent à utiliser spontanément leur L2 pour communiquer entre eux. En deuxième ou troisième année on introduit l'enseignement de la L1, ici l'anglais, pour une courte période. Au fur et à mesure que l'enfant avance dans son programme, le temps consacré à l'anglais augmente pour atteindre une proportion égale à celui du français. Il est à noter que l'anglais n'est pas enseigné par le même professeur; le professeur qui enseigne le français et les sujets en français ne parle jamais anglais devant les élèves. Au début des programmes d'immersion on se servait du même curriculum que celui utilisé par les jeunes francophones, mais depuis il s'est développé un curriculum et des syllabus particuliers à

l'immersion (c.f. Lapkin & Kamin 1977).

Peut-on dire qu'un enfant à l'immersion est exposé à un contexte linguistique formel ou informel? Est-ce que le contexte linguistique auquel il est exposé se rapproche du milieu naturel? L'idée d'un programme d'immersion est de fournir un environnement linguistique riche de façon à favoriser l'apprentissage de la L2 sans annihiler le développement de la L1. Le but est de former des bilingues fonctionnels pouvant vivre autant dans une communauté francophone qu'anglophone sans difficulté linguistique ou culturelle (voir Appendice A). On peut affirmer que l'immersion se rapproche du milieu naturel dans la mesure où on cherche à développer une bonne maîtrise de la compétence de communication autant, sinon plus, que de la compétence linguistique. C'est-à-dire que l'attention du professeur portera sur le contenu plutôt que sur la forme linguistique étant donné que toutes (ou presque) les activités de la journée se font en L2.

Cependant comme le mentionne Bratt-Paulston (1979), il est faux de supposer qu'il n'y a pas d'enseignement formel en immersion. G. Shortt (communication personnelle) confirme l'existence d'un enseignement formel à l'immersion tout en spécifiant qu'on cherche à en diminuer l'importance, et qu'il s'insère toujours à l'intérieur d'une approche fonctionnelle. Stern (1978) affirme qu'il ne semble pas exister de dichotomie nette entre procédures formelles et

fonctionnelles: un professeur peut enseigner la langue de façon formelle (règles explicites, exercices de grammaire, prononciation, répétition, etc.) tout en profitant des autres activités pour faire porter l'attention sur le contenu plutôt que sur la forme. Même si on ne veut pas toujours l'admettre, à l'immersion l'enseignement de type formel ressemble à celui des programmes cadres de L2. Ainsi d'après un document proposé par le Greater Hull Protestant School Board pour leur programme d'immersion précoce (voir Appendice B) on retrouve les points suivants:

- a) discriminer tous les sons d'un mot.
 - b) développer une prononciation correcte.
 - c) employer (spontanément) des structures et du vocabulaire enseignés.
 - d) former des phrases complètes.
 - e) modifier des structures (substitution de mots).
 - f) s'exprimer dans les forme affirmative, affirmative/négative, affirmative/négative/interrogative.
 - g) accorder l'adjectif en genre et en nombre.
- etc.

Le succès des programmes d'immersion par rapport au programmes cadres de L2 n'est plus à démontrer, et certains (ex.: Stern 1978, Swain 1978a, b) attribuent une part de ce

succès au temps passé en L2 (c.f. J.B. Carroll 1975). D'autres parts, ce succès ne peut être équivalent quand on compare les résultats obtenus à l'immersion à la performance de jeunes francophones du même âge. Dans plusieurs études (Spilka (1976), Harley & Swain (1977), Dumas, Swain & Selinker (1977), Swain (1978), etc.) on reconnaît qu'il existe toujours une différence marquée entre les élèves de l'immersion et les jeunes francophones. Swain (1975) suggère qu'il se développe un "classroom dialect" propre aux élèves de l'immersion, et Dumas, Swain & Selinker (1977) propose qu'il y ait fossilisation très tôt dans le développement de la L2. Swain (1978a, b) attribue cette différence au fait qu'il y a très peu de contact entre les élèves de l'immersion et des natifs de la LC. Le seul modèle auquel ils sont exposés reste le professeur, donc ils reçoivent très peu de "feedback" autant au niveau linguistique (les variétés de structures, de vocabulaire, de dialectes sont limitées) qu'au niveau sociolinguistique (les variétés des besoins sociaux, des registres, etc. sont aussi limitées). Swain souligne le fait que dès que l'élève à l'immersion atteint un point où il peut être compris par le professeur et par ses compagnons de classe, il n'a plus de motivation pour continuer sa progression vers une performance native de la L2. De la même façon, D'Anglejan (1978) soutient que l'isolation culturelle est la cause du succès limité des programmes d'immersion.

1.4.2 La submersion

Après l'âge de 5 ans, âge du début de la scolarisation, il est difficile de parler de milieu naturel sans y inclure le milieu scolaire. Pour un enfant en submersion, c'est-à-dire un enfant qui reçoit son instruction dans une langue autre que sa langue maternelle, le milieu scolaire fait partie intégrante du contexte naturel d'acquisition linguistique. Le milieu scolaire lui fournit l'interaction nécessaire avec des locuteurs natifs de la L1 (c'est là où l'enfant en submersion rencontre des jeunes de son âge, où il y a activité scolaire autant que sociale, et où la seule langue de communication, autant avec le professeur qu'avec les autres élèves, est la L2). Dès le début l'enfant fait face à des besoins de communiquer dans la L2; il fait aussi face à des pressions du groupe l'obligeant à utiliser la L2 de façon à être accepté et intégré à celui-ci (c.f. Macnamara 1973, 1976).

En submersion, l'enfant est exposé à un contexte linguistique des plus informels. Tout comme à l'immersion, la langue d'enseignement est, pour l'enfant, la L2, et même si pendant la journée une période est consacrée à l'enseignement du français, celui-ci est d'abord conçu en fonction de jeunes francophones qui ont déjà une bonne maîtrise de leur langue. On peut donc supposer que ce type formel de présentation de la langue n'influencera que très peu l'apprentissage de la L2. L'enfant en submersion est

exposé à des données linguistiques naturelles, il doit accommoder différents registres, différents modèles (i.e. différents interlocuteurs). Les données linguistiques disponibles sont variées, hétérogènes, et il doit choisir ce qui est à intégrer. Étant donné le grand nombre de données disponibles, il doit effectuer (de lui-même) une sélection, et les hypothèses qu'il formulera ne pourront être vérifiées que par son interaction avec le groupe de locuteurs natifs.

Au Canada, les programmes d'immersion se sont développés et ont pris de l'expansion en réponse à une demande de former des bilingues fonctionnels, ceci surtout depuis la Loi sur les langues officielles décrétée par le gouvernement fédéral en 1969. Étant donné ce contexte socio-politique, les recherches en langue seconde se sont surtout concentrées sur ces programmes d'immersion, et très peu a été fait, au Canada, dans le domaine de la submersion. Aux États-Unis où le contexte socio-politique est différent, il existe très peu de programmes d'immersion et ceux qui existent sont quelque peu différents des nôtres (voir Swain (1981a)). Ainsi, plus d'études ont été faites en submersion qui en favorisant l'intégration des minorités linguistiques offre, aux États-Unis, plus de données accessibles à la recherche. Par conséquent, il nous semble que comparer les résultats de ces recherches aux résultats obtenus à l'immersion au Canada, serait fausser l'interprétation qu'on pourrait en faire, et les conclusions ainsi tirées ne seraient pas des plus pertinentes dans l'étude du contexte d'acquisition

linguistique d'une L2, puisque dans ces études on s'attarde surtout à des facteurs socio-économiques, socio-culturels, etc., et non linguistiques.

Nous n'avons pas cru nécessaire de revoir toute la littérature portant sur ce qu'on appelle "la submersion" puisque les sujets participant à notre étude sont quelque peu différents de ceux des groupes minoritaires, soit d'immigrants ou d'amérindiens, qui font l'objet des études courantes. Nos sujets font partie, il est vrai, d'un groupe minoritaire à l'intérieur de la Province de Québec, cependant, ils rejoignent le groupe majoritaire non seulement au pays, mais à la grandeur du continent. Ainsi, plusieurs des facteurs qui ont une influence importante pour l'acquisition d'une L2 par un groupe minoritaire n'ont plus d'effet sur nos sujets puisque leur identité culturelle n'est pas menacée et ainsi aucune crainte n'est ressentie quant au sort réservé à la L1.

Chun (1979) en comparant immersion et submersion a démontré que des enfants de milieux socio-économiques similaires, après seulement un an de submersion étaient supérieurs à ceux qui étaient en immersion depuis cinq ans, ceci au niveau de la prononciation et du vocabulaire. Macnamara, Svarc & Horner (1976) ont démontré que des enfants poursuivant, à Montréal, leurs études dans une langue autre que leur langue maternelle arrivaient à une performance presque égale à celle de locuteurs natifs du même

âge.

Swain (1978b), Cummins (1979) et plusieurs autres ne favorisent pas des situations de submersion. Ils affirment que les résultats linguistiques autant qu'académiques des enfants en submersion sont pauvres, et que ce type de contexte d'apprentissage provoque des problèmes psychologiques (ex. sentiments d'infériorité, manque de confiance en soi, etc.) qui influencent l'apprentissage de la L2. Cependant, les groupes auxquels s'adressent de telles critiques sont de statut socio-économique inférieur et sont en majorité des groupes d'immigrants obligés à participer à de telles situations (Swain (1981a)).

De façon générale, dans la littérature, l'immersion est vue comme un milieu favorisant l'apprentissage de la L2 ("additive situation"; Cummins (1979), Lambert (1975)) et la submersion comme un milieu peu favorable à presque tous les niveaux ("subtractive situation"; Cummins (1979), Lambert (1975)).

1.5 Conclusion

Nous avons essayé de démontrer que l'âge et le contexte d'acquisition linguistique semblent être liés de façon intrinsèque. Plusieurs recherches tendent à démontrer que l'âge et le contexte d'acquisition linguistique sont des facteurs importants dans l'acquisition d'une L2. Dépendant de l'âge et du contexte d'acquisition linguistique, un

bilingue traitera les données linguistiques de façon différente. De plus, il semble que plus un apprenant est jeune, mieux il peut profiter d'un contexte naturel pour réactiver son mécanisme d'acquisition linguistique de la même manière que lors de l'acquisition de la L1.

Au niveau du contexte d'acquisition nous avons précisé deux contextes particuliers: l'immersion et la submersion. Ces deux contextes ont été choisis en partie à cause de l'âge des apprenants participant à de telles situations d'apprentissage en L2 et aussi de leur accessibilité. De plus, on a beaucoup mis en valeur les programmes d'immersion tandis que très peu a été écrit sur la submersion au Canada et ce qui a été écrit y est très peu favorable. A l'immersion, même si on a créé un environnement linguistique plus riche que celui présent dans les programmes cadres de L2, il n'en reste pas moins qu'il s'agit d'un milieu artificiel où il y a, en partie, présentation formelle de la langue même si l'emphasis est mis sur la compétence de communication. On peut même se demander si cette dernière n'est pas dans un sens limitée puisque le contexte est lui-même très fermé: la communication ne se faisant qu'entre le professeur et l'élève, et seulement à l'intérieur de la salle de classe.

Au Canada, la réussite des programmes d'immersion par rapport aux programmes cadres d'enseignement des L2 n'est plus à démontrer. Plusieurs études ont en effet porté sur

l'immersion. Cependant, il semble exister un vacuum quant aux recherches entreprises sur la submersion. Les recherches en submersion portent en particulier sur des aspects socio-économiques et culturels; nous avons tenté de définir la submersion en termes des données linguistiques qu'on y retrouve, ce qui dans la littérature n'est pas chose courante. C'est pour parer à cette lacune que nous avons choisi de comparer la performance en L2 d'apprenants en situation d'immersion et de submersion. La submersion semble posséder toutes les caractéristiques d'un milieu naturel d'acquisition linguistique: les données linguistiques accessibles à l'apprenant y sont nombreuses, hétérogènes, variées et non-structurées. Ce contexte permettra de voir si la performance de ces apprenants se rapproche de celle de locuteurs natifs du même âge, au niveau morpho-syntaxique, ou si leur performance est équivalente à celle des enfants en immersion. On pourra ainsi voir si un enfant de plus de 6 ans peut encore profiter d'un milieu naturel pour acquérir une L2, et atteindre une performance égale à celle de natifs du même âge.

NOTES

Chapitre I

1. La neurolinguistique s'intéresse depuis peu aux processus neurophysiologiques impliqués dans l'acquisition d'une L2. A titre de référence, nous mentionnons quelques auteurs: Obler (1975, 1980), Genesee et al. (1978), Galloway & Krashen (1980), Vaid & Genesee (1980) et Sussman, Franklin & Simon (à paraître).

2. Depuis, d'autres chercheurs affirment qu'il y a latéralisation très tôt dans la vie de l'humain. On parle même de latéralisation chez le nouveau-né (ex. Kinsbourne (1975)).

3. Insuccès veut ici dire la difficulté et même l'impossibilité d'atteindre un niveau de performance égal à celui du locuteur natif.

4. Frauenfelder & Porquier (1979). Le saisi ("intake") correspond à ce qui est effectivement reçu ou compris par l'apprenant.

5. C'est-à-dire que le contenu et le moment de l'acquisition sont déterminés par le programme.

6. Terme emprunté à F. Carroll (1980).

7. G. Shortt est conseillère pédagogique en FLS au Greater Hull Protestant School Board.

Chapitre II

Méthode et procédure

2.1 Préambule

De récentes recherches (Selinker, Swain & Dumas (1975), Hatley & Swain (1978)) ont reconnu que la performance des enfants à l'immersion n'égalait pas celle de locuteurs natifs. Un besoin s'est donc fait sentir de comparer leur performance à celle d'enfants faisant l'acquisition d'une L2 en milieu naturel. La présente étude, de nature transversale, porte sur la performance d'enfants en immersion et en submersion, et tente de démontrer l'importance du contexte d'acquisition pour l'acquisition d'une L2 par des enfants de plus de 6 ans. L'immersion est vue ici comme un milieu artificiel et structuré où on retrouve un enseignement formel (répétition, exercices de substitution, présentation formelle de vocabulaire, etc) (Voir Appendice B). La submersion représente un milieu naturel où on retrouve une interaction constante et soutenue entre l'apprenant et les locuteurs natifs de la L1, et où même s'il y a enseignement formel de la langue, on suppose que celui-ci n'influencera que très peu l'apprenant puisqu'il est directement dirigé vers les natifs et donc d'une nature autre que celui utilisé en L2.

2.2 La méthode

Pour voir s'il existe une différence significative entre la performance d'élèves en immersion et celle d'élèves en submersion, deux tâches ont été retenues: on a d'abord recueilli un échantillon de langage spontané, et ensuite une tâche d'imitation obligatoire ("elicited imitation") a été présentée aux sujets. Une analyse des erreurs au niveau syntaxique a par la suite été faite à partir de ces deux tâches. Pour la fabrication et l'analyse des tâches présentées aux deux groupes, nous avons tout d'abord recueilli un échantillon de langage spontané chez des locuteurs francophones du même âge que ceux des groupes à comparer, ceci de façon à s'assurer d'une certaine authenticité de la langue parlée par des enfants en milieu bilingue. Ce groupe de jeunes francophones a servi à la fois d'informateur et de contrôle. Informateur dans le sens que l'échantillon recueilli chez ce groupe nous a permis d'avoir accès à des données linguistiques telles qu'on les trouve utilisées par ce groupe d'âge. Ceci nous permettait de construire pour la tâche d'imitation obligatoire des phrases qui refléteraient la performance d'un enfant d'âge scolaire plutôt que celle d'un adulte. Aussi, étant donné que les deux groupes à comparer sont des mêmes milieux géographique et socio-économique que le groupe francophone, on peut supposer que le dialecte parlé par les jeunes francophones peut servir de norme pour l'analyse de la performance des deux autres groupes, et en particulier pour

le groupe submersion.

2.2.1 Les sujets

Selinker, Swain & Dumas (1975) affirment que les enfants en immersion atteignent un plateau (fossilisation) et développent un dialecte qui leur est particulier. Vous avons donc choisi d'étudier la performance d'apprenants en L2 âgés de 8 à 11 ans, au niveau de la 3^{ème}, 4^{ème} et 5^{ème} année scolaire de façon à vérifier s'il y avait progression après la 3^{ème} année chez un ou l'autre des groupes. Tous les enfants étaient inscrits dans leur programme respectif depuis le début de leur scolarisation, c'est-à-dire qu'un élève de 5^{ème} année immersion étudiait en français (L2) depuis aussi longtemps qu'un élève de 5^{ème} année submersion. Les trois groupes qui ont participé à cette étude sont:

Groupe I: 15 enfants francophones (informateur & contrôleur)

Groupe II: 15 enfants anglophones à l'école française (submersion)

* Groupe III: 15 enfants anglophones à l'immersion française.

Chacun de ces groupes est divisé en trois sous-groupes selon l'année scolaire. Ainsi on a:

5 enfants en 3^{ème} année

5 enfants en 4^{ème} année

5 enfants en 5ième année.

Les enfants des groupes I et II (francophone et submersion, respectivement) proviennent de l'école Euclide Lanthier de la Commission Scolaire d'Aylmer P.Q., et sont compagnons de classe à l'intérieur de chacun des niveaux ci-haut mentionnés. Les sujets du groupe III (immersion) sont de l'école South Hull du Greater Hull Protestant School Board, aussi à Aylmer, P.Q.. Les sujets des trois groupes ont en commun de façon générale à l'intérieur des groupes, l'âge, le contexte socio-économique et géographique, et les années de scolarité. La rencontre de chacun de ces groupes s'est faite en mai 1980.

Le choix des sujets s'est fait au hasard, tout en essayant de garder la proportion fille/garçon égale, même si ce critère n'a pas servi à l'analyse des résultats. Pour les groupes en immersion et en submersion, on s'est assuré que la langue maternelle, ou celle utilisée à la maison était l'anglais, de même que pour le groupe francophone, la langue utilisée à la maison était le français.

2.2.2 Les tâches

2.2.2.1 Langage spontané

Amasser des données linguistiques en se servant du langage spontané est un moyen qui a déjà beaucoup servi. On a développé plusieurs tâches pour solliciter des données spontanées. Plusieurs, entre autres, Dulay & Purp (1974),

Burt, Dulay & Hernandez (1976), Tarone, Frauerfelder & Selinker (1976) ont utilisé, en L2, la présentation d'images demandant une description, un récit, ou une interprétation des images, de façon à avoir accès à "une utilisation créatrice, non-stéréotypée du système individuel" (Noyau 1980:85).

La tâche utilisée pour solliciter des données de langage spontanée se rapproche de celle mentionnée ci-haut. L'échantillon de langage spontané a été recueilli lors du visionnement d'une émission de télévision. Le visionnement d'une émission de télévision permet un apport verbal qui fait qu'en plus d'interpréter les données visuelles, l'enfant doit décoder des données linguistiques pour ensuite les encoder de façon à décrire ce qui lui est présenté. La performance de l'enfant se rapproche ainsi de celle apparaissant en situation naturelle.

L'avantage d'utiliser un téléviseur est que la tâche devient aussi intéressante qu'amusante pour des enfants de cet âge, ce qui fait que leur attention est présente tout au long de la tâche, et de plus, que cette technique évite la présence d'une certaine ambiguïté quant à l'action présentée (ce qui se produit parfois lors de la présentation d'images.).

2.2.2.2 Imitation obligatoire

Les données recueillies au cours d'un échange spontané ne

sont pas toujours suffisantes pour décrire la compétence du locuteur. Pour avoir accès au système de règles sous-jacent à la performance, certains ont utilisé une tâche d'imitation obligatoire ("elicited imitation"). Naiman (1974) définit l'imitation obligatoire comme suit: "...when a child is deliberately asked by a parent or experimenter to repeat a selected utterance, his repetition is called elicited imitation." (p.3)

Slobin & Welsh (1973), Naiman (1973, 1974), Markman, Spilka & Tucker (1975) et Swain, Naiman & Pumas (1977) démontrent que l'utilisation d'une tâche d'imitation obligatoire permet l'accès à ce système sous-jacent qu'est la compétence. L'imitation est une tâche complexe qui demande en premier lieu un décodage des données linguistiques et ensuite un encodage selon les règles développées par l'apprenant. Ainsi la production obtenue par cette tâche devrait ressembler à celle obtenue avec du langage spontané, tout en permettant d'entrevoir la compétence du locuteur.

Une série de 25 phrases a été préparée à partir des échantillons de langage spontané recueillis antérieurement. Certains critères syntaxiques ont servi à la fabrication des phrases: position du pronom objet direct et indirect, de l'adjectif, formation des phrases-OU (Wh-phrases) et des interrogatives.

Exemples:

Position du pronom objet direct. (devant le V)

Il a pris sa soeur par la main pour la conduire à l'école.

Position du pronom objet indirect (devant le V)

Il a demandé de lui acheter un très beau cadeau.

Position de l'adjectif

Les deux garçon ont découvert sous l'escalier une boîte noire.

Phrases-Ou

Je pense que tu veux que ton ami te donne son ballon rouge.

Interrogatives

Manges-tu beaucoup de pommes et d'oranges à la récréation?

Le choix des critères s'est fait à partir de l'analyse des erreurs faite sur les échantillons de langage spontané recueillis auparavant. Pour chacun des critères on a fabriqué cinq phrases qui étaient ensuite ordonnées de façon arbitraire dans la liste présentée aux sujets. Chacune des phrases était d'une longueur de 15 syllabes pour éviter que les enfants ne se fient qu'à leur mémoire pour répéter les phrases. L'élément à tester pouvait se situer à trois

positions différentes à l'intérieur de la phrase:

au début (1-5 syllabes)

Paul lui dit de partir avant que les deux hommes arrivent.

au milieu (5-10 syllabes)

Il a demandé de lui acheter un très beau cadeau.

ou à la fin (10-15 syllabes)

Il a pris sa soeur par la main pour la conduire à l'école.

2.3 Procédure

2.3.1 Langage spontané

Comme nous l'avons déjà mentionné, l'échantillon de langage spontané a été recueilli lors du visionnement d'une émission de télévision. Le choix de l'émission a été fait à partir des cotes d'écoute, fournies par la Société Radio-Canada sur la section émissions-jeunesse. Une émission (Les mystères de la Tamise) d'une durée de 30 minutes a été sélectionnée et un enregistrement magnétoscopique en a été fait. Par la suite, les séquences non pertinentes au bon déroulement de l'histoire ont été coupées, ce qui réduisait la durée de l'émission à une vingtaine de minutes. Ainsi la bande magnétoscopique présentée aux enfants était une série de séquences avec une pause entre chacune, de façon à permettre une discussion sur le contenu de chacune des séquences. Une série de questions (voir Appendice C)

orientées sur le contenu visuel plus que linguistique a été présentée aux enfants de façon à stimuler la conversation, après quoi on espérait que les enfants, discuteraient entre eux de façon spontanée. De plus, les sujets silencieux étaient encouragés à parler.

La bande magnétoscopique a été présentée à des groupes de trois enfants de même niveau scolaire et du même groupe (soit francophone, submersion ou immersion). Un enregistrement de la discussion a été fait à leur insu de façon à préserver la spontanéité et d'éviter la timidité face au magnétophone. La consigne donnée aux enfants était la suivante:

"Vous allez regarder une émission de télévision en français. Cette émission est divisée en plusieurs parties. Après chacune des parties, je vais arrêter la bande et je vous demanderai de me raconter ce qui s'est passé. Il faut donc être très attentif."

La séance entière était d'une durée approximative de 45 minutes pour chacun des groupes de trois enfants. Une analyse des erreurs et de la richesse lexicale de la production de chacun des sujets a ensuite été faite.

2.3.2 Imitation obligatoire

La tâche d'imitation consistait en une série de 25 phrases d'une longueur de 15 syllabes (voir Appendice D),

précédées de cinq phrases exemples d'une longueur variable qui permettaient à l'élève de s'habituer à la tâche et de le rassurer quant à la difficulté de celle-ci. Les phrases, enregistrées sur cassette à l'avance, de façon à s'assurer que tous les sujets reçoivent le même "input", étaient présentées à chaque sujet en particulier. Cette tâche n'a été présentée qu'aux groupes en submersion et en immersion.

Dans une petite salle, on avait installé deux magnétophones, un qui produisait les phrases à répéter et l'autre pour enregistrer la production des sujets. Quand un sujet arrivait, on lui expliquait l'utilité des deux magnétophones. Ensuite la consigne suivante lui était présentée:

"Tu vas entendre une série de phrases. Tu entendras chaque phrase deux fois. Après la deuxième fois, tu devras répéter la phrase. Alors écoute bien."

Après s'être assuré que l'enfant avait bien compris la consigne, les phrases à répéter lui étaient présentées. Un espace de temps constant apparaissait entre chacune des phrases de façon à permettre à l'enfant de répéter. Si un sujet avait besoin de plus de temps, le magnétophone était stoppé pour lui permettre de répéter la phrase.

2.3.3 Analyse statistique

Pour les groupes submersion (Gr.II) et immersion (Gr.III), une analyse des erreurs du corpus de langage spontané et de celui d'imitation obligatoire a été faite. Pour vérifier s'il existait une différence significative entre la performance des groupes II et III, une analyse avec χ^2 (khi carré) a été utilisée. Les groupes entiers ont d'abord été comparés entre eux (Gr.II vs Gr.III). Ensuite les sous-groupes (3ième, 4ième, 5ième année) ont été comparés entre eux à l'intérieur d'un même groupe pour voir s'il y avait une progression significative entre les différents niveaux. Enfin, on a comparé les sous-groupes II aux sous-groupes III (ex. 3ième immersion vs 4ième submersion) pour essayer d'établir s'ils étaient comparables ou même équivalents.

De plus, une analyse de la richesse lexicale (#mots différents/ #total de mots dans le corpus) a été faite sur les trois groupes de façon à voir si le groupe submersion se rapprochait plus du groupe francophone que le groupe immersion le ferait. Une analyse avec χ^2 (khi²) a permis de vérifier s'il existait une différence significative entre les trois groupes.

Chapitre III

Résultats

3.1. Préambule

On a comparé entre eux les groupes immersion et submersion pour vérifier s'il y avait une différence significative dans la performance en L2 des enfants de chacun de ces groupes. De plus, à l'intérieur de chacun de ces deux groupes, on a comparé les différents niveaux, soit 3ième VS 4ième, 4ième VS 5ième et 3ième VS 5ième, pour s'assurer s'il y avait tout d'abord une différence entre les niveaux et s'il y avait progression d'un niveau à l'autre. On a ensuite comparé les deux groupes, immersion et submersion, à des niveaux différents, soit 3ième submersion VS 4ième immersion, 4ième submersion VS 5ième immersion, etc., pour voir s'il y avait équivalence à un moment donné et à quel niveau elle pouvait se situer. Comme mentionné auparavant, les deux groupes ont été comparés sur leur production spontanée et sur une tâche d'imitation obligatoire ("elicited imitation"). Enfin, une analyse de la richesse lexicale a été faite sur les corpus de langage spontané recueillis chez les trois groupes. On voulait vérifier si la production lexicale du groupe submersion s'approchait plus de celle du groupe francophone que ne le ferait le groupe immersion.

3.2. Résultats

3.2.1 Production spontanée.

Une analyse des erreurs a été faite sur les corpus de production spontanée recueillis lors du visionnement d'une émission de télévision (comme nous l'avons précisé au chapitre 2). Nous avons aussi recueilli un corpus de la production spontanée des sujets francophones de façon à utiliser ces données comme contrôle. Aussi les "erreurs" qui se retrouvaient à la fois chez les groupes à comparer, c'est-à-dire submersion et immersion, et chez le groupe francophone n'ont pas été retenues. Ainsi certains emplois de l'auxiliaire être et avoir (ex. Le garçon avait tombé.), certaines utilisations des temps verbaux (ex. Si les hommes seraient arrivés...) et l'absence du pronom neutre "il" (ex. va falloir que les garçons se cachent.) n'ont pas été retenus comme étant des erreurs puisqu'on retrouvait ces utilisations de façon constante chez les francophones. Pour qu'un élément soit classifié comme une erreur, il devait être perçu comme étranger à la langue et non utilisé par le groupe francophone. C'est-à-dire qu'il devait être perçu comme une déviation à la norme, déviation qui ne se retrouvait jamais dans les données recueillies chez les francophones.

Seules les erreurs au niveau morpho-syntaxique ont été relevées et aussi seules les erreurs où il existe une différence statistiquement significative ($p < 0.05$) dans la

performance des deux groupes seront mentionnées. Elles ne se regroupent que sous quelques critères: le système verbal, les pronoms et les prépositions. Les erreurs relevées dans la classe "système verbal" sont de différents types:

1) Accord sujet-verbe.

Ex.: "...ben (il) y en a des polices qui est sur l'eau."

"...pis eux autres y fait ça pour Patrick."

2) Absence du verbe ou de l'auxiliaire.

Ex.: "ils ont vu un appareil, un garçon essayé de voir
c'était quoi."

"peut-être (il) y a des personnes qui Ø dans l'auto qui
peut arrêter pis leur vendre quelque chose."

3) Conjugaison des verbes.

Ex.: "il a demandé au petit garçon si il save, s'il
connaissait pis il a dit qu'il la connaît pas."

4) Verbe pronominal.

Ex.: "...pis le gars y a sauvé le monsieur qu'y a tombé
le mur". (le gars s'est sauvé du monsieur.)

"ben y a pas trop fait mal." (il ne s'est pas fait trop
mal).

Pour les pronoms, les erreurs ont été classées sous deux

grands types, dépendant de la fonction du pronom:

1) pronom sujet.

Les erreurs portent soit sur un mauvais choix du pronom sujet,

Ex.: "Ben le a suivi les deux personnes."

soit sur l'absence d'un pronom sujet, le plus souvent d'un pronom de la 3^{ème} personne singulier ou pluriel.

Ex.: "Peut-être Ø va frapper avec la boîte."

"Peut-être il est triste, et sa père et sa mère est
fâché, et juste Ø va dehors."

2) pronom objet.

On retrouve les mêmes phénomènes que pour les pronoms sujets.

a) mauvais choix du pronom objet

Ex.: "Patrick y (il) les a dit."

b) absence du pronom objet

Ex.: "Peut-être que son père ne Ø laisse pas aller dans
les rues pour avoir des amis."

"Peut-être il était près de leur maison quand

l'autre personne Ø a vu aller dans l'allée."

De plus on remarque que la majorité des erreurs se font par rapport à la position que doit occuper un pronom objet dans la phrase.

Ex.: "...mais il n'a pas vu elle."

"il y avait un homme qui regardait à lui."

"peut-être elle sait les mais peut-être eux autres sait pas."

Enfin le dernier critère où on retrouve une différence significative dans la performance des deux groupes se situe au niveau des prépositions où on remarque la présence de prépositions avec des verbes qui n'en demandent pas:

Ex.: "ils ont regardé à des bicyclettes."

"...les monsieurs peut voir à les contrôles."

Alors qu'on retrouve dans d'autres cas une absence ou une élosion de la préposition:

Ex.: "peut-être ils ressemblent quelqu'un qui étaient les amis."

"ils parlent qu'est-ce qu'y(il) est arrivé."

"...avec des boutons, y(il) pésent des boutons pour le contrôler."

Une analyse statistique en χ^2 (khi²) a été faite à partir des critères ci-haut mentionnés. Dans le tableau suivant les résultats de cette analyse sont présentés de façon à voir s'il existe, en général, une différence significative entre les deux groupes, submersion et immersion. Ensuite une comparaison des niveaux équivalents entre les groupes a été faite. La notation suivante a été utilisée:

GS: groupe submersion

GI: groupe immersion.

Un indice a été ajouté à ces symboles pour signaler le niveau scolaire impliqué dans la comparaison:

Ainsi GI4 signifie Groupe immersion, 4^{ième} année.

En comparant la performance des deux groupes, submersion et immersion, on a trouvé qu'il existait une différence significative en faveur du groupe submersion pour tous les critères ci-haut mentionnés sauf pour le dernier, soit les prépositions. Quant on compare les niveaux scolaires équivalents de chacun des groupes, la différence est significative au niveau de la 3^{ième} année plus qu'à tout autre niveau. C'est-à-dire que la performance des enfants de 3^{ième} année submersion est supérieure à celle des enfants de 3^{ième} année immersion. Pour tous les critères sauf pour les prépositions, on retrouve un χ^2 significatif avec au

Tableau 2

Production spontanée

 χ^2 - Intergrupe

	Verbes	PRO sujet	PRO objet	Prép.
GS vs GI	9.21** (GS)	11.45** (GS)	48.77*** (GS)	0.84
GS ₃ vs GI ₃	9.74** (GS)	17.45*** (GS)	27.54*** (GS)	0.41
GS ₄ vs GI ₄	0.04	0.40	11.76** (GS)	0.66
GS ₅ vs GI ₅	2.05	5.13* (GS)	6.87** (GS)	2.43

p < 0.05 *

0.01 **

0.001 ***

*Le groupe entre parenthèses est celui
qui est supérieur dans la comparaison
 χ^2 .

moins une $p < 0.01$, tandis que pour les autres niveaux il n'y a qu'un critère qui soit significatif avec cette même probabilité. On peut donc constater à partir de ce tableau que la différence entre les deux groupes est moins évidente à partir de la 4^{ème} et 5^{ème} année.

Le prochain tableau donne les résultats de l'analyse en χ^2 qui compare la performance des différents niveaux à l'intérieur des deux groupes. On se rappelle que cette comparaison a été faite dans le but de voir s'il y avait une

progression entre les différents niveaux, ou si les enfants, autant en submersion qu'en immersion, atteignent un plateau dans leur progression linguistique.

Tableau 3

Production spontanée

 χ^2 - Intragroupe

		Verbes	PRO sujet	PRO objet	Prép.
SUBMERSION	3 ^e vs 4 ^e	0.29	1.17	0.19	0.20
	4 ^e vs 5 ^e	0.007	5.42* (5 ^e)	0.80	1.81
	5 ^e vs 3 ^e	0.60	1.01	0.03	0.94
IMMERSION	3 ^e vs 4 ^e	18.61*** (4 ^e)	5.10* (4 ^e)	10.94*** (4 ^e)	1.24
	4 ^e vs 5 ^e	1.30	0.42	0.01	6.91** (5 ^e)
	5 ^e vs 3 ^e	12.03*** (5 ^e)	9.80** (5 ^e)	12.36*** (5 ^e)	14.60*** (5 ^e)

$p < 0.02$ *

0.01 **

0.001 ***

Les résultats obtenus confirment ce à quoi on s'attendait: quand il existe une différence significative entre les niveaux, à l'intérieur de chacun des groupes, celle-ci est toujours en faveur du niveau le plus élevé.

Ainsi, chez le groupe immersion, par exemple, pour le critère 'pronom objet' on obtient: $\chi^2(1)=12.36$, $p<0.001$ en faveur de la 5ième année. Pour le groupe submersion, sauf dans le cas du 'pronom sujet' où il y a une différence significative entre la 4ième et la 5ième année ($\chi^2(1)=5.42$, $p<0.02$), ceci en faveur de la 5ième année, on remarque pour les critères en général, qu'il n'existe pas de différence significative entre les différents niveaux scolaires. Ces résultats nous poussent à dire qu'après la 3ième année, le groupe submersion ne démontre pas une progression significative, ce qui peut impliquer que la majeure partie de l'apprentissage est complétée dès la 3ième année et qu'après il ne reste que quelques aspects de la L2 à acquérir ou à améliorer selon le cas, soit qu'après la 3ième année, ils atteignent une sorte de plateau, ce qui fait que la progression est de moins en moins significative. A ce point-ci, nos données ne nous permettent pas de voir laquelle de ces possibilités serait la meilleure.

A l'immersion, on trouve une différence significative dans la performance des enfants de la 3ième et 4ième année, et de la 3ième et 5ième année, toujours en faveur du niveau le plus élevé. Cependant, on n'en retrouve pas entre la 4ième et la 5ième année, sauf pour le critère 'prépositions' ($\chi^2(1)=6.91$, $p<0.01$). Ceci implique qu'il y a une progression évidente, pour les critères précisés plus haut, entre la 3ième et la 4ième année alors qu'après, celle-ci se fasse de façon plus subtile.

Toujours pour la tâche de langage spontané telle que décrite au chapitre 2, nous avons comparé entre les groupes, la performance d'enfants de niveaux différents. Ainsi, pour vérifier s'il existait une équivalence entre les groupes, et spécifier le niveau auquel elle pourrait apparaître, nous avons comparé, par exemple, la performance des enfants de GS3 à la performance d'enfants en GI4, et ainsi de suite.

Comme le démontre le Tableau 4, il existe entre les niveaux des différents groupes une différence significative entre leur performance respective. De façon constante, lorsque pour un critère quelconque il existe une différence significative celle-ci est toujours en faveur du groupe submersion et ceci peu importe le niveau scolaire. Les résultats présentés dans ce tableau indiquent qu'il y a une ressemblance entre la performance des élèves de GS3 et celle des élèves de GI4 et GI5. On se rappelle qu'on a trouvé très peu de différence significative dans la performance des élèves des différents niveaux en submersion. Cependant, il serait faux d'affirmer qu'étant donné ce peu de différence entre les niveaux de la submersion, la performance des élèves en immersion se rapproche ainsi de celle des élèves de 4ième et 5ième année en submersion. Ceci donnerait comme interprétation possible que la performance des élèves de la 5ième année immersion serait équivalente à celle des élèves de la 5ième année submersion,

Tableau 4

Production spontanée

 χ^2 - Intergroupe et interniveaux

	Verbes	PRO sujet	PRO objet	Prép.
GS ₃ /GI ₄	0.26	2.14	5.33	0.19
GI ₃ /GS ₄	16.84 ^{***} (GS)	7.15 ^{**} (GS)	43.62 ^{***} (GS)	0.001
GS ₄ /GI ₅	1.34	0.02	8.77 ^{**} (GS)	12.50 ^{***} (GS)
GS ₅ /GI ₄	0.03	7.60 ^{**} (GS)	9.70 ^{**} (GS)	0.18
GS ₅ /GI ₃	19.69 ^{***} (GS)	35.56 ^{***} (GS)	40.91 ^{***} (GS)	4.19 [*] (GS)
GS ₃ /GI ₅	0.01	0.12	2.44	9.89 ^{**} (GS)

p < 0.05 *

0.01 **

0.001 ***

ce qui ne correspond pas aux résultats présentés au Tableau 2.

L'ensemble des trois tableaux présentés ci-haut, nous laisse voir qu'il y a une différence significative entre les groupes, et ceci toujours en faveur du groupe submersion. De plus, on remarque chez les deux groupes une certaine

progression plus ou moins marquée, dépendant du niveau scolaire, et une certaine équivalence entre la 3ième submersion et les autres niveaux en immersion.

3.2.2 Imitation obligatoire

Une analyse des erreurs a aussi été faite pour évaluer la performance des deux groupes (submersion et immersion) sur une tâche d'imitation obligatoire. On a défini au chapitre 2 l'imitation obligatoire ("elicited imitation") comme une tâche qui demandait à l'enfant d'utiliser sa compétence linguistique en L2. Ainsi si un enfant répète correctement la structure proposée, on peut supposer que la ou les règles régissant celle-ci sont acquises, c'est-à-dire qu'elles font partie la compétence du locuteur. Au contraire, si un enfant ne peut répéter une structure proposée, on suppose alors que la ou les règles n'ont pas encore été acquises et par le fait même ne font pas encore partie intégrale de la grammaire de l'enfant (Naïman (1973, 1974)).

Comme nous l'avons mentionné au chapitre précédent, les phrases présentées pour la tâche d'imitation obligatoire ont été construites selon certains critères morpho-syntaxiques. Ce sont ces mêmes critères qui ont servi à l'analyse des erreurs. Ici encore, seuls les critères présentant une différence significative ($p < 0.05$) ont été retenus pour discussion. On retrouve des différences significatives dans le système verbal, au niveau des pronoms objets et des

prépositions. Le classement des erreurs s'est effectué de la même façon que pour l'analyse en production spontanée. Ainsi, on a regroupé les erreurs sous 3 grands critères: le système verbal, les pronoms et les prépositions.

Pour le système verbal on retrouve des erreurs du type suivant:

"Les amis joué avec un ballon bleu dans le jardin."

"Les deux garçons ont découvert une boîte noire."

Les enfants dans la cour amusent sur les balançoires."

"Le petit enfant qui pleure a mordu à le chien."

Les erreurs au niveau des pronoms portent surtout sur les pronoms objets:

"Elle lui prend par la main pour lui faire traverser la rue."

"Il a demandé de l'acheter un très beau cadeau."

"Il a pris sa soeur par la main pour lui conduire à l'école."

Quant aux prépositions, les erreurs se situent surtout au niveau de la contraction des groupes "de le" et "à le":

"Alain demande à les garçons de venir jouer à la balle."

"Alain demande aux garçons de venir jouer au ballon."

Tout comme pour les données recueillies en production spontanée, une analyse statistique en χ^2 (khi²) a été faite pour les erreurs en imitation obligatoire. L'analyse s'est faite en suivant les mêmes critères de comparaison entre les groupes, la notation utilisée reste la même, et les résultats apparaissent dans trois tableaux différents.

Le premier tableau donne les résultats de χ^2 obtenus en comparant les deux groupes entre eux, et les niveaux équivalents de chacun des groupes. Cette première comparaison sert à voir si les groupes sont différents ou non, et si les niveaux équivalents ont une performance équivalente.

On remarque une différence significative entre les deux groupes par rapport aux erreurs totales, ceci en faveur du groupe submersion. Quant à la performance des enfants de même année scolaire mais de groupes différents, il y a une différence significative au niveau de la 3^{ème} année pour le seul critère 'prépositions', où on a: $\chi^2(1)=8.39$, $p<0.01$, en faveur du groupe submersion. Pour les autres critères, la performance des deux groupes ne diffère pas de façon significative.

Aussi, au niveau des erreurs en général, on remarque une

Tableau 5

Imitation obligatoire

 χ^2 - Inter groupe

	Erreurs totales	Verbes	PRO objet	Prép.
GS /GI	21.38 ^{***} (GS)	7.21 ^{**}	3.11	17.45 ^{***} (GS)
GS ₃ /GI ₃	3.52	3.78	0.85	8.39 ^{**} (GS)
GS ₄ /GI ₄	4.47 [*] (GS)	0.46	1.22	4.58 [*] (GS)
GS ₅ /GI ₅	10.41 ^{**} (GS)	5.48 [*] (GS)	2.55	6.25 [*] (GS)

0.02 < p < 0.05 *

0.01 **

0.001 ***

différence significative entre les deux groupes. La performance du groupe submersion étant différente surtout au niveau de la 4^{ème} et 5^{ème} année.

On a ensuite comparé la performance des différents niveaux à l'intérieur de chacun des groupes pour voir s'il y avait une progression quelconque entre les différents niveaux.

Tableau 6

Imitation obligatoire

 χ^2 - Intragroupe

		Erreurs totales	Verbes	PRO objet	Prép.
SUBMERSION	3 ^e vs 4 ^e	8.68** (4e)	1.08	5.90	0.005
	4 ^e vs 5 ^e	0.02	0.27	0.06	0.000
	5 ^e vs 3 ^e	10.41** (5e)	3.16	8.35** (5e)	0.25
IMMERSION	3 ^e vs 4 ^e	7.45** (4e)	6.50** (4e)	5.27* (4e)	1.11
	4 ^e vs 5 ^e	1.21	1.84	1.30	0.06
	5 ^e vs 3 ^e	2.70	1.60	5.27* (5e)	2.36

 $p < 0.02$ *

0.01 **

En submersion, on remarque qu'il existe une différence significative entre la performance des enfants de 3ième et 4ième année au niveau des erreurs totales ($\chi^2(1)=8.68$, $p<0.01$) et en particulier au niveau de l'emploi des pronoms objets ($\chi^2(1)=5.90$, $p<0.01$). Entre la 4ième et la 5ième année, il n'y a pas de différence significative, ce qui

implique que la performance des deux niveaux est similaire, laissant supposer qu'il n'y a pas de progression entre la 4^{ème} et la 5^{ème} année. On remarque le même phénomène en immersion: différence significative entre la 3^{ème} et la 4^{ème} année, mais pas entre la 4^{ème} et la 5^{ème} année. Ceci tend à appuyer l'existence d'un plateau (fossilisation) dans la progression de la L2.

Dans le tableau suivant, on a comparé la performance d'enfants de groupes et de niveaux différents, toujours dans le but de vérifier s'il existait une équivalence à un certain moment donné dans la performance entre les deux groupes.

On remarque qu'il y a très peu de différence entre la GS3 et la GI4 sauf au niveau du critère 'prépositions', où on a: $\chi^2(1)=4.21$, $p<0.05$. On remarque aussi qu'il n'y a pas de différence significative entre la performance des enfants en GI5 et celle des enfants de GS3, ce qui tend à démontrer que ces deux niveaux ont une performance sinon équivalente du moins comparable.

Si on se reporte au Tableau 6, on remarque qu'il n'existe pas de différence significative entre la 4^{ème} et la 5^{ème} année du groupe submersion. Aussi, en comparant GI4 à GS5, et GI5 à GS4, on s'attend à trouver des résultats similaires. Ainsi pour ces deux sous-groupes, on remarque une différence significative au niveau du critère 'erreurs

Tableau 7

Imitation obligatoire

 χ^2 - Inter groupe et inter-niveaux

	Erreurs totales	Verbes	PRO objet	Prép.
GS ₃ /GI ₄	0.73	0.36	1.98	4.21
GI ₃ /GS ₄	21.66 **** (GS)	8.79 *** (GS)	9.85 *** (GS)	10.40 *** (GS)
GS ₄ /GI ₅	8.68 *** (GS)	3.26	1.22	4.09 * (GS)
GI ₄ /GS ₅	5.13 * (GS)	0.97	1.30	6.57 ** (GS)
GS ₅ /GI ₃	24.24 **** (GS)	13.21 **** (GS)	12.85 **** (GS)	12.78 **** (GS)
GI ₅ /GS ₃	0.01	0.03	3.11	0.92

p < 0.05 *

0.02 **

0.01 ***

0.001 ****

'totales' avec un $\chi^2(1)=5.13$, $p<0.05$, pour GI₄/GS₅ et $\chi^2(1)=8.68$, $p<0.01$ pour GS₄/GI₅, et au critère 'prépositions' un $\chi^2(1)=6.57$, $p<0.02$ pour GI₄/GS₅ et $\chi^2(1)=4.09$, $p<0.05$ pour GS₄/GI₅. Ces résultats démontrent que la performance de ces sous-groupes serait plus similaire que différente.

Enfin, on remarque une différence significative pour tous les critères discutés, entre la GI3 et GS4, de même qu'entre la GI3 et GS5, en faveur des élèves de la submersion dans les deux cas. Ceci correspondrait à ce qui était prévu puisque de façon constante un niveau supérieur démontre une meilleure performance.

3.2.3 Richesse lexicale

Un dernier critère qu'il nous semblait intéressant de comparer est celui de la richesse lexicale qui se définit ici comme le nombre de mots différents par rapport au nombre total de mots apparaissant dans un corpus. Ce concept de la richesse lexicale nous semblait très intéressant, mais s'est avéré difficile à analyser pour des raisons qui seront discutées à la fin de cette section. L'analyse s'est faite à partir des corpus recueillis par la tâche de langage spontané.

En principe, on s'attendrait à ce que des enfants qui ont plus de connaissance en L2 aient une meilleure performance au niveau de la richesse lexicale. Ce critère nous a permis dans un cadre très restreint de voir si la production lexicale des sujets à comparer s'approchait ou était comparable à celle du groupe de locuteurs francophones. Pour ce faire, nous avons comparé le groupe submersion au groupe francophone, et fait de même pour le groupe immersion. Nous avons ensuite comparé les deux groupes anglophones entre eux (immersion VS submersion). Pour voir

s'il y avait une différence significative entre la performance des groupes comparés au niveau de la richesse lexicale, nous avons ici aussi utilisé une analyse statistique en χ^2 .

Comme dans le cas de la production spontanée et de l'imitation obligatoire ("elicited imitation"), nous avons comparé les groupes entre eux, d'abord de façon générale (GF vs GS, GF vs GI, et GS vs GI), et à des niveaux scolaires équivalents (Ex.: GF3 vs GS3, GF3 vs GI3, etc.) pour voir s'il existait une équivalence ou une différence entre les groupes, et entre les sujets du même âge. Par la suite, nous avons comparé à l'intérieur de chacun des groupes les différents niveaux scolaires afin de voir s'il existait ou non une progression dans leur production au niveau de la richesse lexicale en L2. Enfin, nous avons comparé la performance d'enfants de niveaux scolaires et de groupes différents (Ex.: GF3 vs GS4, GI4 vs GF3, etc.) pour voir s'il y avait équivalence entre les niveaux et les groupes différents. Nous avons regroupé les résultats sous trois tableaux principaux.

Ces résultats démontrent qu'il existe une différence significative entre chacun des trois groupes comparés. Dans la comparaison GF vs GS la différence se situe au niveau de la 5^{ème} année, $\chi^2(1)=82,90$, $p<0.01$, tandis qu'elle est généralisée pour les deux autres comparaisons intergroupes.

Tableau 8
Richesse lexicale

χ^2 - Intergroupe

	GF vs GS	GF vs GI	GS vs GI
GROUPES	53.82 ^{***} (GS)	13.29 ^{***} (GF)	83.64 ^{***} (GS)
3 ^e	0.62	38.37 ^{***} (GF)	44.59 ^{***} (GS)
4 ^e	0.10	4.90 [*] (GF)	5.97 ^{**} (GS)
5 ^e	82.90 ^{***} (GS)	109.00 ^{***} (GI)	20.03 ^{***} (GS)

p < 0.05 *

0.02 **

0.001 ***

Ce qui implique que les élèves de 3^{ème} et de 4^{ème} année en submersion ont une performance similaire aux francophones du même âge. Entre le groupe francophone (GF) et le groupe immersion (GI), il existe une différence significative en faveur des francophones sauf en 5^{ème} année où les élèves de l'immersion apparaissent supérieurs. La comparaison GS vs GI montre une différence significative à tous les niveaux, toujours en faveur du groupe submersion.

Les résultats obtenus en comparant entre eux les niveaux scolaires à l'intérieur de chacun des trois groupes sont présentés au Tableau 9.

Tableau 9

Richesse lexicale

 χ^2 - Intragroupe

	Francophones	Submersion	Immersion
3 ^e /4 ^e	6.96* (3 ^e)	8.39* (3 ^e)	2.39
4 ^e /5 ^e	55.12** (4 ^e)	2.38	0.12
5 ^e /3 ^e	99.18** (3 ^e)	2.01	1.46

$p < 0.01$ *

0.001 **

Une différence significative existe entre les différents niveaux chez le groupe francophone. Cette différence est le plus toujours en faveur du niveau le moins élevé impliqué dans la comparaison. En submersion, seuls les niveau 3ième et 4ième année montrent une différence significative, $\chi^2(1)=8.39$, $p<0.01$, en faveur de la 3ième année. En immersion, il n'y a pas de différence significative entre

les trois niveaux scolaires comparés.

Le dernier tableau présente les résultats obtenus en comparant des niveaux différents de groupes différents, dans le but de voir s'il existe une équivalence entre eux.. Le Tableau 10 a été divisé en trois mini-tableaux de façon à présenter les résultats avec plus de clarté.

Entre le groupe francophone et le groupe submersion (voir Tableau 10a), lorsqu'il y a une différence significative celle-ci est généralement en faveur du groupe submersion sauf dans le cas GF3/GS4, où le résultat est en faveur de GF3 avec $\chi^2(1)=4.93$, $p<0.05$. Étant donné la longueur des corpus recueillis, la seule conclusion admissible que l'on puisse tirer de ces résultats serait que le groupe submersion est peut-être plus verbal que le groupe francophone, et de par ce fait, semble avoir une production plus élevée pour la richesse lexicale.

Au Tableau 10b, on remarque une différence significative entre tous les niveaux comparés. Cette différence paraît être en faveur du groupe francophone sauf dans les deux cas où on compare un niveau à la 5ième année francophone, où le groupe immersion paraît favorisé.

Enfin, le Tableau 10c compare le groupe submersion au groupe immersion. On note que lorsqu'il y a une différence significative, celle-ci est toujours en faveur du groupe

Tableau 10

Richesse lexicale

 χ^2 - Intergroupe et interniveaux

Tableau 10 a

	GF vs GS
GF ₃ /GS ₄	4.93* (GF ₃)
GS ₃ /GF ₄	10.96** (GS ₃)
GF ₄ /GS ₅	3.59
GS ₄ /GF ₅	54.88** (GS ₄)
GF ₅ /GS ₃	104.61** (GS ₃)
GS ₅ /GF ₃	0.39

p < 0.05 *
0.001 **

Tableau 10 b

	GF vs GI
GF ₃ /GI ₄	22.67** (GF ₃)
GI ₃ /GF ₄	13.82** (GF ₄)
GF ₄ /GI ₅	7.06* (GF ₄)
GI ₄ /GF ₅	24.81** (GI ₄)
GF ₅ /GI ₃	10.76** (GI ₃)
GI ₅ /GF ₃	27.57** (GF ₃)

p < 0.01 *
0.001 **

Tableau 10 c

	GS vs GI
GS ₃ /GI ₄	28.31 ^{**} (GS ₃)
GI ₃ /GS ₄	15.09 ^{**} (GS ₄)
GS ₄ /GI ₅	8.24 [*] (GS ₄)
GI ₄ /GS ₅	16.06 ^{**} (GS ₅)
GS ₅ /GI ₃	2.21
GI ₅ /GS ₃	33.52 ^{**} (GS ₃)

p < 0.01 *

0.001 **

submersion, peu importe le niveau scolaire, ce qui implique qu'un contexte linguistique plus riche favoriserait le concept de la richesse lexicale telle que définie précédemment.

3.3 Conclusion

Si on compare les résultats obtenus au niveau des tâches retenues pour l'analyse: langage spontané et imitation obligatoire, on note que dans la majorité des cas, les résultats obtenus par l'analyse des échantillons de langage spontané sont confirmés par ceux obtenus en imitation

obligatoire. Ainsi pour le système verbal, les deux analyses démontrent qu'il n'y a pas de différence significative entre les différents niveaux scolaires en submersion, tandis qu'il en existe une en immersion entre la 3^{ème} et la 4^{ème} année, en faveur de cette dernière. Quant à la comparaison des niveaux différents de groupes différents, les deux analyses démontrent une différence significative entre GI3 et GS4, et entre GI3 et GS5. Cette différence s'explique par le fait que les enfants de 4^{ème} et de 5^{ème} année sont exposés à la L2 depuis plus longtemps que ceux de la 3^{ème} année, et de plus que le contexte linguistique est plus riche en submersion qu'en immersion. De plus, l'analyse de la tâche d'imitation fait ressortir la similarité entre GS3 et GI5. Ceci confirme la supériorité du groupe submersion, du moins pour ce critère, et renforce l'idée que les deux groupes sont comparables à un certain niveau.

Pour le critère Pronom sujet, l'analyse des deux tâches donne des résultats à l'opposé les uns des autres. Tandis qu'en production spontanée le critère pronom sujet est significatif pour les deux groupes, dans la tâche d'imitation il s'avère être significatif pour aucun des groupes étudiés. On peut attribuer ce phénomène au fait qu'en production spontanée l'apprenant a moins de temps pour choisir l'élément linguistique qui convienne le mieux puisque son attention porte sur le message, sur la communication plus que sur la forme. En imitation

obligatoire l'attention de l'apprenant se porte sur la forme et il a plus de temps pour encoder la phrase présentée selon les hypothèses et les règles qu'il a formulées au cours de son acquisition.¹ Les résultats de la tâche d'imitation obligatoire suggèrent que l'apprenant possède de façon implicite les règles sous-jacentes à l'utilisation du pronom sujet.

Au niveau du critère Pronom objet, les résultats des deux analyses, langage spontané et imitation, sont quelque peu contradictoires. Alors qu'on ne remarque pas de différence significative entre les niveaux du groupe submersion en production spontanée, on en remarque une en imitation obligatoire. Ce critère pronom objet, est le seul où on retrouve un tel phénomène. Habituellement, c'est le contraire qui se produit, c'est-à-dire qu'en imitation on retrouve, sinon moins d'erreurs, au moins une différence significative moins grande qu'en production spontanée. Il est ici difficile d'établir quels sont les facteurs extrinsèques amenant un tel état de fait, puisque c'est l'occasion unique où cela se produit. Toujours pour le critère pronom objet, cette fois à l'immersion, on remarque une différence significative entre tous les niveaux pour la tâche de langage spontané, alors que pour la tâche d'imitation cette différence se réduit à deux niveaux, soit entre la 3ième et la 4ième année, et entre la 3ième et la 5ième année. La comparaison intra - intergroupe démontre qu'il n'y a pas de différence significative entre GS3 et

GI5, ce qui semble confirmer que ces deux niveaux entretiendraient une certaine relation d'équivalence.

Quant au critère Prépositions, en langage spontané, on ne remarque pas de différence entre les deux groupes alors qu'en imitation le groupe submersion est supérieur. En submersion, les résultats des deux analyses coïncident en ce sens qu'on ne trouve pas de différence significative entre les trois niveaux scolaires étudiés. Pour les enfants en immersion, on note une différence significative entre les niveaux en langage spontané et ceci en faveur d'un niveau scolaire plus élevé, comme on pouvait d'ailleurs s'y attendre, alors qu'en imitation on ne retrouve aucune différence significative entre les niveaux, suggérant l'existence d'un plateau dans la progression des sujets par rapport à ce critère.

En conclusion, de façon générale, pour la tâche de production spontanée, le groupe submersion démontre une certaine supériorité par rapport au groupe immersion. Cette supériorité apparente se trouve confirmée par les résultats obtenus par l'analyse statistique sur les données recueillies en imitation obligatoire. De plus, il semble que l'existence d'un plateau dans la progression linguistique des élèves testés soit confirmée par le peu de différence significative qu'on retrouve entre les niveaux scolaires étudiés.

Quant à la richesse lexicale, ce dernier critère s'est avéré très peu stable et les conclusions qu'on peut en tirer semblent mitigées étant donné la technique employée. La faiblesse majeure de cette analyse tient à la longueur des corpus recueillis. Il semble que pour avoir une idée de la véritable richesse lexicale d'un apprenant en L2, qu'il faille avoir accès à un corpus beaucoup plus long, tiré de différentes situations. En principe, on s'attend à ce qu'un niveau scolaire plus élevé ait une meilleure performance qu'un niveau moins élevé, cependant, ceci ne semble pas être le cas d'après les résultats obtenus. Les résultats obtenus de l'analyse en χ^2 (khi²) ont démontré une différence significative entre les trois groupes. Une comparaison au groupe francophone a été faite pour les deux groupes anglophones, et on a trouvé une différence significative en faveur du groupe submersion de façon générale, et en faveur du groupe immersion quand la 5^{ème} année francophone était impliquée dans la comparaison, résultat qui n'était pas prévisible.

NOTES

Chapitre III

1. Il est possible que la tâche d'imitation obligatoire permette l'utilisation d'un système de filtres que Krashen (1977, 1981) a appelé "Moniteur".

Chapitre IV

Discussion et conclusion

4.1 Préambule

La question qui sous-tend cette recherche est liée directement à l'importance accordée au contexte d'acquisition linguistique. Ces dernières années, on s'est aperçu qu'on accordait beaucoup plus d'importance aux résultats de l'apprentissage en L2, c'est-à-dire à la production des apprenants. Plus récemment, plusieurs chercheurs ont commencé à s'intéresser à l'environnement linguistique, donc aux données linguistiques accessibles à l'apprenant. On ne s'intéresse plus seulement au produit mais aussi à l'input et aussi à l'intake permettant ainsi une étude des types possibles de traitement ("processing") des données linguistiques.

On a défini différents types de contexte linguistique, formel et informel, qui contribueraient de façon différente au processus d'acquisition linguistique. Certains chercheurs reconnaissent que les enfants sont généralement plus habiles à apprendre une L2 que ne le sont les adultes, et qu'ils peuvent profiter d'un milieu naturel pour acquérir une L2.

En comparant deux contextes différents d'acquisition, l'immersion, et la submersion, on voulait voir si un enfant de plus de 6 ans profite autant d'un milieu formel que d'un milieu informel, s'il suit les mêmes étapes, les mêmes stades d'acquisition, si les difficultés au niveau de certains éléments linguistiques sont les mêmes dans un milieu formel comme dans un milieu informel. En d'autres mots, on cherchait à voir si, malgré le contexte d'acquisition linguistique, des apprenants de plus de 6 ans se ressemblent au niveau de leur production en L2, à un certain moment de leur apprentissage.

Pour comparer la performance des élèves en immersion et en submersion, nous avons utilisé deux tâches: une première permettant d'éliciter des données linguistiques spontanées, le visionnement d'une émission de télévision, et une seconde, une tâche d'imitation obligatoire ("elicited imitation") telle qu'utilisée par Naiman (1973), pour vérifier les résultats obtenus par la première analyse. Une tentative a été faite en vue de cerner la richesse lexicale chez ces apprenants en L2. Ce dernier critère s'est avéré difficile à analyser et à contrôler compte tenu de l'instabilité et des limites imposées par la technique utilisée pour cette analyse.

4.2 Discussion

4.2.1 Performance générale des groupes

Nous avons comme hypothèse de base que les enfants en submersion auraient une performance supérieure à celle des enfants à l'immersion, ceci après une période de temps égale passée dans le contexte d'apprentissage particulier aux deux groupes. Nos résultats ont confirmé notre hypothèse de départ et concordent avec ceux obtenus par Macnamara, Svarc et Horner(1976) et ceux de Chun((1979). Nos résultats démontrent que les élèves en submersion ont une performance supérieure à celle des enfants à l'immersion, non que le groupe immersion ne réussisse à apprendre la L2, mais la performance générale de ce groupe est inférieure à celle du groupe submersion au moment où nous avons rencontré les deux groupes. Ceci signifie, à première vue (au moins pour nos sujets), que le groupe exposé à un milieu naturel (submersion) profite mieux du contexte pour l'acquisition d'une L2 que ne le fait le groupe exposé à un milieu artificiel (immersion).

La différence majeure entre l'immersion et la submersion se situe au niveau de l'input, ceci autant de façon qualitative que quantitative. Un enfant en submersion reçoit un input qui est beaucoup plus riche puisqu'il est entouré de locuteurs natifs qui ont en plus l'avantage d'être du même âge, donc du même niveau de développement cognitif. De plus, ces locuteurs natifs n'ont pas encore

atteint la compétence d'un locuteur natif adulte, ce qui fait que le type de données linguistiques accessibles à l'enfant en submersion est, d'une certaine façon, simplifié. L'input en submersion est d'autant plus riche que les enfants sont impliqués dans des situations de communication propres à leur âge et à leurs intérêts. À l'immersion, les données linguistiques accessibles à l'apprenant le sont avant tout par le professeur, ce qui réduit immédiatement la quantité de données disponibles, et qui limite le style et les sujets de conversation. Dans la classe d'immersion, tous les élèves sont approximativement au même niveau en L2, ce qui fait que l'apprenant dans une telle situation est entouré de données linguistiques qui ne sont pas toujours conformes à la norme de la LC. En résumé, un enfant en submersion reçoit un input beaucoup plus riche parce que provenant de locuteurs natifs du même âge qui lui procurent un "feedback" pouvant être qualifié de positif par rapport à celui que reçoit un enfant en immersion qui, lui, se trouve entouré d'apprenants en L2 du même niveau que lui et qui ont tendance comme groupe à développer un dialecte qui leur est propre (Swain (1978), Selinker, Swain et Dumas (1975)).

En comparant les résultats obtenus par chacun des groupes au niveau des critères morpho-syntaxiques retenus pour l'analyse, on espérait voir si la progression était la même pour les deux groupes anglophones (immersion et submersion). En d'autres mots, indépendamment du contexte, est-ce qu'un enfant de 4^{ième} année par exemple, éprouve les mêmes

difficultés au niveau de certains éléments linguistiques?

Nos résultats démontrent que les mêmes erreurs apparaissent chez les deux groupes étudiés et ceci au même moment.² Cependant, de façon générale, pour le groupe submersion, les erreurs sont moins nombreuses: entre les groupes immersion et submersion, la proportion d'erreurs est différente pour des niveaux scolaires équivalents. Par conséquent, il semble que le contexte linguistique favorise au niveau morpho-syntaxique, du moins, un rythme d'acquisition plus rapide s'il est riche et naturel, et un rythme plus lent s'il est artificiel. Ceci peut s'expliquer en partie par le fait qu'en milieu naturel, l'apprenant est soumis à des pressions externes qui stimulent son acquisition de la L2, mais le type de données linguistiques accessibles à l'apprenant reste le facteur primordial déterminant le rythme d'acquisition de celui-ci.

Nos résultats ont démontré qu'il existe une certaine similitude entre les deux groupes. Cette similitude dans la performance des enfants en immersion et en submersion nous porte à reconsidérer l'importance de la méthode d'enseignement. On se rappelle qu'à l'immersion, il y a à certains moments une présentation formelle de la L2, alors que ce n'est pas le cas en submersion. Cette similitude entre les deux groupes semble donc indiquer, pour des enfants qui prennent contact avec la L2 à partir de l'âge de 5 ans, que la méthode d'enseignement de la L2 n'est peut-

être pas aussi importante qu'on peut le supposer. Il semble que l'élément important soit de fournir un contexte linguistique qui soit assez riche pour permettre une entrée possible au mécanisme d'acquisition linguistique, c'est-à-dire, un contexte où l'enfant doit nécessairement interagir dans la L2, ce que font l'immersion et la submersion, mais à des degrés différents.

4.2.4 Résultats supplémentaires

À l'intérieur même des groupes, immersion et submersion, on a remarqué qu'il y avait peu de différence significative entre les trois niveaux scolaires analysés (3ième, 4ième et 5ième année). Ces résultats peuvent être imputés soit à la méthodologie utilisée qui ne nous aurait pas permis d'être sensibles aux différences qui peuvent exister, soit au fait que les enfants testés atteignent une sorte de plateau dans leur acquisition de la L2. Plusieurs chercheurs (entre autres Swain (1975), Selinker, Swain et Dumas (1975)) ont déjà fait état de ce phénomène chez les enfants à l'immersion. Notre étude ne nous permet pas de tirer des conclusions intéressantes sur ce sujet puisque nous n'avons pas de données sur l'évolution ultérieure de la langue de ces apprenants. Il est probable qu'il y aurait une différence significative entre les niveaux inférieurs (1ère et 2ième année) mais nous n'avons aucun moyen de vérifier si le peu de différence significative entre les niveaux (3ième, 4ième et 5ième année) persiste de façon continue. Nous ne

pouvons que supposer que l'existence d'un tel phénomène. Une étude longitudinale d'envergure permettrait de s'assurer si ce phénomène est temporaire ou permanent.

4.2.3 Richesse lexicale

Au début de cette recherche, il nous a semblé intéressant d'essayer de cerner la richesse lexicale des sujets étudiés. Nous pensions pouvoir cerner une différence supplémentaire entre les trois groupes étudiés. Cette étape de la thèse s'est avérée très peu fructueuse au niveau des résultats. La faiblesse majeure de cette analyse est due à la technique utilisée. Aucun test spécifique n'a été utilisé pour mesurer la richesse lexicale; l'analyse a été faite à partir des données recueillies par la tâche de langage spontané. La longueur de ces corpus n'a pu être contrôlée étant donné les critères régissant cette tâche. Puisqu'on voulait avant tout obtenir des données spontanées, on ne forçait pas les enfants à parler, on les encourageait plutôt à le faire, mais sans pression. Ainsi dépendant des sujets, la longueur des corpus variait pour diverses raisons (ex.: timidité, sujet moins verbal, etc.).

Les résultats recueillis se sont avérés ambigus. On supposait au départ que le groupe francophone serait incontestablement supérieur aux deux autres groupes (immersion et submersion), ce qui n'a pas été démontré par les résultats obtenus. Au contraire, à certains moments, le groupe immersion lui est supérieur (au niveau de la 5ième

année). On ne peut expliquer de tels résultats qu'en remettant en question la technique utilisée.

Il semble que pour que l'on puisse avoir une idée de la richesse lexicale d'un groupe de sujets, qu'on doive en premier lieu pouvoir contrôler leur production pour ainsi les comparer entre eux de façon équitable. La longueur du corpus recueilli devient aussi très importante si on veut utiliser des données linguistiques spontanées.

4.3 Conclusion

En résumé, cette thèse a voulu démontrer que l'environnement linguistique influence l'apprenant en L2. Aussi on a cherché à souligner (comme d'autres l'ont fait déjà) l'importance des données linguistiques entourant l'apprenant, ceci en comparant entre eux deux groupes d'enfants de contextes d'apprentissage linguistique différents (immersion et submersion). Cette comparaison a démontré qu'il existait une différence significative entre ces deux groupes, différence significative en faveur du groupe submersion qui avait une interaction soutenue, continue en L2 et, qui jugée plus naturelle, possédait un impact plus grand.

On ne peut affirmer que les enfants en submersion aient atteint la performance d'un locuteur natif, mais on peut dire qu'il s'en approche, du moins au niveau morpho-syntaxique. Nous avons vérifié en particulier ce niveau,

et si on se base sur les conclusions de Ervin-Tripp (1974), Snow & Hoefnagel-Hohl (1978) et de Fathman (1975), qui suggèrent que l'adolescent est un meilleur apprenant au niveau morpho-syntaxique, alors on peut supposer que le peu de différence entre le groupe francophone et le groupe submersion se résorberait pour ces sujets, dans un avenir rapproché.

Cet ouvrage a aussi tenté de combler une lacune dans la recherche en L2. Comme nous l'avons mentionné au chapitre I, très peu de recherche s'est fait au Canada sur ce que nous avons appelé la submersion. Étant donné notre contexte socio-politique, il nous semble que ce milieu est très favorable à l'étude de sujets dans une telle situation d'apprentissage. La recherche en acquisition d'une L2 pourrait sans doute profiter d'une meilleure connaissance de ce milieu d'apprentissage.

NOTES

Chapitre IV

1. Dans cette recherche le milieu formel était aussi de type fonctionnel. (voir Stern (1978)).

2. On accepte maintenant qu'il existe une tendance vers un ordre d'acquisition constant chez les apprenants d'une même
12.

GOALS FOR OUR FRENCH IMMERSION PROGRAM

To provide an educational environment which will enable students to become "functionally bilingual" and develop positive attitudes towards French language and French Canadian cultures. For these purposes a functional bilingual is one who:

- (1) Is able to meet with ease all day to day needs of inter-communication.
- (2) Is able to undertake skill training or post secondary education in either language.
- (3) Is able to accept employment in either language.
- (4) Is able to live in either speech community and adjust to it without linguistic or cultural difficulty.

(Greater Hull Protestant School Board)

PROGRAMME DE FRANCAIS EN IMMERSION M-6I. SAVOIR ECOUTERDiscrimination auditive

- a) Identifier des sons doux - forts, hauts - bas.
(ex: roulement) (bruyants) (aigus) (sourds)
- b) Situer, interpréter, comparer, classer les lettres, les sons.
- c) Reconnaître la similitude et la différence entre les voyelles, les consonnes initiales et finales.
la longueur des mots (syllabes).
- d) Reconnaître les qualités et la composition du son/le rythme et l'intonation.
- e) Reconnaître la similitude et la différence entre des mots.
- f) Reconnaître les mots qui riment.
- g) Discriminer tous les sons d'un mot.
- h) Reconnaître - l'intonation, la prononciation, les liaisons correctes.
- i) Apprécier le rythme ou la rime.

(Greater Hull Protestant School Board)

Compréhension auditive

- a). Écouter, comprendre et se conformer à des instructions données.
- b) Exécuter des directives (3 successives).
- c). Saisir l'idée principale d'une histoire.
- d) Se souvenir de certains détails d'une histoire racontée.
- e) Se souvenir de la séquence d'une histoire.
- f) Suivre une conversation simple.
- g) Répondre à des questions.
- h) Comprendre que plusieurs mots:
 - ont un sens commun, contraire,
 - ont plusieurs significations.
- i) Mimer des contes, des comptines.
- j) Dédurre le sens d'un mot nouveau d'après le reste de la phrase.
- k). Percevoir les émotions et les attitudes véhiculées par les intonations utilisées.
- l) et les faits des opinions
- m) Suivre des directives.
- n) Se faire une image à partir de descriptions.
Se former une opinion, critiquer (émotions, aspect humoristique....)
- o) Reconnaître l'idée principale d'une histoire, les détails d'une histoire.
- p) Se rappeler la suite logique des événements.
- q) Faire un résumé succinct d'un article ou d'un paragraphe.
- r) Rédiger quelques notes à la suite d'une causerie.
- s) Faire des commentaires ou poser une question pertinente.
- t) Faire des comparaisons, des déductions, des prédictions. Tirer des conclusions.
- u) Percevoir des sous-entendus.
- v) Évaluer des textes, des compte-rendus et des programmes (T.V., radio...)

II SAVOIR PARLER

1. Conversation (Comment s'exprimer)

- a) Employer spontanément des structures et du vocabulaire enseignés.
- b) S'exprimer avec aisance en utilisant le vocabulaire familier.
- c) Développer une prononciation correcte. (répétition.)
- d) Former des phrases complètes.
- e) S'exprimer dans les formes: affirmative,
affirmative/négative
affirmative/négative/interrogative.
- f) Transmettre ses idées sans difficulté.
- g) S'exprimer avec courtoisie (formules de politesse, emploi correct de "tu" et "vous",)
- h) S'exprimer de manière convenable (débit, prononciation, articulation, intonation, rythme, intensité, liaisons).
- i) Ajouter le geste à la parole.

2. Structure et vocabulaire

- a) Se servir de vocabulaire et structures provenant des expériences vécues (routine).
- b) Se servir de vocabulaire et structures provenant de ses intérêts.
- c) Utiliser des mots nouveaux (transfers).
- d) Trouver des mots nouveaux (substitution de lettres, de syllabes.)
- e) Trouver des séries de mots (commençant ou finissant par le même son.)
- f) Modifier des structures (substitution de mots.)
- g) Créer des courts dialogues.
- h) Savoir diviser un mot en syllabes orales.
- i) Employer correctement des structures d'usage au niveau de l'enfant.
- j) Développer le vocabulaire relié à des thèmes choisis, à des événements spéciaux (actualité, intérêts divers,)
- k) Développer le vocabulaire abstrait.
- l) Employer - des verbes au temps approprié (présent, passé, futur)
- des adjectifs précis (genre et nombre)
- des pronoms corrects.
- m) Varier le vocabulaire (synonymes, vocabulaire plus précis.)
- n) Utiliser des expressions idiomatiques.
- o) Varier l'ordre des éléments d'une phrase.

3. Choix de situations (situations précises)

- (a) Parler de ses expériences personnelles.
- b) Parler de ses intérêts/de l'expérience de son entourage.
- c) Raconter en ses propres termes un conte présenté à la classe.
- d) Répéter des comptines et des chansons.
- e) Participer à des discussions dans le cadre de l'étude de l'environnement.
- f) Participer à des discussions diverses et exprimer des opinions personnelles.
- g) Dramatiser (imitation de personnages, d'animaux.)
- h) Donner des courtes présentations orales sur un sujet d'intérêt personnel.
- i) Faire un bref compte-rendu oral d'une lecture,
d'un conte raconté,
d'une émission de télé.
- j) Raconter un fait ou une histoire avec détails.
- k) Réciter des poèmes; chansons.
- l) Présenter un camarade, un visiteur.
- m) S'exercer aux techniques de l'entrevue, à l'art de questionner.
- n) Faire des présentations orales expressives (mini-conférences, présentation d'un projet, commenter une photo,...)
- o) Faire des comparaisons entre la vie courante et la lecture.
- p) Trouver les causes et les effets de certains événements.
- q) Distinguer entre la réalité et la fiction.
un fait et une opinion.
- r) Interpréter, d'après la lecture, les actions, les sentiments, les attitudes des personnages.
- s) Distinguer entre le cadre, l'intrigue, les personnages.
- t) Porter un jugement sur la lecture.
- u) Maîtriser les techniques de recherche (dictionnaire, encyclopédie, bibliothèque ...)

III SAVOIR LIRE

79.

1. Lecture silencieuse

- a) Exécuter les mouvements des yeux: - de gauche à droite,
- de haut en bas.
- b) Faire preuve du contrôle moteur nécessaire pour tourner les pages d'un livre.
- c) Reconnaître le début du livre.
- d) Reconnaître son nom.
- e) Lire des mots.
Lire des phrases simples.
- f) Lire sans suivre constamment le texte du doigt.
- g) Se concentrer sur une lecture pendant 3 à 5 minutes.
5 à 7 minutes.
- h) Lire seul, sans bouger les lèvres un texte simple, son écriture ou encore, celle des autres (script).
- i) Lire des directives au tableau.
- j) Utiliser plusieurs méthodes pour déchiffrer les mots.

Lecture à haute voix

- a) Lire par images en décrivant ce qu'on voit.
- b) Articuler des lettres, des sons.
Articuler des syllabes, des mots, des phrases simples.
- c) Porter attention à la tonalité et au rythme.
- d) Lire avec expression et précision.
- e) Lire avec assez de rapidité.
- f) Lire des textes simples, ses propres histoires ou du matériel affiché dans la salle de classe.

3. Compréhension

- a) Comprendre ce qu'on a lu en répondant à des questions simples.
- b) Dramatiser ou illustrer ce qu'on a lu.
- c) Reconnaître l'idée principale et les détails.
- d) Savoir se référer au texte pour chercher la bonne réponse à une question.

III SAVOIR LIRE

4: Littérature

- a) Faire la lecture d'histoires se rapportant aux expériences personnelles, aux intérêts de l'enfant.
- b) Faire la lecture d'histoires se rapportant aux fêtes/à des thèmes étudiés.
- c) Lire les histoires préférées des enfants, des contes, comptines, poèmes simples.
- d) Lire des séries de livrets recommandés par les méthodes de lecture.
- e) Faire la lecture de poèmes, contes, fables recommandés pour le niveau.
- f) Lire des journaux et des revues.
- g) Introduire les différents genres littéraires (prose, poésie).

IV SAVOIR ECRIRE

1. Ecriture

81.

- a) Faire preuve de coordination des yeux et des mains.
- b) Tracer et copier en se servant de cartes comme modèles.
- c) Transcrire des lettres de la taille qui leur convient avec les instruments utilisés selon leur développement moteur.
- d) Former les lettres de haut en bas, de gauche à droite d'une façon continue.
- e) Former (en script) les lettres de l'alphabet: majuscules et minuscules.
- f) Transcrire exactement - les lettres, un mot
 - quelques mots, une phrase,
 - un texte simple.
- g) Copier en laissant des espaces entre les mots.
- h) Placer correctement les majuscules et minuscules.
- i) Faire la relation entre le script et le cursif.
- j) Passer de l'écriture scripte à l'écriture cursive.
- k) Ecrire correctement toutes les lettres de l'alphabet (majuscules et minuscules) en écriture cursive.
- l) Ecrire correctement des mots et des phrases en écriture cursive.
- m) Imprimer dans certaines situations. (cartes - diagrammes - graphiques.)

2. Orthographe

- a) Ecrire leur nom.
- b) Identifier les voyelles, les consonnes.
- c) Associer les symboles aux sons.
- d) Donner l'alphabet dans l'ordre.
- e) Reconnaître différents sons selon les méthodes utilisées.
- f) Prendre des dictées de lettres, de sons
Prendre des dictées de syllabes.
Prendre des dictées de mots simples.
Prendre des dictées des listes de mots étudiés - des textes étudiés - des textes nouveaux renfermant du vocabulaire connu.
- g) Orthographier les mots appropriés au niveau.
- h) Orthographier en appliquant les règles d'orthographe:
Ex: "m" devant "p" et "b"; mots commençant par "et", etc....
- i) Prendre conscience des erreurs et les corriger.
- j) Se servir du dictionnaire pour vérifier l'orthographe.

- a) Déterminer le genre d'après l'article: masculin - féminin.
- b) Déterminer le nombre d'après l'article: singulier - pluriel.
- c) Identifier les noms de personnes, d'animaux, de choses.
- d) Identifier les mots d'action (verbes)
- e) Identifier les mots de qualité (adjectifs qualificatifs).
- f) Trouver des synonymes.
Trouver des antonymes.
Trouver des homonymes.
- g) Mettre au pluriel les mots en "s", "x", "z".
- h) Mettre des adjectifs (que l'on rencontre fréquemment) au féminin.
- i) Mettre une phrase au pluriel (avec verbe).
- j) Mettre au pluriel les mots en "ou - ai - au - eau".
- k) Utiliser les verbes "être, avoir" au présent, au passé composé et au futur.
Utiliser les verbes en "er" au présent et au passé composé et au futur proche (je vais _____)
- l) Reconnaître l'article: son genre et son nombre _____.
- m) Utiliser correctement les majuscules: après le point, aux noms propres.
- n) Reconnaître la nature des mots suivants: - nom
 - commun
 - composé
 - collectif
 - propre
 - verbe
 - déterminant
 - article
 - adjectifs
 - pronoms
 - adverbess
 - prépositions et conjonctions
- o) Accorder le nom et l'adjectif en genre et en nombre
- p) Utiliser correctement le pronom:
 - Pronom personnel
 - sujet (je donne)
 - complément direct (je le donne)
 - complément indirect (je lui donne)
 - accord en genre et nombre du pronom possessif ou démonstratif.

q) Conjuguer correctement les verbes suivants:

83.

- Forme - affirmative
 - interrogative
 - négative
- Sorte - "être" et "avoir"
 - verbes du 1^e groupe (er)
 - verbes en "cer", "ger", "yer"
 - verbes du 2^e groupe (ir)
 - verbes du 3^e groupe (ir, re, oir)
 - "aller"
 - "faire", "dire", "venir"
 - "prendre", "mettre", "voir"
 - "savoir", "pouvoir", "vouloir".
 - verbes pronominaux.

- Mode et Temps

- Indicatif présent
 - passé composé
 - futur simple
 - imparfait
 - plus-que-parfait
 - futur antérieur
 - passé simple

- Infinitif présent
 - passé
- Impératif présent
- Conditionnel présent
- Subjonctif présent
- Participe présent
 - passé

- accord du participe passé avec: être
avoir

r) Donner la fonction (analyse) de

- certains mots de la phrase:

sujet
attribut
complément

- certaines parties de la phrase

propositions
proposition principale
proposition subordonnée

4. Ponctuation

84.

- a) Utiliser le point et le point d'interrogation.
- b) Utiliser la virgule, l'apostrophe.
Utiliser les deux points et les guillemets (:" _____ ").
- c) Utiliser le point dans une phrase
dans une abréviation
le point d'interrogation,
d'exclamation
la virgule
les deux points
les points de suspension
l'apostrophe
les guillemets
le tiret
l'alinéa
les parenthèses
l'astérisque

5. Éléments lexicaux

- a) Se servir de préfixes ou de suffixes pour former des mots nouveaux.
 - Préfixes - simples
- d'origine grecque ou latine
 - Suffixes formateurs de noms
 - simples
 - d'origine grecque ou latin
 - Suffixes formateurs d'adjectifs
 - Suffixe "ment" formateur d'adverbe
- b) Trouver - des familles de mots
 - des homonymes
 - des synonymes
 - des antonymes
 - des anagrammes

6. Rédaction

- a) Compléter des phrases.
- b) Mettre deux ou trois phrases en ordre afin de rédiger une historiette.
- c) Ecrire une histoire simple d'après des illustrations (4-5 phrases.)
- d) Ecrire des petits poèmes, des histoires courtes en utilisant des mots, des expressions bien assimilés.
- e) Ecrire et composer des histoires ayant rapport à des expériences vécues ou encore des histoires fictives en utilisant le dictionnaire au besoin.
- f) Composer des paragraphes (descriptions, narrations)
 - avec début, développement, conclusion
 - en employant la voix active ou passive
 - le style direct ou indirect.
- g) Rédiger des phrases en réponse à des questions de littérature.
- h) Faire des résumés de livres.
- i) Faire des compte rendus d'exposés, de mini-conférences.
- j) Ecrire des exposés, le résultat d'une recherche.
Formuler une référence, une bibliographie.
- k) Construire des dialogues.
- l) Rédiger des lettres d'amitié, cartes d'invitation, de remerciements, etc....
Rédiger des lettres d'affaires (en-tête, salutations, corps, signature.)
Adresser correctement une enveloppe.
- m) Composer des petits poèmes.

7. Technique de-recherches

- a) Mettre les mots en ordre alphabétique.
- b) Repérer des mots connus dans le dictionnaire.
- c) Repérer des mots connus et des mots nouveaux dans le dictionnaire.
- d) Pouvoir consulter un dictionnaire pour
 - vérifier l'orthographe d'un mot.
 - connaître la prononciation.
- e) Reconnaître les principales abréviations et sigles.
- f) Connaître l'utilité d'une table des matières.
d'un index.
d'une page couverture ou page titre de livre.
d'un sommaire de journal.
- g) Se servir d'une encyclopédie.
- h) Pouvoir consulter un fichier.
un boraire (avion, autobus.)
- i) Pouvoir expliquer un plan,
un graphique.

1) French TV program. Questions asked.

Scène I

- Qu'est-ce qui s'est passé?
- Est-ce que tu penses que le garçon avait la permission de sortir tard le soir?
- Pourquoi fait-il semblant de dormir?
- Pourquoi le garçon était-il à l'entrepôt?
- Est-ce qu'il connaît les hommes qui y étaient?

Scène II

- Qu'est-ce que tu as vu?
- Que font les garçons sur le bateau?
- Qui vient voir les garçons? Est-ce qu'ils le connaissent?

Scène III

- Qu'est-ce qui s'est passé?
- Qu'est-ce que l'homme apporte aux garçons?

Scène IV

- Qu'est-ce qui arrive maintenant?
- Est-ce que tu as déjà vu un bateau comme celui-là?

Scène V

- Raconte-moi ce que tu as vu?
- L'avion c'était un vrai? Comment ça fonctionne?
- Qui est l'homme que le garçon a vu de l'autre côté de la rue?
- Pourquoi l'homme n'a pas réussi à attraper les garçons?

-Est-ce que tu as reconnu l'homme qui surveille la maison?

-Est-ce que tu penses qu'il sait que le garçon habite là?

-Où vont les garçons?

-Qu'est-ce qu'ils ont trouvé à l'intérieur du vieil édifice?

-Qu'est-ce qui arrive au garçon en descendant l'escalier?

-Qu'est-ce qu'ils trouvent sous la marche?

-Est-ce qu'ils réussissent à sortir avant l'arrivée des deux hommes?

Elicited Imitation.

Ex.: 1. Jean donne un cadeau à Paul pour sa fête.

2. Mon ami prend le livre sur le pupitre.

3. Mon frère veut jouer à la balle.

4. Elle le prend par la main pour lui faire traverser la rue.

5. Les enfants dans la cour s'amuseⁿt sur les balançoires.

1. Le garçon grand a pris son pied dans un trou dans l'escalier.

2. Il voit la fille qui mange la belle pomme qui était sur la table.

3. Les deux garçons ont découvert sous l'escalier une boîte noire.

4. Il a pris sa soeur par la main pour la conduire à l'école.

5. L'avion qui passe maintenant au-dessus de nous, je le vois.

6. Anne-Marie le donne à tous les garçons et à toutes les filles.

7. Les deux garçons le lave avant de partir pour un voyage.

8. Paul lui a dit de partir avant que les deux hommes arrivent.

9. Il a demandé de lui acheter un très beau cadeau.

10. Marie a posé une question et Paul veut lui répondre.

11. Jean-Paul parle à l'homme qui est dans l'avion au-dessus du fleuve.

12. Alain demande au garçon de venir jouer à la balle.

13. Il lui a donné le gros livre qui est sur la brune table.

14. Jean a demandé à sa mère de lui faire un bon repas.

15. Il a rencontré le jeune garçon qui était très malade.

16. Les amis jouaient avec un ballon bleu dans le jardin.

17. Il a demandé quand pars-tu en bateau avec les deux garçons?

18. Le professeur a demandé où vas-tu après l'école?

19. Manges-tu beaucoup de pommes et d'oranges à la récréation?
20. Quand est-ce que tu pars pour les grandes vacances du mois de juillet?
21. Je pense que tu veux que ton ami te donne son ballon rouge.
22. Il a dit qu'il aime bien manger des pommes vertes et de belles poires jaunes.
23. Les voleurs avaient caché la noire boîte sous la deuxième marche.
24. Le petit enfant qui pleure a été mordu par le chien.
25. Le grand garçon qui joue avec le ballon vert est mon frère.

BIBLIOGRAPHIE

Albert, M., Obler, L. (1978) The Bilingual Brain, New York: Academic Press.

Asher, J.J., Garcia, R. (1969) "The optimal age to learn a foreign language" in Modern Language Journal, 53, pp.334-341.

Barik, H.C., Swain, M. (1976) "English-French bilingual education in the early grades: The Flin study through grade four" in The Modern Language Journal, 60, pp.3-17.

----- (1976) "Primary-grade French immersion in a unilingual English-Canada setting: The Toronto study through grade two" in Canadian Journal of Education, 1, pp.39-58.

----- (1975) "Early grade French immersion classes in a unilingual English-Canada setting: The Toronto study" in Scientia Paedagogica Experimentalis, 12, pp.153-177.

----- (1975) "Three-year evaluation of a large scale early grade French immersion program: The Ottawa study" in Language Learning, 25, pp.1-30.

----- (1974) "Bilingual schooling through the elementary grades: The St. Lambert project at grade seven" in Language Learning, 24, pp.183-204.

----- (1974) "English-French bilingual education in the early grades: The Elgin study" in The Modern Language Journal, 58, pp.392-403.

Bellugi, U., Brown, F. (ed) (1971) The Acquisition of Language, Report of the Fourth Conference Sponsored by the Committee on Intellectual Processes Research of the Social Science Research Council, The University of Chicago Press, Chicago, (1964, 1971).

Bibeau, G. (1981) "L'apprentissage précoce des langues secondes: Etat de la question" in L'enseignement in français langue seconde, AQPF - Québec français, pp.13-17.

Bratt-Paulston, C. (1978) "Bilingual - bicultural education" in Shulman, L.S. (ed) Review of Research in Education, Vol. 6, pp.186-228.

Bruck, M., Lambert, W.F., Tucker, G.F. (1974) "Bilingual schooling through the elementary grades: The St. Lambert project at grade seven" in Language Learning, 24, pp.183-204.

Purstall, C. (1977) "Primary French in the balance" in Foreign Language Annals, 10:3, pp.245-258.

Burt, M., Dulay, H.C., Hernandez Ch., F. (1976) Bilingual Syntax Measure - Technical Handbook, Harcourt Brace Jovanovich Inc., New York.

Burt, M., Dulay, H. (1974) "Natural sequences in child second language acquisition" in Language Learning, 24, pp.37-53.

Carey, S. (ed) (1974) Bilingualism, Biculturalism and Education, Edmonton: University of Alberta Press.

Carroll, F. (1980) "Neurolinguistic processing of a second language: Experimental evidence" in Scarcella, R.C., Krashen, S.D. (eds), Research in Second Language Acquisition, Rowley, Mass.: Newbury House, pp.81-88.

Carroll, J.B. (1975) The Teaching of French as a Foreign Language in Eight Countries, New York: John Wiley.

Carrow, M.A. (1957) "Linguistic functioning of bilingual and monolingual children" in Journal of Speech and Hearing Disorders, 22, pp.371-380

Chaudron, C. (1977) "Teachers priorities in correcting learners errors in French immersion classes" in Working Papers on Bilingualism, 12, pp.21-44.

Chun, J. (1979) "The importance of the language-learning situation: Is "Immersion" the same as the "Sink or Swim" method?" in Working Papers on Bilingualism, 18, pp.131-164.

Cohen, A. (1976) "The case for partial or total immersion education" in Antonio Simoes Jr. (ed), The Bilingual Child, New York: Academic Press, pp.65-89.

Cummins, J. (1981) "Wanted: A theoretical framework for relating language proficiency to academic achievement among bilingual students" Paper prepared for the proceedings of the Language Proficiency Assessment Symposium, Airlie House, March 1981.

----- (1979a) "Cognitive/Academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters" in Working Papers on Bilingualism, 19, pp.198-205.

----- (1979b) "Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children" in Review of Educational Research, 49:2, pp.222-251.

----- (1978) "The cognitive development of children in immersion programs" in Canadian Modern Language Review, 34:5, pp.855-883.

Cziko, G.A. et. al. (1977) "Early and late French immersion: A comparison of children at grade seven" ERIC microfiche ED 153461

Cziko, G. A. et. al. (1978) "Graduates of early immersion: Retrospective views of grade eleven students and their parents" ERIC microfiche ED 153462

Anglejan, A. (1978) "Language learning in and out of classrooms" in Richards, J.C. (ed), Understanding Second and Foreign Language Learning, Fowley, Mass.:Newbury

House, pp.218-237.

Dato, D.P. (ed) (1975) Developmental Psycholinguistics: Theory and Applications, Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics 1975, Georgetown University Press, Washington, D.C.

Dulay, H.C., & Burt, M.K. (1975) "A new approach to discovering universal strategies of child second language acquisition", in Daniel Dato (ed) (1975), op. cit., pp.209-235.

----- (1974) "Natural sequences in child second language acquisition" in Working Papers on Bilingualism, 3, pp.44-67.

----- (1973) "Goofing: An indicator of children's second language learning strategies" in Language Learning, 22, pp.235-252.

Dumas, G., Swain, M., Selinker, L. (1974) "L'apprentissage du français langue seconde en classe d'immersion dans un milieu torontois" in S.T. Carey (ed) (1974) op. cit., pp.83-90.

Edwards, H.P. (1977) "Evaluation of the French immersion program offered by the Ottawa Roman Catholic Separate School Board" in Canadian Modern Language Review, 33:2, pp.137-142.

----- Casserly, M.C. (1973) Evaluation of Second

Language Programs in the English Schools: Annual Report 1972-1973, Ottawa: The Ottawa Roman Catholic Separate School Board.

----- (1972) Research and Evaluation of Second Language Programs, Interim Report of the Ottawa Roman Catholic Separate School Board, mimeo.

----- (1971) Research and Evaluation of the French Program -1970-1971- Annual Report, Ottawa: The Roman Catholic Separate School Board.

Ervin-Tripp, S. (1974) "Is second language learning like the first" in Tesol Quarterly, 8:2, pp.111-127.

Fathman, A. (1975) "The relationship between age and second language productive ability" in Language Learning, 25:2, pp.245-253.

Fraser, C., Bellugi, U., Brown, R., (1963) "Control of grammar in imitation, comprehension, and production" in Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 2, pp.121-135.

Frasure-Smith, N., Lambert, W.E., Taylor, D.M. (1975) "Choosing the language of instruction for one's children: A Quebec Study" in Journal of Cross-Cultural Psychology, 6, pp. 131-155.

Frauenfelder, U., Porquier, P. (1979) "Les voies d'apprentissage en langue étrangère" in Working Papers

on Bilingualism", 17, pp.37-64.

Galloway, L., Krashen, S.D. (1980) "Cerebral organization in bilingualism and second language" in Scarcella, P.C., Krashen, S.D. (eds), Research in Second Language Acquisition, Rowley, Mass.:Newbury House, pp.74-80.

Genesee, F. (1978) "Is there an optimal age for starting a L2 instruction?" in McGill Journal of Education, 13, pp.145-154.

Genesee, F. et. al. (1978a) "An experiment in trilingual education: Report 3" in Canadian Modern Language Review, 34:3, pp.621-43.

Genesee, F. et. al. (1978b) "Language processing in bilinguals" in Brain and Language, 5, pp.1-12.

----- (1978) "An experiment in trilingual education: Report 4" in Language Learning, 28:2, pp.343-66.

Giles, W.H. (1972) "The Toronto French school" in M. Swain (ed) Bilingual Schooling: Some Experience in Canada and the United States, Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.

Hakuta, K. (1975) "Learning to speak a second language: What exactly does the child learn?" in Daniel Pato (ed) (1975) op. cit., pp.193-209.

Hamayan E., Markman, B., Pelletier, S., Tucker, F. (1976)

"Differences in performance in elicited imitation between French monolingual and English-speaking bilingual children" in Working Papers on Bilingualism, 8, pp.30-58.

----- Saeqert, J., Larudee, P. (1975) "Elicited Imitation in second language learners" in Working Papers on Bilingualism, 6, pp.45-68.

Harley, B., Swain, M. (1977) "An analysis of verb form and function in the speech of French immersion pupils" in Working Papers on Bilingualism, 14, pp.31-46.

Hatch, E. (1974) "Second language learning - universals?" in Working Papers on Bilingualism, 3, pp.1-17.

Tanco-Worrall, A.D. (1972) "Bilingualism and cognitive development" in Child Development, 43, pp.1390-1400.

Inhelder, B., Piaget, J. (1958) The Growth of Logical Thinking from Childhood to Adolescence, New York:Basic Books.

Jordan, C.M., Robinson, W.P. (1972) "The grammar of working and middle class children using elicited imitation" in Language and Speech, 15:2, pp.122-140.

Kessel, F.S. (1970) The Role of Syntax in Children's Comprehension from ages six to twelve, Monographs of the Society Research in Child Development, Serial no. 139, vol.35, no. 6.

Kinsbourne, M. (1975) "The ontogeny of cerebral dominance" in Aaronson, D., Fieber, P. (eds) Developmental Psycholinguistics and Communication Disorders, New York:Annals of the Academy of Sciences, pp.244-250.

Krashen, S.D. (1977) "The monitor model for adult second language performance" in Burt, M., Pulay, H., Finocchiaro, M. (eds) Viewpoints on English as a Second Language, New York:Regents Pub., pp.152-161.

----- (1976) "Formal and informal linguistic environments in language acquisition and language learning" in TESOL Quarterly, 10, pp.157-168.

----- (1975) "The critical period for language acquisition and its possible basis" in Aaronson, D., Fieber, P.W. (eds) Developmental Psycholinguistics and Communicative Disorders, New York:Annals of the New York Academy of Sciences, vol. 263. pp.211-224.

----- (1973) "Lateralization, language learning and the critical period: Some new evidence" in Language Learning, 23:1, pp. 63-74.

-----, Long, M.A., Scarcella, R.C. (1979) "Age, rate and eventual attainment in L2 acquisition" in TESOL Quarterly, 13, pp.573-582.

Lambert, W.E. (1975) "A Canadian experiment in the development of bilingual competence" in Canadian Modern

Language Review, vol. 31, 2, pp.108-116.

-----, Tucker, G.F. (1972) Bilingual Education of Children: The St. Lambert Experiment, Rowley, Mass.:Newbury House Pub.

-----, D'Angeljan, A. "An innovative approach to second language learning: The St. Lambert experiment", in S.T. Carey (ed), op. cit., pp.47-53.

Iapkin, S., Kamin, J. (eds) (1977) A Survey of French Immersion Materials (K-6), Toronto:CISE, Informal Series 2.

Lenneberg, E.H. (1964) Biological Foundations of Language, New York:John Wiley & Sons.

Lightbown, P.M. (1979) "Question Form and meaning in the speech of young children learning French" in Working Papers on Bilingualism, 18, pp.103-130.

----- (1977) "French L2 learners: What they're talking about" in Proceedings of the first Annual Second Language Research Forum, University of California at Los Angeles.

Lococo, V. (1976) "A comparison of three methods for collecting of L2 data: Free composition, translation, and picture description" in Working Papers on Bilingualism, 8, pp.59-86.

Macnamara, J. (1976) "Comparison between first and second language learning" in Die Neueren Sprachen, April 1976, pp.175-188.

----- (1973) "Nurseries, streets and classrooms: some comparisons and deductions" in Modern Language Journal, 59, pp.250-254.

----- (1972) "The cognitive basis of language learning in children" in Psychological Review, 79, pp.1-13.

-----, Svarc, J., Horner, S. (1976) "Attending at a primary school of the other language in Montreal" in A. Simoes Jr. (ed) The Bilingual Child, New York: Academic Press, pp.113-132.

Markman, B.B., Spilka, I.V., Tucker, G.F. (1975) "The use of elicited imitation in search of an interim French grammar" in Language Learning, 25:1, pp.31-41.

McInnis, C.E., Donoghue, E.E. (1976) "Research and evaluation of second language programs" in EPIC microfiche ED 143227.

Naiman, N. (1974) "The use of elicited imitation in second language acquisition research" in Working Papers on Bilingualism, 2, pp. 1-37.

----- (1973) Imitation, comprehension, and production of certain syntactic forms by young children acquiring a second language, unpublished Ph. D. Thesis, University

of Toronto.

Nemser, W. (1969) "Approximative systems of foreign language learners" in EPIC microfiche ED 026639.

Neufeld, G.G. (1979) "Towards a Theory of language learning ability" in Language Learning, 29:2, pp.227-241.

----- (1973) "Foreign language attitude: An enduring problem" in Fordeau, G. (ed) (1973) Some Aspects of Canadian Applied Linguistics, Montréal:Centre Educatif et Culturel Inc.

Noyau, C. (1980) "Etudier l'acquisition d'une langue non-maternelle en milieu naturel" in Langages, 57, pp.73-86.

Obler, L. (1981) "Right hemisphere participation in second language acquisition" in Diller, K. (ed) Individual Differences and Universals in Language Learning Attitude, Rowley, Mass.:Newbury House, pp.53-64.

Paradis, M. (ed) (1978) Aspects of Bilingualism, Columbia, S.C.: Hornbeam Press.

Penfield, W., Roberts, L. (1959) Speech and Brain Mechanism, Princeton, New Jersey:Princeton University Press.

Pavem, R. (1974) "Language acquisition in a second language environment" in Oller, J.W., Richards, J. (eds), Focus on the Learner: Pragmatic Perspectives for the Language Teacher, Rowley, Mass.:Newbury House, pp.136-144.

- Poansky, E. (1975) "The critical period for the acquisition of language: Some cognitive development considerations" in Working Papers on Bilingualism, 6, pp.92-102.
- Seliger, H.W. (1978) "Implications of a multiple critical period, hypothesis for second language learning" in Ritchie, W.C. (ed), Second Language Acquisition Research, New York:Academic Press, pp.11-20.
- Selinker, L., Swain, M., Pumas, G. (1975) "The interlanguage hypothesis extended to children" in Language Learning, 25, pp.139-152.
- Sheldon, A. (1978) "Assumption, methods and goals in language acquisition research" Indiana University Linguistics Club, Bloomington, Indiana.
- Slobin, D.I., Welsh, C.A. (1973) "Elicited imitation as a research tool in developmental psycholinguistics" in Charles A. Ferguson, Dan I. Slobin (eds), Studies of Child Language Development, New York: Holt, Rinehart & Winston Inc., pp.485-496.
- Smith, C.S. (1970) "An experimental approach to children's linguistic competence" in J.E. Hayes (ed) Cognition and the Development of Language, New York: Wiley, pp. 109-135.
- Snow, C., Hoefnagel-Hohl, M. (1978) "The critical period for language acquisition: evidence from second language

learning" in Child Development, 49:4, pp.1114-1128.

Spilka, I. (1976) "Contrastive analysis and French gender, remarks on a study by Elaine Tarone, Uli Frauenfelder & Larry Selinker", in Working Papers on Bilingualism, 9, pp.112-117.

----- (1975) "Assessment of second-language performance in immersion programs" in Canadian Modern Language Review, 32:5, pp.543-61.

Stern, H.H. (1978) "Bilingual schooling and foreign language education: Some implications of Canadian experiments in French immersion" in Alatis, J.F. (ed) International Dimensions of Bilingual Education, Washington, D.C.:Georgetown-University Press, pp.165-188.

Sussman, H.M., Franklin, P., Simon, T. (à paraître) "Bilingual speech: Bilateral control?" à paraître dans Brain and Language.

Swain, M. (1981a) "Bilingual education for majority and minority language children" in Studia Linguistica, 35:1-2, pp.15-32.

----- (1981b) "Time and timing in bilingual education" in Language Learning, 31:1, pp.1-15.

----- (1978a) "Bilingual education for the English-speaking Canadian" in Alatis, J.F. (ed) International Dimensions of Bilingual Education, Washington,

D.C.:Georgetown University Press, pp.141-154.

----- (1978b) "Home-school language switching" in Richards, J.C. (ed) Understanding Second and Foreign Language Learning, Rowley, Mass.:Newbury House, pp.238-250.

----- (1976) "Changes in errors: Random or systematic?" in Proceedings of the Fourth International Conference of Applied Linguistics, (Stuttgart:ALIA)

----- (1975) "French immersion programs across Canada: Research findings" in Canadian Modern Language Review, 31:2, pp.117-29.

-----, Barik, H.C. (1976) "Bilingual education for the English Canadian: Recent developments" in A. Simoes Jr. (ed), The Bilingual Child, New York:Academic Press, pp.91-111.

----- (1975) Five Years of Primary French Immersion, Annual Reports of the Bilingual Education Project to the Carleton Board of Education and the Ottawa Board of Education up to 1975, O.I.S.E. (Ontario Ministry of Education)

Swain, M., Dumas, G., Naiman, N., (1974) "Alternatives to spontaneous speech: Elicited translation and imitation as indicators of second language competence" in Working Papers on Bilingualism, 3, pp.68-79.

Tarone, E., Frauenfelder, U., Selinker, L. (1976)

"Systematicity/variability and stability/instability in interlanguage system: More data from Toronto French immersion" in Brown, H.D. (ed) Papers in Second Language Acquisition, Ann Arbor, Michigan: Language Learning, pp.93-134.

Teitelbaum, H. (1977) "The validity of various techniques measuring children's bilingualism" in Working Papers on Bilingualism, 13, pp.92-120.

Tremaine, F. (1975) "Piagetian equilibration processes in syntax learning" in Daniel P. Dato (ed), op. cit., pp.255-267.

Troike, R.C. (1969) "Receptive competence, productive competence and performance" in J.F. Alatis (ed) Report of the Twentieth Annual Round Table Meeting on Linguistics and Language Studies, 22, Washington, D.C.: Georgetown University Press, pp.63-74.

Vaid, J., Genesee, F. (1980) "Neuropsychological approaches to bilingualism: A critical review" in Canadian Journal of Psychology, 34:4, pp.417-445.