

UNIVERSITE DU MANITOBA

UNE EVALUATION DES COMPETENCES  
EN FRANCAIS DES ELEVES  
D'IMMERSION PRECOCE ET TARDIVE  
EN SIXIEME ANNEE

THESE

SOUMISE A LA FACULTE DES ETUDES SUPERIEURES  
EN REALISATION PARTIELLE DE LA  
MAITRISE EN EDUCATION

DEPARTEMENT DE CURRICULUM: HUMANITES  
ET SCIENCES SOCIALES

PAR

ERNEST JOSEPH OSCAR MOLGAT

WINNIPEG, MANITOBA

AOUT, 1985

UNE EVALUATION DES COMPETENCES EN FRANCAIS  
DES ELEVES D'IMMERSION PRECOCE ET TARDIVE  
EN SIXIEME ANNEE

BY

ERNEST MOLGAT

A thesis submitted to the Faculty of Graduate Studies of  
the University of Manitoba in partial fulfillment of the requirements  
of the degree of

MASTER OF EDUCATION

✓  
© 1985

Permission has been granted to the LIBRARY OF THE UNIVER-  
SITY OF MANITOBA to lend or sell copies of this thesis, to  
the NATIONAL LIBRARY OF CANADA to microfilm this  
thesis and to lend or sell copies of the film, and UNIVERSITY  
MICROFILMS to publish an abstract of this thesis.

The author reserves other publication rights, and neither the  
thesis nor extensive extracts from it may be printed or other-  
wise reproduced without the author's written permission.

UNE EVALUATION  
DES COMPETENCES EN FRANCAIS  
DES ELEVES D'IMMERSION  
PRECOCE ET TARDIVE  
EN SIXIEME ANNEE

## REMERCIEMENTS

L'auteur de la présente étude remercie vivement toutes les personnes qui ont contribué à la réalisation de cette thèse.

Un remerciement particulier est réservé au directeur de thèse, Monsieur Louis Maurice, pour avoir partagé son expertise, ses connaissances, et ses conseils sages tout au long de ce projet. L'auteur remercie également Monsieur Roger Legal et Monsieur Ken Osborne, membres du comité de thèse, pour leur participation et leurs recommandations.

L'auteur exprime sa reconnaissance au Ministère de l'Éducation de la province du Manitoba, aux directeurs généraux, aux directeurs d'école, à tous les professeurs et à tous les élèves qui ont participé à l'étude.

L'auteur reconnaît l'esprit professionnel de Madame Denise Roy-Fontaine qui a dactylographié cette thèse.

Enfin, l'auteur exprime une reconnaissance profonde à sa femme Jan et à ses enfants, Marc, Jean-Paul et Christian pour leur appui constant au cours de la durée de ce projet.

## RESUME

Cette étude a évalué le rendement en français des élèves en immersion tardive (entrée 4<sup>e</sup>) au niveau de la sixième année.

La revue de la documentation en immersion démontre qu'il existe peu de recherches en immersion tardive, point d'entrée 4<sup>e</sup> année. Les recherches effectuées, cependant, ont porté sur le rendement en anglais, en mathématiques et en français des élèves dans ces programmes. Les résultats sont semblables aux résultats obtenus dans les recherches du genre dans les autres programmes d'immersion - l'immersion précoce totale ou partielle et l'immersion tardive (7<sup>e</sup> année) totale ou partielle.

Selon les recherches, le rendement en anglais des élèves en immersion n'est pas inférieur à la norme établie pour cette matière dans les programmes anglais après deux ou trois années d'enseignement formel de cette matière. En mathématiques, à quelques exceptions près, les élèves en immersion réussissent aussi bien que leurs homologues dans les programmes anglais. En français, les élèves avec un début précoce et une forte intensité d'enseignement en langue seconde réussissent mieux que

les élèves avec un début tardif ou un enseignement partiel. Il y a, cependant, quelques recherches qui semblent aller à l'encontre de cette règle générale.

Cent vingt et un élèves manitobains, inscrits en sixième année du programme d'immersion totale tardive (entrée 4<sup>e</sup>), depuis trois ans au printemps 1984, ont participé à l'étude. Les élèves ont subi quatre tests de rendement: un test de compréhension orale; un test de compréhension écrite; un test de production orale et, un test de production écrite. Tous les élèves ont subi chaque test, sauf pour le test de production orale où un échantillon du groupe a été choisi de façon aléatoire. Les élèves ont aussi subi un test de quotient intellectuel. Les résultats de ce test ont été utilisés comme covariable pour fin d'analyse statistique avec le groupe comparatif: soixante-dix-neuf élèves d'immersion précoce totale du projet de recherches manitobain de 1980. Les élèves d'immersion totale tardive étaient inscrits majoritairement dans des écoles "dual track". Les élèves d'immersion totale précoce provenaient des écoles d'immersion.

Les résultats de cette étude démontrent qu'il y a des différences significatives entre les élèves de l'immersion précoce et tardive (entrée 4<sup>e</sup>) sur deux des

quatre tests utilisés pour évaluer le rendement des élèves en immersion. Sur les tests de compréhension et de production orale, les résultats démontrent qu'il y a une différence significative, au niveau de signification retenu de .05, en faveur des élèves de l'immersion précoce. Sur les tests de compréhension et de production écrite, il n'y a pas de différences significatives entre les élèves des deux groupes.

Plusieurs recommandations sont présentées à la fin de cette étude et se dirigent aux chercheurs intéressés à reprendre ce genre d'évaluation. Les conclusions finales sont présentées en guise d'implications pour les parents, les administrateurs et les professeurs des élèves en immersion. Ces conclusions visent à apporter des suggestions qui pourraient améliorer l'enseignement dans les programmes d'immersion afin de rencontrer l'objectif premier de ce genre de programme: le développement d'un bilinguisme fonctionnel chez les élèves non-francophones.

## TABLE DES MATIERES

|                                       |    |
|---------------------------------------|----|
| RESUME .....                          | v  |
| LISTE DES TABLEAUX .....              | x  |
| Chapitre                              |    |
| I. INTRODUCTION .....                 | 1  |
| Importance de l'étude .....           | 3  |
| Enoncé du problème .....              | 3  |
| Hypothèse .....                       | 4  |
| Limitations de l'étude .....          | 6  |
| Délimitations de l'étude .....        | 7  |
| Définition des termes .....           | 8  |
| II. REVUE DE LA DOCUMENTATION .....   | 11 |
| Compétences en anglais .....          | 14 |
| Compétences en mathématiques .....    | 17 |
| Compétences en français .....         | 20 |
| Conclusion .....                      | 32 |
| III. METHODOLOGIE DE L'ETUDE .....    | 34 |
| Sujets .....                          | 34 |
| Outils d'évaluation .....             | 36 |
| Hypothèses .....                      | 41 |
| Modèle de l'analyse statistique ..... | 42 |
| IV. RESULTATS .....                   | 44 |
| Compréhension orale .....             | 44 |
| Compréhension écrite .....            | 46 |
| Production orale .....                | 48 |
| Production écrite .....               | 52 |
| Conclusion .....                      | 55 |



|    |  |     |
|----|--|-----|
| V. | DISCUSSION, CONCLUSIONS ET<br>RECOMMANDATIONS .....  | 56  |
|    | Enoncé du problème .....   | 56  |
|    | Procédés .....   | 56  |
|    | Validité interne de l'étude .....  | 57  |
|    | Résumé et conclusion .....   | 57  |
|    | Discussion des études précédentes .  | 58  |
|    | Discussion des résultats de<br>l'étude actuelle .....                                      | 61  |
|    | Recommandations .....  | 70  |
|    | Observations finales .....   | 72  |
|    | <br>APPENDICES   |     |
|    | A. Lettres aux directeurs généraux<br>des trois divisions scolaires..                      | 75  |
|    | B. Test de compréhension orale ...   | 78  |
|    | C. Test de production orale .....  | 104 |
|    | D. Test de production écrite .....   | 107 |
|    | E. Antécédents scolaires de l'é-<br>tudiant .....  | 114 |
|    | F. Grilles de correction pour la<br>production orale et pour la<br>production écrite ..... | 116 |
|    | BIBLIOGRAPHIE .....  | 121 |

## LISTE DES TABLEAUX

|   |    |
|---|----|
| 1. Sujets en immersion totale tardive (1984)....                                  | 35 |
| 2. Sujets en immersion totale précoce (1980)....                                  | 36 |
| 3. Compréhension orale: résultats des tests<br>et des analyses statistiques.....  | 45 |
| 4. Compréhension écrite: résultats des tests<br>et des analyses statistiques..... | 47 |
| 5. Production orale: résultats des tests et<br>des analyses statistiques.....     | 49 |
| 6. Production orale: catégories de cor-<br>rection.....                           | 51 |
| 7. Production écrite: résultats des tests<br>et des analyses statistiques.....    | 53 |
| 8. Production écrite: catégories de cor-<br>rection.....                          | 54 |

## CHAPITRE I

## INTRODUCTION

Il y a une vingtaine d'années dans la communauté métropolitaine de Montréal, on a entrepris les premières de nombreuses évaluations du rendement des élèves en immersion. L'objectif visé dans la conception de ces évaluations était de déterminer à quel point les élèves, majoritairement anglophones, pouvaient développer des compétences en français langue seconde par le truchement d'un enseignement dans cette même langue.

Par la suite, on a répété des évaluations parallèles dans presque chaque province du Canada. Ces évaluations ont aussi étudié l'effet d'une éducation en langue seconde sur le développement des compétences dans les matières scolaires comme les mathématiques et l'anglais.

Chaque année, depuis le début du premier programme d'immersion à St-Lambert, un nombre toujours croissant de programmes se sont amorcés dans les juridictions scolaires canadiennes. Des chercheurs provenant des ministères de l'Éducation, des universités et des commissions scolaires ont évalué la plupart de ces programmes. Les

chercheurs ont reconnu des catégories générales de programmes d'immersion pour ces évaluations. On retrouve souvent le programme d'immersion précoce, débutant en maternelle ou en première année, et le programme d'immersion tardive débutant en 6<sup>e</sup>, 7<sup>e</sup>, ou 8<sup>e</sup> année. Il existe aussi quelques programmes avec un début intermédiaire en 4<sup>e</sup> année.

Les programmes d'immersion sont aussi classifiés selon le pourcentage d'enseignement en français. Un programme partiel s'enseigne en français à 50% de la journée scolaire. Un programme total s'enseigne en français à 100% pour la première ou quelques-unes des premières années; par la suite le pourcentage d'enseignement en français baisse pour se terminer par un enseignement en français de 30% à 50% de la journée scolaire.

Au Manitoba, le programme d'immersion précoce totale débute en maternelle ou en première année. Tout l'enseignement est en français jusqu'à la fin de la sixième année à l'exception du "English Language Arts" qui débute en première ou en deuxième année et occupe de 60 à 75 minutes (de 20% à 25%) de la journée scolaire. Le programme d'immersion tardive totale débute en quatrième ou en septième année. Tout l'enseignement est en français jusqu'en 9<sup>e</sup> année à l'exception du cours de "English Language Arts" qui occupe de 20% à 25% de la journée scolaire.

Le Ministère de l'Éducation du Manitoba a commandité des recherches dans les programmes d'immersion en 1980 et en 1983. Les résultats, qui seront incorporés dans le deuxième chapitre de cette étude, concordent de façon générale avec les résultats des études effectuées dans les programmes d'immersion ailleurs au Canada.

#### IMPORTANCE DE L'ÉTUDE

Cette étude cherche à examiner de façon particulière le programme d'immersion tardive qui débuta en quatrième année dans deux divisions scolaires manitobaines en automne 1980. Une troisième division scolaire adopta ce programme en automne 1981 et deux autres divisions scolaires firent de même en automne 1982.

Les recherches entreprises fourniront des données supplémentaires sur un programme d'immersion qui connaissait une inscription de 483 étudiants (6,4% du total en immersion) en 1982-83, 521 étudiants (5,8% du total) en 1983-84 et 597 étudiants (5,4% du total) en 1984-85.

#### ÉNONCÉ DU PROBLÈME

Cette recherche tente d'évaluer le rendement en français des élèves d'immersion tardive (entrée 4<sup>e</sup>) en le comparant au rendement des élèves d'immersion précoce (point

d'entrée, maternelle et 1<sup>e</sup>) à la fin de la sixième année. Afin d'y arriver, on s'est posé quatre questions:

1. Est-ce qu'il existe une différence significative dans le rendement académique des élèves d'immersion précoce et d'immersion tardive en compréhension orale du français?
2. Est-ce qu'il existe une différence significative dans le rendement académique des élèves d'immersion précoce et d'immersion tardive en compréhension écrite du français?
3. Est-ce qu'il existe une différence significative dans le rendement académique des élèves d'immersion précoce et d'immersion tardive en production orale du français?
4. Est-ce qu'il existe une différence significative dans le rendement académique des élèves d'immersion précoce et d'immersion tardive en production écrite du français?

#### HYPOTHESE

Les résultats des recherches effectuées dans le domaine de l'immersion jusqu'à date nous porteraient à

croire qu'il existe des différences significatives dans le développement des compétences en français langue seconde des élèves en immersion tardive (entrée, 4<sup>e</sup>) par rapport aux élèves en immersion précoce (entrée, maternelle ou 1<sup>e</sup>). Ces différences se situeraient surtout dans les compétences de production orale et de production écrite, en faveur des élèves en immersion précoce. Selon certaines recherches, il semblerait que le développement des compétences de production orale et de production écrite soit en rapport direct avec le point d'entrée de l'élève dans le programme, l'intensité de l'enseignement en français et le nombre d'années passées dans le programme.

"The receptive skills (French listening and reading comprehension) of the French immersion students appear to develop to near native-like levels by grade 8 of an early total immersion program. French speaking and writing skills, however, remain less native-like, although immersion students are able to convey the meaning of what they want to say. Based on results from a listening comprehension test, there is some indication that early total immersion students' performance (at grade 8) is closer to that of bilingual francophone peers than is the performance of late immersion students (at grade 12).<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup>Merrill Swain et Sharon Lapkin, Bilingual Education in Ontario: A Decade of Research (Toronto: Ministry of Education, Ontario, 1981), pp. 83-84.

## LIMITATIONS DE L'ETUDE

Les conclusions qui découlent de cette étude se limitent à seulement les élèves en sixième année du programme d'immersion tardive participant à l'évaluation en 1984. Pour des raisons financières et dû au manque de temps, il fut impossible de procéder à l'évaluation des élèves en sixième année du programme d'immersion précoce pour établir le groupe comparatif. Plutôt, on a choisi un groupe comparatif du projet de recherches du Manitoba de 1980. Ce détail pourrait limiter les conclusions de cette thèse.

Sauf pour le quotient intellectuel, les autres facteurs importants au rendement scolaire n'ont pu être contrôlés pour les groupes évalués. Les facteurs importants qui pourraient aussi expliquer les différences de rendement entre les deux groupes sont: les compétences des enseignants, l'ambiance de l'école d'immersion ou de l'école "dual track", la disponibilité des programmes d'études et du matériel didactique, l'administration scolaire, les attentes des parents et des enseignants et la motivation des élèves. Ces faits pourraient limiter les conclusions de cette thèse.

Afin de fournir des renseignements qui seraient davantage généralisables, il faudrait aussi prévoir une



réévaluation de ces mêmes étudiants à un niveau supérieur et/ou l'évaluation de groupes subséquents d'élèves en sixième année d'immersion tardive. En attendant, les conclusions tirées de cette thèse au sujet de l'immersion tardive (entrée, 4<sup>e</sup>) doivent demeurer tentatives.

#### DELIMITATIONS DE L'ETUDE

1. La population totale des élèves en sixième année d'immersion tardive au printemps de 1984, inscrits au programme depuis 1981 (121 élèves <sup>2</sup>), a participé à cette étude pour créer la banque de données. Un sous groupe d'élèves de 25% de la population totale en immersion tardive (1984), choisis de façon aléatoire, a fourni les résultats du groupe en production orale du français.
2. A partir des mêmes tests, on a comparé les moyennes des résultats des élèves en 1984 aux moyennes des résultats des élèves en

---

<sup>2</sup>Ministère de l'Education du Manitoba, "Ecoles d'immersion: inscriptions scolaire FL<sub>2</sub> selon la division scolaire 1983/84", (Winnipeg, Manitoba, janvier 1984).

sixième année d'immersion précoce du projet de recherche en immersion du Manitoba (1980).

3. Comme dans le projet de recherches en immersion au Manitoba (1980) et afin d'établir des groupes comparables pour l'analyse statistique, on a utilisé des données sur le quotient intellectuel du groupe d'immersion tardive (1984) comme facteur de contrôle.
4. L'évaluation des compétences en français s'est effectuée à partir des mêmes tests qu'en 1980: les tests de lecture silencieuse du Test de français du Manitoba, un test de compréhension orale, un test de production orale et un test de production écrite.
5. L'administration des tests a eu lieu entre la mi-avril et la mi-mai en 1980 et en 1984.

#### DEFINITION DES TERMES

##### L'immersion française

"Le programme d'immersion au Manitoba est désigné pour les élèves qui ne possèdent que peu ou pas de français au moment de leur entrée au programme, mais qui veulent développer un bilinguisme fonctionnel avec le français comme langue seconde. L'individu fonctionnellement bilingue est celui qui maîtrise

sa langue première tout en ayant développé des compétences linguistiques dans une langue seconde lui permettant de communiquer avec facilité dans cette langue tant au plan personnel que professionnel."<sup>3</sup>

### L'immersion précoce totale

Au Manitoba, le programme d'immersion précoce totale débute en maternelle ou en première année. Toute instruction est en français au début du programme jusqu'à l'introduction du cours de "English Language Arts" en première ou en deuxième année. Le cours de "English Language Arts" occupe de 60 à 75 minutes par jour dès son introduction jusqu'en sixième année. Tous les autres cours s'enseignent en français jusqu'en sixième année, ce qui représente de 75% à 80% de la journée scolaire. Au secondaire, l'enseignement en français varie de 50% à 75% de la journée scolaire.

### L'immersion précoce partielle

Le programme d'immersion précoce partielle offre un enseignement en français à 50% de la journée scolaire depuis le point d'entrée en maternelle jusqu'à la fin de l'élémentaire. Le cours de "English Language Arts"

---

<sup>3</sup>Ministère de l'Éducation du Manitoba, Bureau de l'Éducation française, Politiques d'immersion (Winnipeg, Manitoba, mai 1982) p.1.

débutent en première année. Au secondaire, le pourcentage du programme qui est en français tombe à 30% de la journée scolaire.

#### L'immersion tardive

Les programmes d'immersion tardive débutent après la maternelle ou la première année. Le programme partiel s'enseigne à 50% de la journée scolaire en français, 50% en anglais. Le programme total s'enseigne de 75 à 100% en français dans les premières années du programme. Souvent, au secondaire, la partie de ces programmes enseignée en français ne représente que 30% de la journée scolaire.

#### L'immersion tardive totale (point d'entrée, 4<sup>e</sup>)

Au Manitoba, l'immersion tardive totale, point d'entrée quatrième, débute avec un enseignement d'au moins 75% de la journée scolaire en français qui continue jusqu'à la fin de la neuvième année. Au deuxième cycle du secondaire (10<sup>e</sup>, 11<sup>e</sup>, 12<sup>e</sup>) l'enseignement en français peut varier de 50% à 75% de la journée scolaire.

## CHAPITRE II

## REVUE DE LA DOCUMENTATION

Ce chapitre consiste en une revue de la documentation sur les recherches effectuées en immersion. Il comprend un résumé général pour tous les grands projets de recherches en immersion et un résumé détaillé touchant le programme tardif, point d'entrée 4<sup>e</sup> année. Les recherches sur ce dernier ne sont pas nombreuses. A l'extérieur du Manitoba, il n'existe des résultats de recherches que pour un programme du genre. Il s'agit du programme d'immersion tardive partielle qui a débuté à la commission scolaire Lakeshore à Montréal en 1972.<sup>4</sup>

Quelques rapports d'évaluation parlent des diverses cohortes d'élèves du programme de Lakeshore. Un de ces rapports (1973-74) a examiné les compétences en mathématiques, en "English Language Arts", et en français du premier groupe d'élèves pendant sa deuxième année (5<sup>e</sup> année) dans le programme et du deuxième groupe

---

<sup>4</sup>Liette Butrym, "Programmes d'enseignement par immersion partielle, IV<sup>e</sup>, V<sup>e</sup> et VI<sup>e</sup> années", La Revue Canadienne des Langues Vivantes, Volume 34 (mai 1978), 901-902.

pendant sa première année (4<sup>e</sup> année) dans le programme.<sup>5</sup>

Les rapports du conseil scolaire Lakeshore fournissent des renseignements importants mais non exhaustifs au sujet de ce genre de programme d'immersion. Pour pallier à cette pénurie de renseignements en immersion tardive (entrée, 4<sup>e</sup>), il s'agira de présenter certains résultats du projet de recherches manitobain de 1983.<sup>6</sup>

Il s'agira aussi de résumer les nombreuses recherches en immersion précoce, totale et partielle et en immersion tardive, totale et partielle du Manitoba<sup>7</sup>, de l'Ontario<sup>8</sup> et du Québec<sup>9</sup>.

---

<sup>5</sup>M. Buteau and H. Gougeon, "Evaluation of the 1973-74 Lakeshore School Board Partial French Immersion Program - Levels Four and Five", A progress report submitted to the curriculum services division of the Lakeshore School Board, Montréal (Montréal: Lakeshore School Board).

<sup>6</sup>Cereco Inc., Les programmes d'immersion en français au Manitoba: Evaluation portant sur la 6<sup>e</sup> et la 9<sup>e</sup> année (Winnipeg: Ministère de l'Éducation, Manitoba, 1983).

<sup>7</sup>Donald Foidart, French Immersion Programmes in Manitoba: An Evaluation (Winnipeg: Ministère de l'Éducation, Manitoba, 1981).

<sup>8</sup>Swain and Lapkin, op. cit.

<sup>9</sup>Sylvia Larter and Maisy Cheng, Bilingual Education and Bilingualism: A Review of Research Literature (Toronto; Board of Education for the City of Toronto, 1984).

Les recherches ont creusé trois questions fondamentales soulevées par l'immersion:

1. Comment les élèves des programmes d'immersion se comparent-ils avec leurs pairs des programmes anglais en "English Language Arts"?
2. Comment les élèves des programmes d'immersion se comparent-ils entre eux et aux élèves francophones en français?
3. Comment les élèves en Immersion réussissent-ils à apprendre les matières telles que les mathématiques quand celles-ci sont enseignées dans la langue seconde?

Les réponses à ces questions sont très bien détaillées, entre autres, dans un document intitulé Bilingual Education and Bilingualism: A Review of Research Literature publié par le "Research Department of the Board of Education for the City of Toronto." Il n'est pas question ici de reprendre ce sommaire exhaustif mais plutôt de l'utiliser, avec les écrits sur les programmes d'immersion du Manitoba, de la commission scolaire Lakeshore et du Bilingual Education Project de l'Ontario pour résumer les renseignements qu'ils fournissent sur les questions mentionnées plus haut.

## COMPETENCES EN ANGLAIS

En ce qui concerne le rendement des élèves d'immersion en "English Language Arts", James Cummins du "Ontario Institute for Studies in Education" (OISE) a résumé les résultats de la façon suivante:

" In early total immersion programs there are temporary lags in some aspects of English skills until Formal English instruction is introduced. When English language arts is introduced, immersion students catch up to children in regular programs very rapidly, suggesting that considerable transfer of language skills takes place from French to English. It usually takes longer for children to catch up in the technical aspects of English skills, e.g. capitalization, spelling, etc., where the lag may persist until grade 3 or 4. However, evaluations have reported that despite the early lags children in immersion programs tend to perform better than children in regular programs on several aspects of English achievement by the end of elementary school.

In most early partial immersion programs, little or no delay has been noted in the development of English language skills. However, to date no tendency towards enhancement of English skills in the later grades of elementary school has been observed in partial immersion programs which have progressed this far."<sup>10</sup>

Les projets de recherches en immersion au Manitoba de 1980 et de 1983 nous rapportent des résultats semblables

---

<sup>10</sup> James Cummins, Research Findings From French Immersion Programs Across Canada: A Parents' Guide. (Toronto: Ontario Institute for Studies in Education, 1981), p. 3.



au sujet des élèves d'immersion précoce, totale et/ou partielle. Il est intéressant de noter la distinction, retenue pour fin d'analyse dans ce projet, entre les élèves qui avaient débuté le programme de "English Language Arts" en première année et ceux qui l'avaient débuté en deuxième année. Évalués en troisième année, les résultats démontrent que les élèves de l'immersion totale précoce qui avaient débuté leur programme de "English Language Arts" en deuxième année obtiennent un rendement moins élevé en lecture anglaise que les élèves qui avaient débuté l'anglais en première année. Par ailleurs, les élèves d'immersion totale précoce qui avaient débuté leur programme de "English Language Arts" en deuxième année ont réussi aussi bien que les élèves de l'immersion précoce partielle qui avaient débuté l'anglais en première année.

En sixième année par contre, les différences entre ces trois groupes d'immersion précoce sur les tests de rendement en lecture anglaise n'existent plus.

"At the grade 6 level, French Immersion groups did not obtain results significantly different from one another. However, in English Reading, the total immersion groups in an Immersion setting obtained scores significantly higher than the national norm mean, whereas the partial immersion groups did not." <sup>11</sup>

---

<sup>11</sup>Foidart, op. cit., p. 144.

Il est aussi intéressant de noter que les résultats obtenus dans les prétests/postests des élèves d'immersion tardive (point d'entrée, 4<sup>e</sup>) dans le programme d'immersion de la commission scolaire Lakeshore sont semblables aux résultats dans les projets de recherches au Manitoba et en Ontario. Les résultats en anglais démontrent que les compétences amoindries des élèves au début du programme d'immersion sont, plus tard, rehaussées au point où elles dépassent mêmes les normes établies. Dans le projet d'évaluation de la commission scolaire Lakeshore on constate:

"At the elementary level, participation in immersion results in some temporary effects on performance in English language tests. At the beginning of Grade Four, prior to participating in the immersion program, the immersion sample for each cohort was achieving subtest means which were significantly greater than those obtained by the Regular English sample. By the end of Grade Four and the beginning of Grade Five the two samples were equivalent in performance. Significant differences in specific skills (spelling, capitalization, punctuation) favored the Regular English sample. Participation by Immersion students in the fifty-fifty program at level six resulted in their regaining the more dominant position held by this group at the beginning of Grade Four."<sup>12</sup>

---

<sup>12</sup>M. Buteau and H. Gougeon, "Evaluation of the 1977-78 Lakeshore School Board Partial French Immersion Programs: Levels Seven, Eight and Nine", A report submitted to the curriculum services division of the Lakeshore School Board, Montréal (Montréal: Lakeshore School Board), p. 47.

## COMPETENCES EN MATHEMATIQUES

De façon générale, les recherches en rendement académique chez les élèves en immersion dans les matières telles que les mathématiques démontrent que leur rendement est comparable au rendement de leurs homologues dans les écoles du programme anglais. Cependant, une étude dans ce domaine, menée par Barik et Swain<sup>13</sup>, a décelé une différence significative dans le rendement en mathématiques des élèves d'immersion partielle, d'immersion totale et du programme anglais. Les élèves du programme d'immersion partielle ont moins bien réussi que les élèves d'immersion totale ou ceux des programmes anglais. Il a été proposé par Swain et selon l'hypothèse de Cummins (Threshold Level Hypothesis) que ce phénomène peut s'expliquer par le fait que les compétences en français des élèves en immersion partielle ne sont pas développées à un niveau qui permettrait aux élèves de saisir les concepts enseignés en langue seconde.

"Results from standardized tests of mathematics and science reveal that the partial immersion students tend to perform equivalently or not as well as their unilingually educated peer groups. One plausible explanation for these findings is derived from Cummins' threshold hypothesis. According to this hypothesis,

---

<sup>13</sup>Henry C. Barik and Merrill Swain, "Bilingual Education Project: Evaluation of the 1975-76 Partial French Immersion Program in Grades 4-6, Elgin County Board of Education" (Toronto: Ontario Institute for Studies in Education, 1977), passim.

learners must attain a "threshold" level in their second language if they are to profit from instruction in that language. What defines a threshold level is not known. However, by extrapolation, one might argue that the partial immersion students have not attained it."<sup>14</sup>

La constatation de cette situation, basée sur les études de rendement dans les programmes d'immersion en Ontario, semble faire écho dans les écrits sur les programmes d'immersion au Manitoba et dans la commission scolaire Lakeshore à Montréal.

Dans le projet de recherches en Immersion au Manitoba (1980) au niveau de la troisième et de la sixième année les différences sont expliquées de la façon suivante:

"the differences among groups in Maths Problems are not significant. However, the total immersion groups obtained significantly higher results than the national norm mean. In Math Concepts, most of the differences are not significant, indicating that the groups are not different from one another and from the national norm mean."<sup>15</sup>

---

<sup>14</sup>Merrill Swain, "French Immersion: Early, Late or Partial", Revue Canadienne des langues vivantes, Volume 34, No. 3 (February, 1978), p. 581.

<sup>15</sup>Foidart, op. cit., p. 144.

" In grade 6, there are no significant differences among groups on the Maths Problems test. However, the total immersion groups obtained scores significantly higher than the national norm mean, whereas the partial immersion groups were not significantly different. In Maths Concepts, the partial immersion group in an English setting obtained scores significantly lower than the three other groups. Furthermore, the total immersion groups obtained scores significantly higher than the national norm mean."<sup>16</sup>

Pour toutes les cohortes étudiées, l'évaluation du programme d'immersion de la commission scolaire Lakeshore démontre qu'à la fin de la quatrième année:

"the adjusted mean score in both samples favors the English sample, although not to a significant degree."<sup>17</sup>

Les évaluations de ces mêmes cohortes démontrent un changement important vers la fin de la cinquième année. Leur rendement en mathématiques est semblable à celui cité plus haut par Merrill Swain et pourrait cadrer dans l'hypothèse de Cummins.

"At the beginning of grade five, a significant difference in mean score in Mathematics favors the English group. By the end of grade five (author's note: where over 90 percent of the learning activities were in French), there is no longer a significant difference between groups. The initial results may reflect a temporary set-back until the Immersion

---

<sup>16</sup>Foidart, op. cit., p. 145

<sup>17</sup>Buteau and Gougeon, "1973-74 Lakeshore Evaluation", p.11.

group reaches a level of proficiency in French which results in a more efficient learning of Mathematics, particularly where problem solving is involved."<sup>18</sup>

#### COMPETENCES EN FRANCAIS

Pour évaluer le rendement en français des élèves en immersion on a établi des comparaisons à trois niveaux: premièrement, en comparant leur rendement en français au rendement des élèves qui avaient étudié le français comme langue seconde de 20 à 40 minutes par jour: deuxièmement, en comparant le rendement en français des élèves en immersion à certains groupes d'élèves francophones; troisièmement, en établissant des comparaisons entre les divers groupes d'immersion (précoce, totale, tardive, partielle) sur les quatre composantes de la langue française - la compréhension orale, la compréhension écrite, la production orale, et la production écrite.

Dans le cas de la première comparaison, toutes les études entreprises démontrent que les élèves inscrits au programme d'immersion ont un rendement en français plus élevé que les élèves inscrits au programme traditionnel d'enseignement de 20 à 40 minutes par jour.<sup>19</sup>

---

<sup>18</sup>Ibid., p. 12.

<sup>19</sup>Swain and Lapkin, op. cit., pp. 60-61.

Dans le deuxième cas, on a comparé le rendement en français des élèves en immersion à celui de certains groupes d'élèves francophones. Certains tests de compréhension orale et de compréhension écrite (du genre closure) ont rendu possible l'évaluation du progrès des élèves d'immersion en français et ont permis de faire des comparaisons avec des groupes choisis d'élèves francophones. Il est à noter qu'il n'est pas possible d'établir des comparaisons directes entre ces deux groupes d'immersion et les francophones. Pour ce faire il aurait fallu tenir compte d'au moins deux facteurs qui exercent un effet important sur le rendement académique: le niveau du quotient intellectuel et le niveau socio-économique. Néanmoins, sur deux tests administrés aux élèves ontariens dont un de compréhension orale et l'autre un test de closure, les moyennes des résultats suggèrent que:

"grade 8 early immersion students achieve native-like performance on the two French tests for which francophone data are available."<sup>20</sup>

Des résultats semblables sont rapportés dans les projets de recherches manitobains en 1980 et en 1983, qui eux, ont fait l'étude détaillée non seulement des compétences

---

<sup>20</sup> Swain et Lapkin, op. cit., p. 63.

de compréhension orale et de compréhension écrite, mais aussi des compétences de production orale et de production écrite.

Dans le projet d'évaluation de 1980<sup>21</sup>, par exemple, quelques différences significatives entre les deux groupes d'élèves en immersion totale précoce et le groupe d'élèves des écoles franco-manitobaines, (utilisé comme groupe normatif) sont rapportées. Sur le Test de français du Manitoba (lecture silencieuse) et sur le test de production écrite, il n'y avait pas de différences significatives dans les résultats des groupes en immersion et du groupe normatif. Sur le test de closure, le test de compréhension orale et le test de production orale, il y avait des différences significatives sur quatre des six comparaisons effectuées en faveur du groupe normatif d'élèves francophones. Le groupe d'élèves de l'immersion totale précoce qui avait débuté la lecture formelle en français en première année (sans lecture formelle en anglais) a obtenu un résultat qui n'était pas significativement différent du résultat du groupe d'élèves des écoles franco-manitobaines sur le test de closure. Le groupe d'élèves d'immersion qui avait débuté la lecture en anglais en première année (sans lecture formelle en

---

<sup>21</sup>Foidart, op. cit., pp. 68-80, passim.



français) a obtenu un résultat qui n'est pas significativement différent du groupe normatif sur le test de compréhension orale.

Les résultats du testing dans le projet d'évaluation du Manitoba de 1983<sup>22</sup> démontrent davantage les différences significatives entre les groupes d'immersion et le groupe normatif des élèves des écoles franco-manitobaines. Les différences significatives rapportées en 1983 sont en faveur du groupe normatif sur le test de closure, sur le test de compréhension orale, sur le test de compréhension écrite, sur le test de production orale et sur le test de production écrite. La moyenne générale en production écrite du groupe d'immersion précoce en milieu mixte (anglais, immersion; N = 9) est inférieure mais pas significativement différente de la moyenne du groupe normatif. L'interprétation de ce résultat est difficile dûe au "N" réduit.

Comme pour le projet de 1980, il est à noter qu'aucun contrôle statistique (quotient intellectuel ou niveau socio-économique) n'a été établi pour le groupe normatif franco-manitobain en 1983. Il faut alors interpréter les comparaisons au groupe normatif avec précaution.

Les recherches effectuées dans la commission scolaire Lakeshore en 1973-74, ont tenté de comparer, de

---

<sup>22</sup>Cereco Inc., op. cit., pp 25-36, passim.

façon quantitative, le rendement linguistique des élèves en 4<sup>e</sup> et en 5<sup>e</sup> année d'immersion tardive (point d'entrée, 4<sup>e</sup>) au rendement de certains groupes choisis d'élèves francophones. Un test iconographique a suscité des descriptions écrites des élèves. L'analyse des résultats a démontré qu'il y avait une amélioration générale dans le rendement de ces élèves de la 4<sup>e</sup> à la 5<sup>e</sup> année mais qu'il y avait encore beaucoup de différences par rapport aux élèves francophones.

L'étude au Lakeshore:

"seems to indicate that those who enter such a program in grade four would need to pursue that type of intense French program for one or two years if they aim at reaching near-native proficiency."<sup>23</sup>

Dans le troisième cas, il y a certaines études qui ont comparé le rendement des divers groupes d'élèves d'immersion précoce totale, d'immersion précoce partielle, d'immersion tardive totale et d'immersion tardive partielle sur les quatre composantes de la langue française: la compréhension orale (la compréhension auditive), la compréhension écrite (la lecture), la production orale (l'expression orale), et la production écrite (l'expression écrite). Les groupes d'élèves d'immersion retenus pour chacune des comparaisons varient

---

<sup>23</sup>Buteau and Gougeon, "1973-74 Lakeshore Evaluation," p. 25.

selon la composante sur laquelle la comparaison est basée.

Compréhension orale (compréhension auditive)

Larter et Cheng, dans leur résumé des recherches effectuées en immersion, font le commentaire suivant au sujet des différences entre les compétences des groupes d'immersion en compréhension auditive:

"In most cases, the comparisons have been favorable. There is also a suggestion in three of these studies that the more immersed the children are in French in the school and in the community, the better their French-listening skills will be."<sup>24</sup>

Swain et Lapkin apportent des précisions sur cette question:

"By grade 8, Elgin County (early) partial immersion students obtain listening comprehension scores which are similar to those obtained by grade 7 early total immersion students and slightly below those of grade 8 early total immersion students."<sup>25</sup>

Dans les projets de recherches en immersion au Manitoba en 1980 et en 1983 les résultats démontrent des différences qui sont conformes à celles rapportées ci-haut. Dans le projet de 1980, les résultats de la 6<sup>e</sup> année démontrent que les deux groupes d'immersion précoce partielle réussissent moins bien que les élèves des

---

<sup>24</sup>Larter and Cheng, op. cit., p. 19

<sup>25</sup>Swain and Lapkin, op. cit., pp. 75-76

deux groupes d'immersion précoce totale. Il est à noter que ces résultats sont significativement différents.<sup>26</sup>

Deux groupes d'élèves de l'immersion tardive, point d'entre 4<sup>e</sup>, ont participé au projet de 1983, dont un de 15 élèves dans une école d'immersion et l'autre de 54 élèves dans une école mixte (anglais, immersion). Sur le test de compréhension auditive, le groupe d'élèves de l'école d'immersion a obtenu des résultats qui n'étaient pas significativement différents des résultats des groupes d'élèves de l'immersion précoce. Cependant, il est difficile d'interpréter ces résultats à cause du petit nombre (N = 15) d'élèves dans le groupe de l'école d'immersion. Par ailleurs, le groupe d'élèves de l'immersion précoce partielle qui n'avait que 18 élèves et le groupe d'élèves de l'immersion tardive totale (N = 54 élèves) ont réussi moins bien que les groupes d'élèves de l'immersion totale précoce soit en milieu mixte ou en milieu d'immersion. Ces résultats étaient significativement différents.<sup>27</sup>

#### Compréhension écrite (lecture)

Quant aux résultats des comparaisons effectuées en lecture entre les élèves des différents programmes

---

<sup>26</sup>Foidart, op. cit., p. 74.

<sup>27</sup>Cereco Inc., op. cit., p. 28.

d'immersion, Larter et Cheng rapportent:

"The studies generally show that the amount of contact time in French is important in learning to read French; that is full immersion is more effective than partial immersion; early immersion is more effective than late (grade 7) immersion; and, out of class use of French helps."<sup>28</sup>

Ces résultats sont soutenus, en partie, par le projet de recherches en immersion du Manitoba de 1980. En 6<sup>e</sup> année les deux groupes d'élèves de l'immersion précoce partielle ont obtenu des résultats qui étaient significativement inférieurs aux résultats des groupes d'élèves de l'immersion précoce totale.<sup>29</sup>

Le projet de recherches en immersion du Manitoba de 1983 semble soutenir les deux autres rapports de recherche cités ci-haut. Le groupe d'élèves de l'immersion précoce partielle (N = 18 élèves) et le groupe d'élèves de l'immersion tardive totale, point d'entrée 4<sup>e</sup> (N = 54) réussissent significativement moins bien que les deux groupes d'élèves de l'immersion précoce totale.<sup>30</sup> Par ailleurs, il n'y a pas de différences significatives entre le groupe d'élèves de l'immersion tardive totale (milieu d'immersion) et les groupes d'élèves d'immersion précoce totale.

---

<sup>28</sup>Larter and Cheng, op. cit., p. 41.

<sup>29</sup>Foidart, op. cit., p. 71.

<sup>30</sup>Cereco Inc., op. cit., p. 27.

Production orale (expression orale)

Dans le domaine de l'expression orale, ni Larter et Cheng, ni Swain et Lapkin ne rapportent aucune étude comparative du rendement des élèves dans les différents programmes d'immersion. Les deux projets de recherches en immersion au Manitoba ont cependant adressé la question. Dans le projet de recherche de 1980, au niveau de la sixième année, on remarque quelques différences significatives entre les groupes d'immersion précoce partielle et les groupes d'immersion précoce totale sur deux des cinq catégories établies pour fin d'évaluation. Par ailleurs, il n'existe aucune différence significative dans la moyenne générale des résultats obtenus par les groupes d'immersion précoce totale et les groupes d'immersion précoce partielle.<sup>31</sup> Presque les mêmes résultats sont rapportés en 1983 où le nombre d'élèves en immersion partielle est tellement réduit (N = 17) qu'il est difficile d'interpréter ces résultats avec certitude.<sup>32</sup> Cependant, il est intéressant de noter qu'il existe une différence significative entre le groupe d'élève en immersion tardive totale (milieu mixte) et les groupes d'élèves en immersion précoce totale. Cette différence est statistiquement

---

<sup>31</sup>Foidart, op. cit., pp. 78-80.

<sup>32</sup>Cereco Inc., op. cit., pp. 34-36.

significative en faveur des groupes en immersion précoce. On doit souligner le fait que le groupe d'élèves en immersion tardive totale, point d'entrée 4<sup>e</sup> (école d'immersion) a obtenu la note la plus élevée de tous les groupes d'élèves.<sup>33</sup> A cause du "N" réduit (N = 16) il est difficile d'interpréter la signification de ce résultat.

#### Production écrite (expression écrite)

Lorsqu'il s'agit de comparer le rendement des différents groupes d'élèves d'immersion en expression écrite, le test de closure est souvent utilisé. Larter et Cheng rapportent les résultats de ce test de la façon suivante:

"Administration of this test to French Immersion Anglophone students at or above grade five also indicates that the students learn French language skills but do not do quite as well as native French children. Early immersion students do better than late immersion students." <sup>34</sup>

Dans le projet de recherches en immersion du Manitoba (1980), à partir des histoires rédigées en français, l'expression écrite des groupes d'élèves du programme d'immersion précoce totale a été comparée à l'expression écrite des groupes d'élèves du programme d'immersion précoce partielle. Des vingt comparaisons

---

<sup>33</sup>Cereco Inc., op. cit., p. 36.

<sup>34</sup>Larter and Cheng, op. cit., p. 28.

effectuées, onze différences en faveur des groupes d'élèves en immersion précoce totale étaient significatives.<sup>35</sup> Par contre en 1983, aucune différence significative n'existait entre les groupes d'élèves d'immersion précoce totale et le groupe d'élèves d'immersion précoce partielle sur 8 des 10 comparaisons effectuées. Entre le groupe d'élèves en immersion totale tardive, point d'entrée 4<sup>e</sup> (milieu mixte: N = 25), et les deux groupes d'élèves en immersion totale précoce (N = 27; N = 9), sept sur dix des comparaisons effectuées étaient significativement différentes en faveur des groupes d'élèves en immersion totale précoce. Il est à noter que le groupe d'élèves en immersion totale tardive, point d'entrée 4<sup>e</sup>, (milieu d'immersion: N = 16) a obtenu un résultat significativement inférieur au groupe d'élèves de l'immersion totale précoce sur seulement une des cinq comparaisons effectuées.<sup>36</sup> Les quatre autres comparaisons ne démontraient aucune différence significative.

Les études résumées ci-haut démontrent qu'il y a un rapport direct entre le temps passé à étudier en français dans une situation d'immersion et le développement des compétences linguistiques en français. En d'autres termes, en ce qui a trait aux compétences linguistiques

---

<sup>35</sup>Foidart, op. cit., pp. 75-77.

<sup>36</sup>Cereco Inc., op. cit., pp. 30-32.



en français, les élèves en immersion précoce totale démontrent des capacités supérieures aux élèves qui sont inscrits dans un programme d'immersion tardive totale qui, eux, démontrent des capacités supérieures aux élèves inscrits dans un programme d'immersion précoce partielle. Merrill Swain explique, par exemple, qu'un élève en cinquième année d'immersion précoce partielle se compare favorablement à un élève d'immersion précoce totale qui a passé deux années dans ce genre de programme d'immersion.<sup>37</sup> Il est intéressant de signaler que les différences significatives entre les groupes d'immersion sont toujours en faveur de l'immersion totale, précoce ou tardive, plutôt qu'en faveur de l'immersion partielle précoce.

#### L'immersion tardive totale

Il serait utile à ce point de rappeler les résultats d'une étude comparative des élèves de l'immersion précoce et de l'immersion tardive au niveau secondaire dans la communauté urbaine de Montréal.

"The most recent Montreal reports concern the relative performance of early and late immersion students at grades 10 and 11. Measures of French listening comprehension, reading comprehension, written composition, oral production, and a cloze test revealed few differences between the late immersion group who had had intensive exposure to

---

<sup>37</sup> Swain, op. cit., p. 580.

French in grades 7 and 8 (80% +) and the early total immersion students who, in that board, are in a post-immersion follow-up program from grade 4 on, with 40% of their curriculum in French in grades 4 to 11. Among the factors which may explain the similarity in performance of early and late immersion groups from the end of grade 8 onwards, two suggested by the researchers conducting the study are particularly interesting. First, the post-immersion program of the early immersion students may be inadequate to maintain and foster further second language development beyond grade 4 (where only 40% of instructional time is provided in French). Second, the late immersion group may benefit from the more intense exposure to French (over 80% at grades 7 and 8) in their recent past."<sup>38</sup>

Cette étude est importante parce que c'est la première fois que des résultats de ce genre ont été rapportés.

#### CONCLUSION

L'étude des écrits dans le domaine du rendement scolaire en immersion démontre, à quelques exceptions près, que les compétences en mathématiques des élèves en immersion peuvent être développées au même niveau que celle des élèves anglophones inscrits dans les programmes anglais.

En ce qui a trait au rendement en "English Language Arts", une tendance assez claire se dégage. Au

---

38

Swain and Lapkin, op. cit., pp. 69-70.

début du programme d'immersion, il y a une lacune dans le développement des compétences des élèves en immersion par rapport à leurs homologues en classe anglaise. Cette lacune disparaît quelques années après l'introduction de l'enseignement formel de "English Language Arts". Dans certains cas, vers la fin de l'élémentaire, les élèves en immersion démontrent un rendement plus élevé en anglais que leurs homologues en classe anglaise.

Quant au développement des compétences en langue française, il semble se dégager un rapport très fort entre le temps passé à étudier en français et le rendement dans cette matière. Les tendances qui se dégagent sont que les élèves de l'immersion totale précoce réussissent mieux que les élèves en immersion partielle, précoce ou tardive. Les comparaisons effectuées entre les élèves de l'immersion totale tardive et l'immersion totale précoce produisent des résultats qui sont encore ambigus.

### CHAPITRE III

#### METHODOLOGIE DE L'ETUDE

Ce chapitre est celui qui décrit la clientèle cible et les procédures retenues pour la cueillette et l'analyse des données.

#### SUJETS

Les sujets de cette étude étaient les élèves inscrits en 6<sup>e</sup> année du programme d'immersion totale tardive au courant de l'année scolaire 1983-84. Ils avaient débuté le programme en quatrième année trois années plus tôt en septembre 1981. Il y avait cent vingt et un élèves dans ce groupe d'immersion tardive au printemps 1984. Le groupe au complet a été retenu pour passer le test de quotient intellectuel, le test de compréhension écrite du Test de Français du Manitoba, le test de compréhension orale et le test de production écrite. Pour l'évaluation de la production orale, un échantillon de 25% du groupe a été choisi de façon aléatoire (voir Tableau 1).

TABLEAU 1

## SUJETS EN IMMERSION TOTALE TARDIVE (1984)

| Ecole                                | Nombre de classes | Nombre d'élèves | Nombre retenu pour l'analyse |
|--------------------------------------|-------------------|-----------------|------------------------------|
| A                                    | 2                 | 47              | 40                           |
| B                                    | 2                 | 56              | 49                           |
| C                                    | 1                 | 18              | 16                           |
| TOTAL                                |                   | 121             | 105                          |
| Echantillon pour la production orale |                   | 30              | 25                           |

Le groupe retenu pour fin de comparaisons fut tiré des élèves impliqués dans le projet de recherches en immersion du Manitoba en 1980 inscrits au programme d'immersion totale précoce depuis au moins six ans et dans l'école d'immersion depuis trois ans. Un échantillon de 50 élèves de ce groupe, choisi de façon aléatoire, a subi le test de production orale. Cet échantillon a servi à établir une comparaison avec le groupe de 1984. Pour fin d'analyses statistiques,

on a retenu seulement les élèves ayant des résultats complets (voir Tableau 2).

TABLEAU 2

## SUJETS EN IMMERSION TOTALE PRECOCE (1980)

| Ecole                                | Nombre de classes | Nombre d'élèves | Nombre retenu pour l'analyse |
|--------------------------------------|-------------------|-----------------|------------------------------|
| A                                    | 2                 | 38              | 30                           |
| B                                    | 2                 | 41              | 29                           |
| TOTAL                                |                   | 79              | 59                           |
| Echantillon pour la production orale |                   | 50              | 42                           |

## OUTILS D'EVALUATION

On a choisi les groupes d'élèves du projet de recherches en immersion du Manitoba (1980) pour établir les comparaisons avec les groupes de 1984. Les outils d'évaluation étaient alors les tests du projet de 1980.

### Le test du quotient intellectuel

On a mesuré le quotient intellectuel des élèves, à partir de l'Epreuve multi-mentale non verbale<sup>39</sup> de Terman, M<sup>C</sup>Call et Lorge, pour l'utiliser comme variable de contrôle entre les groupes de 1980 et ceux de 1984. Cette procédure tente d'établir une base de comparaison plus équitable entre les deux groupes.

### La grille d'expérience scolaire

Un questionnaire abrégé du "Student School Experience Questionnaire", utilisé en 1980 dans le projet de recherches en immersion du Manitoba (voir appendice E, p.114), a servi à identifier chaque étudiant selon l'âge, le point d'entrée dans le programme et le programme dans lequel l'élève s'était inscrit depuis trois ans.

### Le test de compréhension écrite (lecture silencieuse)

Le Test de français du Manitoba<sup>40</sup> est un test de rendement en français, standardisé et normalisé sur une population d'élèves dans les écoles franco-manitobaines en 1980. Dans sa conception et son utilisation, il ressemble à la section du "Canadian Test of Basic Skills"

---

<sup>39</sup> Oscar K. Buros, The Third Mental Measurements Yearbook, (Highland Park, New Jersey: The Gryphon Press, 1960), pp. 322-323.

<sup>40</sup> Test de Français du Manitoba, (deuxième édition), (Winnipeg: Ministère de l'Éducation, Manitoba, 1980).

qui se rapporte à l'évaluation du rendement en langue anglaise. Le Test de français du Manitoba sert à évaluer le vocabulaire, l'orthographe, la ponctuation, l'utilisation des majuscules, la grammaire et la compréhension écrite des élèves en français. Le test connaît une certaine utilisation dans les écoles de la province du Manitoba où l'on enseigne en immersion. Le test en entier était un outil d'évaluation dans le projet de recherches en immersion du Manitoba en 1980. Pour cette étude, le chercheur a administré la partie compréhension écrite (lecture silencieuse) du test.

Le service de correction mécanographique du Ministère de l'Éducation du Manitoba a corrigé le test. La durée maximale du test est de 50 minutes.

#### Le test de compréhension orale

Le test de compréhension orale est le même que celui du projet de recherches en immersion au Manitoba en 1980. Conçu et validé pour ce genre d'évaluation, ce test comprend une série de courts passages tirés de l'actualité, lus et enregistrés sur bande magnétique (voir Appendice B, page 78). Les élèves écoutent les passages et répondent aux questions orales sur les feuilles fournies (voir Appendice F, page 116). Le chercheur a corrigé ce test. Le temps limite pour l'administration de ce test est de 20 minutes.



### Le test de production orale :

Le test de production orale est le même que celui du projet de recherches en immersion au Manitoba en 1980 (voir Appendice C, page 104). Ce test ressemble à plusieurs tests de production orale dans les recherches en langue seconde et consiste à faire parler l'élève à partir d'un stimulus visuel: une série d'images (genre bande dessinée) qui raconte une histoire. C'est un test individuel qui comprend deux parties; une entrevue orale et une courte narration. Le chercheur a administré le test à chaque élève choisi à cette fin. Le test de production orale dure environ 15 minutes.

L'entrevue consiste à faire parler l'élève au sujet d'une série de questions d'intérêt général concernant l'école, les loisirs, les activités sportives, les activités quotidiennes ou d'autres activités de leur vécu. Pour la partie narration du test, l'élève raconte l'histoire illustrée par la série d'images sur la feuille (Appendice C). L'entrevue et la narration sont d'une durée de 15 minutes. Le chercheur a administré, enregistré et corrigé le test.

Le chercheur a aussi embauché un deuxième correcteur afin de suivre le même procédé de correction qu'en 1980. Le chercheur et le correcteur embauché ont suivi

une session de formation donnée par le linguiste qui avait formé les correcteurs en 1980.

Les procédures de correction ci-après, tentent d'éliminer la subjectivité inhérente dans la correction du test.

1. Le correcteur écoute les productions orales pour se familiariser avec le groupe.
2. Le correcteur repasse les catégories retenues pour la correction afin de se familiariser avec l'échelle de valeurs de chaque catégorie décrite ci-après:
  - 2.1 la compréhension pendant la correction
  - 2.2 la prononciation et la facilité d'expression
  - 2.3 la grammaire et la syntaxe
  - 2.4 le vocabulaire
  - 2.5 la communication (le désir de vouloir communiquer).
3. Les catégories 2.1, 2.2 et 2.5 font généralement un ensemble de notes; les catégories 2.3 et 2.4 en font une autre.
4. L'entrevue et la narration reçoivent une note séparée pour chacune des catégories au no. 2.
5. La moyenne générale en production orale comprend la moyenne des notes accordées par chaque correcteur.

### La production écrite

Le procédé pour l'évaluation de la production écrite ressemble à celui décrit pour l'évaluation de la production orale. Il n'y a pas d'entrevue écrite. A partir d'une série d'images qu'ils ont devant eux (Appendice D, page 107), les élèves rédigent une histoire en interprétant la pensée de chacun des personnages. Chaque élève rédige son histoire au brouillon et au propre sur les feuilles fournies. Les élèves n'ont eu recours ni au dictionnaire, ni à l'administrateur pendant les quelques vingt minutes de la durée de ce test. Le chercheur et le correcteur ont corrigé le test. La note finale en production écrite comprend la moyenne des notes accordées par chaque correcteur. Les catégories établies d'après l'étude de 1980 sont: l'orthographe, la grammaire, la syntaxe, le vocabulaire et la capacité de communication (voir Appendice F, page 116). Les correcteurs ont suivi la méthode de correction globale selon les directives du linguiste consulté.

### HYPOTHESES

Cette étude tentera de vérifier les quatre hypothèses suivantes:

1. Il n'y a pas de différence significative dans le rendement académique des élèves

d'immersion précoce et d'immersion tardive en compréhension orale du français.

2. Il n'y a pas de différence significative dans le rendement académique des élèves d'immersion précoce et d'immersion tardive en compréhension écrite (lecture) du français.
3. Il n'y a pas de différence significative dans le rendement académique des élèves d'immersion précoce et d'immersion tardive en production orale du français.
4. Il n'y a pas de différence significative dans le rendement académique des élèves d'immersion précoce et d'immersion tardive en production écrite du français.

#### MODELE DE L'ANALYSE STATISTIQUE

Afin de limiter l'effet des différences qui pourraient exister entre les groupes d'élèves de 1980 et de 1984 qui font partie de cette recherche et pour permettre une comparaison plus valable des résultats obtenus par les deux groupes, le chercheur a choisi une analyse de covariance avec le quotient intellectuel comme covariable. Selon certains statisticiens:

"Where one or more variables are uncontrolled because of practical limitations associated with the conduct of the experiment, a statistical, rather than an experimental, method may be used to "control" or "adjust for" the effects of one or more uncontrolled variables, and permit, thereby, a valid evaluation of the outcome of the experiment. The analysis of co-variance is such a method."<sup>41</sup>

Ce modèle d'analyse statistique à l'effet d'ajuster les moyennes des résultats de chaque groupe selon son quotient intellectuel avant de les comparer. Il signale les différences statistiques qui existent entre les groupes comparés. La signification éducative des différences entre les résultats des deux groupes fera partie de la discussion au chapitre V.

Ce chapitre a décrit la population retenue et les procédures utilisées pour la compilation et l'analyse des données de cette étude.

---

<sup>41</sup>George A. Ferguson, Statistical Analysis in Psychology and Education, (2nd ed.; New York: McGraw-Hill Book Company, 1966), p. 326.

## CHAPITRE IV

### RESULTATS

Ce chapitre rapporte les résultats de l'analyse statistique des moyennes des notes obtenues sur les tests administrés. Cette procédure produit des réponses statistiques aux questions posées lors de l'élaboration du but de l'étude. Les analyses statistiques de covariance vérifient chaque hypothèse énoncée au chapitre III.

#### COMPREHENSION ORALE

La première hypothèse de cette étude reprend la question posée au chapitre I de la façon suivante:

"Il n'y a pas de différence significative dans le rendement académique des élèves d'immersion précoce et d'immersion tardive en compréhension orale du français." (Chapitre III, p.41-42)

Une analyse statistique de covariance des notes moyennes en compréhension orale des deux groupes a vérifié cette hypothèse.

Le Tableau 3 ci-après démontre que la note moyenne du groupe de 1980 (11.5254) est plus élevée que la note moyenne du groupe de 1984 (9.7905).

TABLEAU 3

COMPREHENSION ORALE

RESULTATS DES TESTS ET DES ANALYSES STATISTIQUES: QUOTIENT INTELLECTUEL (Q.I.);  
 MOYENNE; ECART TYPE; "SS"; "F RATIO"; SIGNIFICATION DE F.

| Groupe                                  | Q.I.     | Moyenne<br>Maximum = 22 | Ecart<br>type | "SS"   | "F Ratio" | Signification<br>de F |
|---|----------|-------------------------|---------------|--------|-----------|-----------------------|
| 1980<br>N = 59<br>Immersion<br>précoce  | 135.5424 | 11.5254                 | 3.229         |        |           |                       |
|   |          |                         |               | 97.710 | 11.274    | .001*                 |
| 1984<br>N = 105<br>Immersion<br>tardive | 124.8667 | 9.7905                  | 2.765         |        |           |                       |

\* P < .05

L'analyse statistique de covariance utilise le quotient intellectuel de chaque groupe comme covariable. Cette analyse démontre une différence statistique entre les deux groupes qui est significative au delà du niveau de signification retenu de .05 ( $F = 11.274$ ;  $p = .001$ ).

L'analyse statistique rejette l'hypothèse énoncée.

#### COMPREHENSION ECRITE

La deuxième hypothèse de cette étude reprend la question posée au chapitre I de la façon suivante:

"Il n'y a pas de différence significative dans le rendement académique des élèves d'immersion précoce et de l'immersion tardive en compréhension écrite du français."  
(Chapitre III, p. 42)

Une analyse statistique de covariance des notes moyennes en compréhension écrite des deux groupes a vérifié cette hypothèse. Le tableau 4 ci-après démontre que la note moyenne du groupe de 1980 (34.0339) est plus élevée que la note moyenne du groupe de 1984 (30.5429).



TABLEAU 4

## COMPREHENSION ECRITE

RESULTATS DES TESTS ET DES ANALYSES STATISTIQUES: QUOTIENT INTELLECTUEL (Q.I.);  
MOYENNE; ECART TYPE; "SS"; "F RATIO"; SIGNIFICATION DE F.

| Groupe                                  | Q.I.     | Moyenne<br>Maximum = 62 | Ecart<br>type | "SS"    | "F Ratio" | Signification<br>de F |
|---|----------|-------------------------|---------------|---------|-----------|-----------------------|
| 1980<br>N = 59<br>Immersion<br>précoce  | 135.5424 | 34.0339                 | 7.759         |         |           |                       |
|   |          |                         |               | 149.003 | 1.985     | .161                  |
| 1984<br>N = 105<br>Immersion<br>tardive | 124.8667 | 30.5429                 | 9.598         |         |           |                       |

P < .05

L'analyse statistique de covariance utilise le quotient intellectuel de chaque groupe comme covariable. Cette analyse démontre aucune différence statistique entre les deux groupes qui soit significative au niveau de signification retenu de .05 ( $F = 1.985$ ;  $p = .161$ ).

L'analyse statistique soutient l'hypothèse énoncée.

#### PRODUCTION ORALE

La troisième hypothèse de cette étude reprend la question posée au chapitre I de la façon suivante:

"Il n'y a pas de différence significative dans le rendement académique des élèves d'immersion précoce et d'immersion tardive en production orale du français."  
(Chapitre III, p. 42)

Une analyse statistique de covariance des notes moyennes en production orale des deux groupes a vérifié cette hypothèse.

Le tableau 5 ci-après démontre que la note moyenne du groupe de 1980 (4.5405) est plus élevée que la note moyenne du groupe de 1984 (3.7780).

TABLEAU 5

## PRODUCTION ORALE

RESULTATS DES TESTS ET DES ANALYSES STATISTIQUES: QUOTIENT INTELLECTUEL (Q.I.);  
MOYENNE; ECART TYPE; "SS"; "F RATIO"; SIGNIFICATION DE F.

| Groupe                                 | Q.I.     | Moyenne<br>Maximum = 5 | Ecart<br>type | "SS"  | "F Ratio" | Significa-<br>tion de F |
|--|----------|------------------------|---------------|-------|-----------|-------------------------|
| 1980<br>N = 42<br>Immersion<br>précoce | 135.5424 | 4.5405                 | .173          |       |           |                         |
|  |          |                        |               | 8.914 | 76.271    | .000*                   |
| 1984<br>N = 25<br>Immersion<br>tardive | 124.8667 | 3.7780                 | .512          |       |           |                         |

\* P < .05

L'analyse statistique de covariance utilise le quotient intellectuel de chaque groupe comme covariable. Cette analyse démontre une différence statistique entre les deux groupes qui est significative au delà du niveau de signification retenu de .05 ( $F = 76.271$ ;  $p = .000$ ). L'analyse statistique rejette l'hypothèse énoncée.

Le tableau ci-après (Tableau 6) présente les résultats du test de production orale selon chacune des catégories retenues dans la grille de correction. Les notes moyennes sont toujours en faveur du groupe de 1980. Chacune des moyennes démontre une différence significative en faveur du groupe de 1980 au delà du niveau de signification retenu de .05.

TABLEAU 6

## PRODUCTION ORALE: CATEGORIES DE CORRECTION

## RESULTATS DES TESTS ET DES ANALYSES STATISTIQUES

| CATEGORIES              | GROUPE | MOYENNES<br>(Maximum = 5) | SIGNIFICATION<br>DE F |
|-------------------------|--------|---------------------------|-----------------------|
| Compréhension           | 1980   | 5.0000                    | .000 *                |
|                         | 1984   | 4.5800                    |                       |
| Prononciation           | 1980   | 4.0714                    | .000 *                |
|                         | 1984   | 3.3200                    |                       |
| Grammaire et<br>syntaxe | 1980   | 4.1310                    | .000 *                |
|                         | 1984   | 3.0700                    |                       |
| Vocabulaire             | 1980   | 4.5357                    | .000 *                |
|                         | 1984   | 3.3200                    |                       |
| Communication           | 1980   | 4.9643                    | .000 *                |
|                         | 1984   | 4.6000                    |                       |

\* P &lt; .05

## PRODUCTION ECRITE

La quatrième hypothèse de cette étude reprend la question posée au chapitre I de la façon suivante:

"Il n'y a pas de différence significative dans le rendement académique des élèves d'immersion précoce et d'immersion tardive en production écrite du français."  
(Chapitre III, p. 42)

Une analyse statistique de covariance des notes moyennes en production écrite des deux groupes a vérifié cette hypothèse.

Le Tableau 7 ci-après démontre que la note du groupe de 1980 (3.3268) est plus élevée que la note du groupe de 1984 (3.1210).

L'analyse statistique de covariance utilisant le quotient intellectuel de chaque groupe comme covariable ne démontre aucune différence statistique entre les deux groupes qui soit significative au niveau de signification retenu de .05 ( $F = 939$ ;  $p = .334$ ). L'hypothèse énoncée est retenue.

TABLEAU 7

PRODUCTION ECRITE

RESULTATS DES TESTS ET DES ANALYSES STATISTIQUES: QUOTIENT INTELLECTUEL (Q.I.);  
MOYENNE; ECART TYPE; "SS"; "F RATIO"; SIGNIFICATION DE F.

| Groupe               | Q.I.     | Moyenne<br>Maximum = 5 | Ecart<br>type | "SS" | "F Ratio" | Signification<br>de F |
|----------------------|----------|------------------------|---------------|------|-----------|-----------------------|
| 1980<br>N = 59       | 135.5424 | 3.3268                 | .510          |      |           |                       |
| Immersion<br>précoce |          |                        |               | .497 | 939       | .334                  |
| 1984<br>N = 105      | 124.8667 | 3.1210                 | .842          |      |           |                       |
| Immersion<br>tardive |          |                        |               |      |           |                       |

P < .05

Le tableau ci-après (Tableau 8) démontre les résultats du test de production écrite selon les catégories retenues dans la grille de correction. Les notes moyennes n'indiquent aucune différence significative entre les deux groupes sauf la moyenne du vocabulaire qui est en faveur du groupe de 1980 au niveau de signification retenu de .05.

TABLEAU 8

## PRODUCTION ECRITE: CATEGORIES DE CORRECTION

## RESULTATS DES TESTS ET DES ANALYSES STATISTIQUES

| Catégories           | Groupes | Moyennes | Signification de F |
|----------------------|---------|----------|--------------------|
| Orthographe          | 1980    | 3.4492   | .907               |
|                      | 1984    | 3.4000   |                    |
| Grammaire et syntaxe | 1980    | 2.9831   | .784               |
|                      | 1984    | 2.9190   |                    |
| Vocabulaire          | 1980    | 3.4407   | .037*              |
|                      | 1984    | 3.0095   |                    |
| Compréhension        | 1980    | 3.1476   | .206               |
|                      | 1984    | 3.4237   |                    |

\*  $P < .05$



## CONCLUSION

Dans le chapitre IV, on a répondu aux questions posées lors de l'énoncé du problème au chapitre I et reformulées en hypothèse au chapitre III. Les moyennes des résultats des élèves en sixième année d'immersion tardive en 1980 et 1984 sur quatre tests de rendement ont servi comme base de comparaison pour vérifier les hypothèses. Les deux groupes ont subi des tests de compréhension orale et de production écrite. La comparaison des moyennes des résultats des deux groupes, à partir d'une analyse de covariance utilisant le quotient intellectuel comme covariable, a déterminé s'il existait des différences statistiques entre les groupes en question.

Les analyses statistiques ont démontré l'existence de différences significatives dans les compétences orales de compréhension et de production. Au niveau des compétences écrites de compréhension et de production, il n'y avait pas de différences significatives.

## CHAPITRE V

## DISCUSSIONS, CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS

Ce chapitre est le résumé de la thèse. Il consiste de la répétition de l'énoncé du problème et des procédés, de la discussion de la validité interne de l'étude, de la discussion des résultats et des conclusions, des recommandations pour des études subséquentes et la conclusion finale.

## ENONCE DU PROBLEME

Selon l'énoncé du problème, le chercheur a évalué le programme d'immersion tardive (point d'entrée 4<sup>e</sup> année) à partir du rendement en français des élèves en sixième année de ce programme.

## PROCEDES

Afin d'évaluer le rendement en français des élèves en immersion tardive (1984) on a sélectionné un groupe comparatif d'élèves en sixième année d'immersion précoce du projet d'évaluation du Manitoba de 1980. Le groupe d'élèves en immersion tardive en 1984 a subi les mêmes tests de rendement que les élèves en immersion précoce en 1980: un test de compréhension orale; un test de compréhension écrite; un test de production orale; et

un test de production écrite. Le groupe en entier a subi tous les tests sauf le test de production orale où on a choisi un échantillon de 25% du groupe de façon aléatoire. On a comparé les moyennes des résultats des tests des deux groupes à partir d'une analyse statistique de covariance utilisant le quotient intellectuel comme covariable (voir chapitre III, pp. 42-43).

#### VALIDITE INTERNE DE L'ETUDE

L'étude inclut chaque élève inscrit au programme d'immersion tardive (entrée 4<sup>e</sup>) en sixième année au printemps 1984: la population totale. L'utilisation des tests et des procédures communs aux évaluations en immersion nous rassurent sur la question de la validité de cette étude.

#### RESUME ET CONCLUSION

Cette étude a établi une comparaison du rendement en français des élèves en immersion précoce et en immersion tardive au niveau de la sixième année. La signification éducative de cette étude s'explique dans cette section en fonction des autres études de rendement en immersion, des hypothèses énoncées et des résultats des tests administrés.

Au niveau des compétences en français, les résultats de la présente étude ainsi que le recensement des écrits démontrent que les élèves qui ont étudié plus longtemps dans les programmes d'immersion réussissent mieux, en général, que les élèves qui ont étudié moins longtemps. Autrement dit, les élèves en immersion précoce réussissent mieux que les élèves en immersion tardive. Ce résultat vient de l'analyse des comparaisons entre les groupes d'immersion précoce (totale ou partielle) et les groupes d'immersion tardive (totale ou partielle).

#### DISCUSSION DES ETUDES PRECEDENTES

##### L'évaluation des compétences de production

Dans les études du "Bilingual Education Project" de l'Ontario et dans les études citées du Québec, les tests employés se sont limités aux tests standardisés tels que des tests de compréhension orale et de compréhension écrite. Rares sont les évaluations qui y ont incorporé, comme parties intégrantes, des tests de production orale et de production écrite.

Le "Bilingual Education Project" comme exemple, parle de deux projets d'analyse descriptive de la production écrite des élèves en immersion précoce. Un projet compare les histoires écrites en français par des élèves en troisième année d'immersion à leurs histoires écrites en anglais. Le deuxième projet comprend l'analyse des erreurs commises par un groupe d'élèves d'immersion de la cinquième année. Au niveau de la production orale, on rapporte les résultats de deux études en immersion précoce. La première vise à comparer la production orale de cinq élèves en cinquième année d'immersion à six élèves francophones en cinquième année; dont trois étaient bilingues et trois unilingues. La deuxième consiste à évaluer la conversation d'un échantillon restreint d'élèves en deuxième année d'immersion. Quant à l'analyse descriptive des élèves en immersion tardive et partielle, une étude a comparé la production écrite des élèves en immersion précoce partielle aux élèves en immersion tardive partielle en 8<sup>e</sup> année. Une deuxième étude a comparé la production orale des élèves de l'immersion tardive et du "Core French".<sup>42</sup>

---

42

Swain et Lapkin, op. cit., pp. 75-79, passim.

Au Québec, le projet d'évaluation du programme d'immersion tardive, point d'entrée 4<sup>e</sup> année de la commission scolaire Lakeshore, a tenté d'examiner les compétences de production orale et écrite dans au moins deux de ses six évaluations. Lors de l'évaluation de 1973-74, on a administré un test de français dont une partie sur sept vérifiait la production orale.<sup>43</sup> Seulement un autre rapport, le rapport d'évaluation de 1977-78, fait mention d'un test de production écrite.<sup>44</sup>

Les études effectuées en immersion au "Protestant School Board of Greater Montreal" et au "South Shore Protestant Regional School Board" ont plus souvent incorporé des tests pour l'évaluation de la production orale que pour l'évaluation de la production écrite des élèves en immersion.<sup>45</sup> Ailleurs, on a souvent utilisé le test de closure pour évaluer la production écrite.

---

<sup>43</sup>Buteau and Gougeon, "1973-74 Lakeshore Education," pp. 15-16.

<sup>44</sup>Buteau and Gougeon, "1977-78 Lakeshore Education," pp. 21-23.

<sup>45</sup>Larter and Cheng, op. cit., pp. 10, 11, 28-30.

## DISCUSSION DES RESULTATS DE L'ETUDE ACTUELLE

Compréhension orale

L'hypothèse nulle postulait qu'il n'y aurait aucune différence significative dans le rendement académique des élèves d'immersion précoce et d'immersion tardive en compréhension orale du français. Le test statistique a rejeté l'hypothèse. En d'autres mots, le résultat soutient qu'il y a une différence entre le groupe d'élèves en immersion précoce et le groupe en immersion tardive en faveur du groupe d'immersion précoce (voir Tableau 3, page 45).

Ce résultat est conforme aux résultats des comparaisons dans les autres programmes d'immersion (Chapitre II, pp. 25-26). Il n'est pas conforme aux théories d'apprentissage en langue seconde traitant du développement des compétences en production orale du français des élèves en immersion. Pour améliorer ces compétences, l'élève en immersion doit avoir l'occasion de participer aux activités de communication en salle de classe, à l'école, et, dans la mesure du possible, à l'extérieur de l'école. La mise en action de ces activités dépend des administrateurs scolaires et du professeur.

Les éducateurs, avec la collaboration des parents, peuvent assurer les modalités aptes à créer la meilleure situation d'apprentissage: un temps d'enseignement en français de la plus forte intensité; la modification des pratiques pédagogiques; l'implantation des nouveaux programmes et la mise en oeuvre des activités parascolaires.

### Compréhension écrite

L'hypothèse nulle postulait qu'il n'y aurait aucune différence significative dans le rendement académique des élèves d'immersion précoce et d'immersion tardive en compréhension écrite (lecture) du français. Le test statistique de covariance a soutenu l'hypothèse. Il n'y a donc pas de différence entre les deux groupes en compréhension écrite (lecture).

Le résultat du test statistique peut possiblement s'expliquer en ayant recours aux théories d'apprentissage en langue seconde. Ces théories suggèrent que l'apprenti développe les compétences passives de la langue (l'écoute et la lecture) avant les compétences actives (le parler et l'écrit). Cependant, il faut interpréter la signification éducative du résultat en fonction des autres recherches dans le domaine.

Au niveau de la compréhension écrite (lecture), les recherches démontrent que ce sont les élèves qui ont



passé plus de temps à étudier en français qui réussissent le mieux.

Comment expliquer l'inconsistance entre cette étude et les recherches rapportées d'ailleurs? Premièrement, il est possible que l'approche pédagogique des professeurs en 1980 insistait sur le développement des compétences orales tandis que l'approche pédagogique des professeurs en 1984 favorisait plutôt le développement des compétences écrites. Deuxièmement, on pourrait avancer comme hypothèse que les élèves en immersion tardive (entrée, 4<sup>e</sup>) peuvent transférer au français des compétences de lecture développées en anglais. Troisièmement, il est possible que les élèves de 1984 (immersion tardive) possèdent une plus grande motivation pour le programme d'immersion parce qu'ils n'y sont que depuis trois ans. L'immersion est un mode d'enseignement encore assez nouveau pour eux. Les élèves de l'immersion précoce y sont depuis six ou sept ans et par conséquent éprouvent possiblement une motivation moins élevée.

Sur le test de compréhension écrite, le groupe d'élèves en immersion précoce totale (1980) a obtenu une moyenne de 34/62; le groupe d'élèves de l'immersion tardive totale a obtenu une moyenne de 30.5/62. Les deux groupes peuvent encore améliorer leurs moyennes qui

sont très près de la note médiane. Sans déséquilibrer l'enseignement des autres compétences à développer en langue française, il serait à recommander aux professeurs des deux groupes de porter une attention particulière à leur enseignement de cet aspect du français.

A cause des résultats inattendus sur le test de compréhension écrite, on aurait intérêt à administrer des tests de compréhension écrite aux deux mêmes groupes plus tard, possiblement en 9<sup>e</sup> année.

#### Production orale

L'hypothèse nulle postulait qu'il n'y aurait aucune différence significative dans le rendement académique des élèves d'immersion précoce et d'immersion tardive en production orale du français. Le test statistique a rejeté cette hypothèse. Le résultat indique qu'il y a bien une différence dans les compétences en production orale des deux groupes en faveur des élèves en immersion précoce.

Ce résultat est conforme aux théories de l'apprentissage des langues et aux résultats obtenus dans les évaluations des compétences de production orale dans les projets de recherches en immersion au Manitoba de 1980 et de 1983. Dans la présente étude, les élèves en immersion précoce ont mieux réussi en production orale que les élèves en immersion tardive. Dans deux

catégories du test cependant, il y a très peu de différences dans les résultats. Dans la catégorie qui évalue la compréhension orale pendant l'entrevue, le groupe de 1980 (immersion précoce) a obtenu une moyenne de 5/5 et le groupe de 1984 une moyenne de 4.6/5. Dans la catégorie qui évalue le désir de s'exprimer oralement, le groupe de 1980 a obtenu une moyenne de 4.9/5 et le groupe de 1984 une moyenne de 4.6/5. Les différences importantes et significatives se trouvent en prononciation, vocabulaire, grammaire et syntaxe, aspects plus techniques et donc plus compliqués à maîtriser.

Dans le cas de la prononciation, il est clair qu'un début précoce dans l'apprentissage de la langue en facilite la maîtrise. Pour la grammaire, la syntaxe et le vocabulaire, ceci est moins évident.

Afin d'améliorer le rendement en production orale, il serait bien d'augmenter le temps passé à étudier en français et d'encourager une approche pédagogique de communication qui permettrait l'utilisation de la langue seconde dans des contextes authentiques à l'intérieur et à l'extérieur de l'école.

Puisque l'école est le lieu privilégié de l'apprentissage de la langue seconde en immersion, l'école doit encourager la production orale des élèves par tous les moyens à sa disposition et dans toutes les situations.

scolaires et parascolaires. Pour les élèves en immersion précoce, les compétences orales se développent plus naturellement à cause de la facilité avec laquelle les jeunes enfants apprennent. En immersion tardive, cette lacune doit être comblée de façon délibérée à l'école.

### Production écrite

L'hypothèse nulle postulait qu'il n'y aurait aucune différence significative dans le rendement académique des élèves d'immersion précoce et d'immersion tardive en production écrite du français. Le test statistique a soutenu l'hypothèse. Ce résultat indique donc qu'il n'y a pas de différences significatives entre les deux groupes en production écrite.

Le résultat du test statistique n'est pas conforme aux théories d'apprentissage en langue seconde qui suggèrent que l'apprenti développe les compétences passives de la langue (l'écoute et la lecture) avant les compétences actives (le parler et l'écrit). Ce résultat n'est pas en accord, non plus, avec les résultats des comparaisons de la production écrite rapportés au chapitre II, pp. 29-30). Les résultats de ces recherches démontrent que les différences entre les groupes d'immersion (précoce partielle ou totale; tardive totale) favorisent surtout le groupe d'immersion précoce totale.

Comment expliquer cette divergence? Premièrement, il se peut que les professeurs des élèves du groupe de 1980 insistaient davantage sur le développement de l'oral que sur le développement de l'écrit. Il se peut aussi que les professeurs des élèves du groupe de 1984 plaçaient l'accent dans le sens inverse; sur l'écrit plutôt que sur l'oral. Les notes très peu élevées (du groupe de 1980) dans chacune des catégories de la grille de correction semblent appuyer cette supposition.

Deuxièmement, il n'y a pas suffisamment de résultats de recherche disponibles pour établir clairement une tendance en faveur des groupes d'élèves en immersion précoce ou tardive. Enfin, le test lui-même et la méthode de correction utilisée ne ressortent pas suffisamment les compétences des deux groupes pour clairement établir les différences. Le test de production écrite n'exige pas le maximum de l'élève. L'élève est libre de choisir ce qu'il veut pour s'exprimer: le vocabulaire, la syntaxe et les structures de phrases avec lesquelles il se sent à l'aise. Il peut éviter les difficultés, les complexités de la langue française.

Néanmoins, en dépit des résultats obtenus, une implication éducative s'adresse aux professeurs. Sans négliger le développement d'aucune compétence en

français, ils devront bien équilibrer leur programme d'enseignement pour s'assurer du développement des compétences de la production écrite en français. Cette recommandation peut s'appliquer également aux activités écrites dans les autres matières scolaires.

### L'immersion précoce et l'immersion tardive

Les résumés des recherches au chapitre II, à une exception près, indiquent que le programme d'immersion précoce est celui qui produit les élèves en immersion avec les meilleures compétences en français. Sur deux des quatre tests de l'étude en question, les résultats indiquent la même chose. Sur les deux autres tests, il n'y a pas de différences significatives entre les élèves en immersion précoce et tardive (entrée, 4<sup>e</sup>). Selon cette étude, les compétences orales (compréhension et production) des élèves en immersion précoce sont supérieures aux compétences des élèves en immersion tardive. Par contre, il n'y a pas de différences entre les compétences écrites (compréhension et production) de ces deux groupes d'élèves. Une étude de Montréal (chapitre II, pp. 31-32), l'exception citée ci-haut, indique peu de différences entre les élèves en immersion tardive totale (entrée 7<sup>e</sup>) et les élèves en immersion précoce évalués en 10<sup>e</sup> et 11<sup>e</sup> année.

Comment expliquer le rapprochement dans le rendement en français des élèves en immersion précoce et tardive? L'étude de Montréal suggère deux possibilités:

1. Les élèves en immersion précoce n'ont pas reçu un pourcentage d'enseignement en français suffisamment élevé depuis la quatrième année (40% en français).
2. Les élèves en immersion tardive ont reçu un plus haut pourcentage d'enseignement en 7<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> année (80% en français).

Ces explications ne sont pas valables pour notre étude parce que les deux groupes d'élèves avaient suivi le même pourcentage d'enseignement en français.

Une explication plus probable peut se retrouver au niveau de la motivation des élèves qui est sans doute moins grande pour les élèves en immersion précoce. Après six ou sept années en immersion, les élèves en immersion précoce ont atteint un genre de plateau linguistique tandis que les élèves en immersion tardive sont encore motivés à développer leurs compétences linguistiques en français.

## RECOMMANDATIONS

La présente étude établit une comparaison entre les élèves en immersion précoce et les élèves en immersion tardive (entrée, 4<sup>e</sup>) sur leur rendement en français en sixième année. Pour les chercheurs qui aimeraient poursuivre des études dans ce domaine, voici quelques recommandations:

1. Reprendre cette étude dans deux ou trois ans avec des élèves en sixième année d'immersion précoce et d'immersion tardive de la même année scolaire. Il faudrait aussi tenir compte des facteurs importants qui ont un effet sur le rendement scolaire: le niveau socio-économique, la motivation, le quotient intellectuel, etc...
2. Reprendre cette étude en incorporant un sondage et/ou des observations en salle de classe pour identifier le curriculum enseigné et les techniques d'immersion utilisées. Le but d'une étude du genre serait de cerner les pratiques pédagogiques les plus efficaces en immersion. Une telle approche fournirait des renseignements sur les



7. Entreprendre une étude longitudinale des élèves du secondaire d'immersion pour connaître leurs intentions postsecondaires. Suivre ces mêmes élèves pendant dix ans pour savoir quelle importance l'apprentissage du français langue seconde a eue dans leur vie personnelle et professionnelle.

#### OBSERVATIONS FINALES

Plusieurs observations découlent de cette étude. Elles sont présentées en guise d'implications pour les parents, les administrateurs et les professeurs des élèves en immersion avec l'objectif premier de l'immersion en tête: le développement d'un bilinguisme fonctionnel (chapitre I, pp. 8-9).

#### Implications pour les parents, les administrateurs et les professeurs des élèves en immersion

1. L'immersion précoce totale semble être, en général, le programme qui développe le mieux toutes les compétences en français: la compréhension orale, la compréhension écrite, la production orale, la production écrite. Ce programme est plus efficace quand il s'enseigne dans une école d'immersion.

2. L'immersion tardive totale (entrée, 4<sup>e</sup>) est un programme qui rencontre les besoins des parents et des élèves à l'élémentaire qui ont manqué le point d'entrée précoce et ne veulent pas attendre le point d'entrée de la 7<sup>e</sup> année.
3. Les administrateurs scolaires devraient résister à la tentation d'intégrer les élèves en immersion précoce et en immersion tardive de façon hâtive (avant la 10<sup>e</sup> année). Dans tous les cas cette intégration devrait se faire selon les meilleures conditions possibles: dans de petites classes, selon la capacité linguistique des élèves et dans une école d'immersion.
4. Lors de l'intégration de l'immersion précoce et de l'immersion tardive, le pourcentage d'enseignement en français devrait se maintenir à son plus haut niveau (75% de la journée scolaire).

Implications pour les éducateurs en immersion: professeurs et administrateurs

Pour améliorer le développement de la langue française des élèves en immersion, il faudra:

1. Favoriser le milieu scolaire le plus apte à développer les compétences en français des élèves en immersion: l'école d'immersion. Elle comprend toujours l'enseignement maximale en français.
2. Développer et implanter des programmes qui favorisent le développement de toutes les compétences en français: la compréhension orale, la compréhension écrite, la production orale et la production écrite.
3. S'assurer d'un enseignement communicatif en classe d'immersion.
4. Encourager toutes activités scolaires et para-scolaires qui favorisent le développement des compétences en français surtout dans les situations authentiques.
5. Créer au sein de l'école le milieu propice au développement oral des élèves en immersion qui permet aux élèves d'entendre et d'utiliser au maximum le français.

APPENDICE A

LETTRES AUX DIRECTEURS GÉNÉRAUX  
DES TROIS  
DIVISIONS SCOLAIRES

Winnipeg, January 9th, 1984

Director of Education and  
Secretary-Treasurer

Winnipeg, Manitoba

Dear

This letter is to formalize the request I made to you recently with respect to my using the students in the grade six French Immersion class at Bannatyne School as subjects for the tests I wish to conduct in the preparation of my thesis to be written in partial fulfillment of the requirements for the Master's of Education degree at the Faculty of Education, University of Manitoba.

In general terms, my thesis proposes to examine the French language achievement of Grade Four Entry French Immersion students at the grade six level. This will involve testing in all four language skills: listening comprehension, reading comprehension, oral production and written production. As the results of the grade six French Immersion students involved in the 1980 French Immersion Research Project in Manitoba will be used as the basis for comparisons, controls for I.Q. and S.E.S. will be required. My thesis proposal requires that the students be tested near the end of April, 1984. However, once I have received confirmation of your approval to proceed, I will communicate with the principal of Bannatyne School with respect to the details of the project. Upon completion of my thesis, I am willing to provide you with the achievement results of Bannatyne students as well as a summary of my thesis. Should you require any further information about my thesis proposal at this time, do not hesitate to contact me.

Thanking you in advance for your co-operation, I remain,

Yours truly,



EJM/lp

Winnipeg, le 9 janvier 1984


Cher

Cette lettre, en guise de demande formelle, fait suite à notre discussion au sujet de ma proposition d'utiliser les élèves de la sixième année, immersion tardive, de l'école Howden comme sujets pour les tests que je désire administrer en préparation pour la rédaction de ma thèse de Maîtrise en Education.

En général, ma thèse propose d'évaluer le rendement en français des élèves d'immersion tardive (point d'entrée 4<sup>e</sup> année) au niveau de la sixième année. Cette évaluation comprendrait du testing dans chacune des compétences linguistiques: compréhension orale, compréhension écrite, production orale, production écrite. Puisque les résultats des élèves de la sixième année du projet de recherches du Manitoba (1980) seront utilisés pour fins de comparaison, il faudra établir le Q.I. et le niveau socio-économique des élèves que je propose évaluer. Ma proposition de thèse prévoit que les élèves devront subir les tests vers la fin du mois d'avril 1984. Lorsque j'aurai reçu la confirmation de ton accord en principe à la poursuite de ce projet, j'entrerai en communication avec la directrice de l'école Howden pour discuter des détails. Suite à la rédaction de la thèse, je suis prêt à vous fournir les résultats des élèves de l'école Howden ainsi qu'un résumé de la thèse. Si, toutefois, tu désires de plus amples renseignements au sujet de ma proposition de thèse, n'hésite pas à communiquer avec moi.

En te remerciant à l'avance de ta collaboration, je te prie d'agréer, Roger, l'expression de mes salutations les meilleures.

EJM/lp



APPENDICE B

TEST DE COMPREHENSION ORALE

## 6e ANNÉE

Ceci est un test de compréhension. Vous allez entendre plusieurs passages qui traitent de plusieurs sujets, soit des histoires ou des bulletins d'information. On vous indiquera le genre de passage dont il s'agit avant que vous l'entendiez. Faites bien attention au passage. Vous ne l'entendrez qu'une fois.

Après chaque passage vous entendrez une ou plusieurs questions qui s'y rapportent. Les questions seront répétées 2 fois. Les réponses à ces questions sont imprimées dans votre livret. Chaque question est indiquée par son numéro.

Faites bien attention aux questions. Chaque question aura 4 choix possible, soit a) b) c) et d). Lisez les réponses qui vous sont proposées, et faites un cercle autour de la meilleure.

Dès que vous aurez répondu à toutes les questions sur un passage, déposez votre crayon sur votre pupitre et attendez le prochain passage. Ne tournez pas la page avant qu'on vous le dise.

Nous allons faire un exemple ensemble. Écoutez attentivement le passage qui suit. On vous dira par la suite de tourner la page de votre livret, et on vous posera une question sur le passage.

Vous aurez à choisir la bonne réponse parmi les quatre choix a) b) c) et d) qui vous sont proposés.

Voici le passage; faites bien attention.

EXEMPLE: Voici une petite histoire (2 SECONDES)

J'aime beaucoup Jacqueline. Elle a bon caractère. Elle porte des habits propres. Le dimanche, elle porte une jupe blanche, une blouse bleue et des chaussures noires. Elle aime rendre service. Elle est souriante, studieuse et joyeuse.

(5 SECONDES DE SILENCE)

VOIX: Maintenant tournez la page de votre livret à la question sur l'exemple. (3 SECONDES)

NUMÉRO 0: De quoi s'agit-il? (1 SECONDE) De quoi s'agit-il?

(15 SECONDES)

VOIX: Jacqueline est une personne avec un bon caractère. La bonne réponse est b).

[ L'EXAMINATEUR ARRÊTE LE RUBAN ET DEMANDE S'IL Y A DES QUESTIONS, ETC. ]

\* reproduit ici avec la permission du Ministère de l'Éducation de la Province du Manitoba. Toute reproduction sans autorisation est interdite.



VOIX: Maintenant écoutez le prochain passage. Ne tournez pas la page avant qu'on vous le dise. (3 SECONDES)

80

PASSAGE 1: Voici une petite histoire (2 SECONDES)

Voici l'automne. Le vent qui souffle dans les bois fait tourner les feuilles mortes sur la terre déjà durcie par les premières gelées. Les érables sont teintés des plus belles couleurs rouges et or. Le matin, il fait un peu froid, et le vent quelquefois rougit les doigts des adolescents qui ramassent les feuilles. Quand je regard les arbres dépouillés de leurs feuilles, je crois voir des squelettes.

(5 SECONDES DE SILENCE)

VOIX: Tournez la page de votre livret aux questions sur le passage 1. (3 SECONDES)

NUMÉRO 1: Qu'elle est la saison? (1 SECONDE) Qu'elle est la saison?

(15 SECONDES)

NUMÉRO 2: Qu'est-ce qui agite les feuilles? (1 SECONDE) Qu'est-ce qui agite les feuilles?

(15 SECONDES)

NUMÉRO 3: A quoi ressemblent les arbres? (1 SECONDE) A quoi ressemblent les arbres?

(15 SECONDES)

Arrêtez. Ne tournez pas la page. Écoutez le prochain passage. (3 SECONDES)

PASSAGE 2: Voici un texte (2 SECONDES)

De plus en plus, les magasins, les bureaux, les appartements et les maisons sont climatisés. D'un bout de l'année à l'autre, en dépit des saisons, il y règne la même température fraîche, mais agréable, et le degré d'humidité ne change pas. De puissantes machines et des souffleries créent un petit monde à part totalement insensible aux variations du temps extérieur: on a une sensation de fraîcheur par temps chaud et de douce chaleur par temps froid. Plus subtil que le chauffage ou la ventilation, l'air conditionné maintient une atmosphère bien précise. Une masse d'air circule en circuit fermé entre l'endroit où l'on veut créer la climatisation et une pièce où l'air est constamment ramené aux conditions voulues.

La climatisation est souvent nécessaire pour s'adapter à un climat pénible ou pour mener à bien des cultures ou des élevages. Les serres, par exemple, sont climatisées et peuvent reproduire, dans un pays au climat tempéré, une ambiance tropicale. Certains appareils délicats, comme les calculatrices électroniques, demandent à séjourner dans des pièces à température et humidité strictement constantes pour pouvoir bien fonctionner. Enfin, la climatisation peut être, tout simplement, un surcroît de confort. En Amérique du nord, de grands ensembles d'habitation sont entièrement climatisés.

(5 SECONDES DE SILENCE)

VOIX: Tournez la page de votre livret aux questions sur le passage 2 (3 SECONDES)

NUMÉRO 4: De quoi est-il question? (1 SECONDE) De quoi est-il question?

(15 SECONDES)

NUMÉRO 5: Qu'est-ce qui requiert la température et l'humidité strictement constantes? (1 SECONDE) Qu'est-ce qui requiert la température et l'humidité strictement constantes?

(20 SECONDES)

NUMÉRO 6: Que fait la climatisation? (1 SECONDE) Que fait la climatisation?

(20 SECONDES)

Arrêtez. Ne tournez pas la page. Écoutez le prochain passage. (3 SECONDES)

PASSAGE 3: Voici une petite histoire (2 SECONDES)

Je courais dans la vallée dont les herbes hautes me venaient jusqu'à la taille. Il s'élevait, de ces herbes odorantes, des nuées de minuscules papillons bleus aux ailes délicatement pointillées. Je les trouvais d'une beauté incomparable. Entre mes doigts prompts et agilement refermés, je saisis un de ces êtres fragiles. Ouvrant ma main, je vis que le papillon était écrasé. Mon cœur se rempli d'une peine affreuse. Je ne pouvais cesser de pleurer. Ni ma mère ni mon père ne purent me consoler.

(5 SECONDES DE SILENCE)

VOIX: Tournez la page de votre livret aux questions sur le passage 3. (3 SECONDES)

NUMÉRO 7: Quelle est la première chose que fait l'enfant? (1 SECONDE) Quelle est la première chose que fait l'enfant?

(15 SECONDES)

NUMÉRO 8: D'où s'élevaient les papillons? (1 SECONDE) D'où s'élevaient les papillons?

(15 SECONDES)

NUMÉRO 9: A la fin de l'histoire comment est l'enfant? (1 SECONDE) A la fin de l'histoire comment est l'enfant?

(15 SECONDES)

Arrêtez. Ne tournez pas la page. Écoutez le prochain passage. (3 SECONDES)

PASSAGE 4: Voici un bulletin d'information (2 SECONDES)

A l'occasion des cent années d'existence de Bell Canada, la compagnie de téléphone montréalaise a inauguré hier sa "Caravane du centenaire" destinée à parcourir les principales villes du Québec. Un lancer de ballons commémoratifs a précédé cette manifestation. L'intérieur de cette roulotte présente une rétrospective des premières années du téléphone ainsi qu'un avant-goût des toutes dernières techniques, utilisant les écrans cathodiques (la télévision) et l'ordinateur. Il existe actuellement 423 millions d'appareils téléphoniques au monde, dont 9 millions au Canada. Les Canadiens sont les plus grands utilisateurs de ce moyen de communiquer, au monde, avec quelque mille appels par année.

L'exposition mobile comporte également un appareil portatif qui permet aux sourds-muets de correspondre entre eux grâce à un clavier qui imprime sur un écran lumineux (chacun des deux correspondants doit posséder l'appareil, qui se détaille à \$350 mais n'exige plus ensuite aucun déboursé). On peut l'emporter avec soi et s'en servir même dans les cabines téléphoniques.

(5 SECONDES DE SILENCE)

VOIX: Tournez la page de votre livret aux questions sur le passage 4 (3 SECONDES)

NUMÉRO 10: Qu'est-ce que la "Caravane du centenaire"? (1 SECONDE) Qu'est-ce que la "Caravane du centenaire"?

(15 SECONDES)

NUMÉRO 11: Les Canadiens sont les plus grands utilisateurs du téléphone au monde. Combien d'appareils téléphoniques ont-ils? (1 SECONDE) Les Canadiens sont les plus grands utilisateurs du téléphone au monde. Combien d'appareils téléphoniques ont-ils?

(15 SECONDES)

NUMÉRO 12: A qui sert l'appareil portatif durant l'exposition? (1 SECONDE) A qui sert l'appareil portatif durant l'exposition?

(15 SECONDES)

Arrêtez. Ne tournez pas LA PAGE. Écoutez le prochain passage. (3 SECONDES)

PASSAGE 5: Voici un texte (2 SECONDES)

Chaque année, en hiver, les ports de mer des régions situées à proximité des pôles sont bloqués par les glaces. Or, l'arrêt de toute navigation pendant de longs mois serait très néfaste à l'économie de l'Union soviétique, des pays scandinaves ou du Canada, pour ne citer qu'eux. C'est pourquoi ces pays utilisent de solides bateaux capables de fendre les banquises provoquées par le froid: les brise-glace. Propulsés par de puissants moteurs, ces navires ont une coque particulièrement robuste dont la proue élancée peut, comme une hache, entamer les couches gelées et rouvrir la voie vers l'océan. Certains d'entre eux sont même munis, à l'avant, d'hélices latérales destinées à rejeter les blocs de glace disloqués. Les Russes, en 1957, mirent en service un brise-glace propulsé par l'énergie nucléaire, le Lénine, qui développe 44 000 CV. Les Canadiens, quant à eux, ont constitué une flotille qui permet d'assurer en permanence le libre accès à l'embouchure du fleuve Saint-Laurent. Les navires utilisés pour les expéditions polaires sont, eux aussi, des brise-glace.

(5 SECONDES DE SILENCE)

VOIX: Tournez la page de votre livret aux questions sur le passage 5 (3 SECONDES)

NUMÉRO 13: Dans ce texte, de quoi s'agit-il? (1 SECONDE) Dans ce texte, de quoi s'agit-il?

(15 SECONDES)

NUMÉRO 14: Pourquoi utilise-t-on des brise-glace? (1 SECONDE) Pourquoi utilise-t-on des brise-glace?

(15 SECONDES)

NUMÉRO 15: De quel pays vient le "Lénine"? (1 SECONDE) De quel pays vient le "Lénine"?

(15 SECONDES)

Arrêtez. Ne tournez pas la page. Écoutez le prochain passage (3 SECONDES)

PASSAGE 6: Voici un texte (2 SECONDES)

L'amiante est une sorte de roche grisâtre, formée de fibres souples et soyeuses, qui peuvent se séparer facilement à la main. L'amiante est incombustible et ne subit aucune altération par le froid ou le chaud. On en fabrique des vêtements spéciaux pour les ouvriers qui ont à manier le feu, les acides ou à se préserver des courants électriques.

(5 SECONDES DE SILENCE)

VOIX: Tournez la page de votre livret aux questions sur le passage 6 (3 SECONDES)

NUMÉRO 16: Qu'est-ce que l'amiante? (1 SECONDE) Qu'est-ce que l'amiante?

(15 SECONDES)

NUMÉRO 17: A qui peuvent servir les vêtements d'amiante? (1 SECONDE) A qui peuvent servir les vêtements d'amiante?

(15 SECONDES)

Arrêtez. Ne tournez pas la page. Écoutez le prochain passage. (3 SECONDES)

PASSAGE 7: Voici un bulletin d'information. (2 SECONDES)

Une nouvelle campagne axée sur l'alimentation vient d'être lancée conjointement par la compagnie de produits alimentaires Kellogg et la Commission des produits laitiers du Canada. Elle sera menée au cours des deux prochains mois dans les grands magasins d'alimentation. Intitulée "Mangez mieux - Vivez mieux" cette nouvelle offensive à laquelle prend part un grand manufacturier a pour but de sensibiliser le consommateur, une fois de plus, à l'importance d'une saine alimentation dans le maintien de sa santé. Des produits seront étiquetés spécialement avec ce slogan pour attirer l'attention. En particulier, les céréales à grains entiers et de son. En outre, le consommateur pourra obtenir, grâce à un bon de commande spécial, une brochure expliquant clairement la façon d'utiliser le Guide alimentaire du Canada et un tableau mural présentant les quatre groupes d'aliments indispensables à une bonne nutrition.

(5 SECONDES DE SILENCE)

VOIX: Tournez la page de votre livret aux questions sur le passage 7 (3 SECONDES)

NUMÉRO 18: De quoi s'agit-il? (1 SECONDE) De quoi s'agit-il?

(15 SECONDES)

NUMÉRO 19: A quoi doit-on sensibiliser le consommateur? (1 SECONDE) A quoi doit-on sensibiliser le consommateur?

(20 SECONDES)

NUMÉRO 20: Comment peut-on obtenir plus d'information? (1 SECONDE) Comment peut-on obtenir plus d'information?

(20 SECONDES)

Arrêtez. Ne tournez pas la page. Écoutez le prochain passage. (3 SECONDES)

PASSAGE 8: Voici un bulletin d'information (2 SECONDES)

Alfred Hitchcock, qui en 53 films s'est forgé le titre de "maître du suspense", s'est éteint hier à l'âge de 80 ans, entouré de sa famille à Hollywood. Il est un des très rares cinéastes à avoir donné son nom à une situation (comme Chaplin, ou Fellini, à un personnage). On parle couramment d'une atmosphère "à la Hitchcock" pour dire qu'elle provoque à la fois angoisse et stimulation de l'esprit. Il s'y ajoute un sens de l'humour extraordinaire qui, aux pires moments du drame, fait naître un sourire. Cela, avec ses films, lui survivra. Une des manifestations de cet humour était son souci de faire dans chacun de ses films une apparition fugace, sous un déguisement quelconque, le plus souvent insolite.

(5 SECONDES DE SILENCE)

VOIX: Tournez la page de votre livret aux questions sur la passage 8 (3 SECONDES)

NUMÉRO 21: Comment a-t-on surnommé Alfred Hitchcock? (1 SECONDE) Comment a-t-on surnommé Alfred Hitchcock?

(15 SECONDES)

NUMÉRO 22: Que provoque les films de Hitchcock? (1 SECONDE) Que provoque les films de Hitchcock?

(15 SECONDES)

Arrêtez. Le test est terminé

NOM: \_\_\_\_\_

TEST DE COMPRÉHENSION AUDITIVE

6e ANNÉE

EXEMPLE

NE TOURNEZ PAS LA PAGE AVANT QU'ON VOUS LE DISE

\* reproduit ici avec la permission du Ministère de l'Éducation de la Province du Manitoba. Toute reproduction sans autorisation est interdite.

## E X E M P L E

NUMÉRO 0:

- a) d'une parade de mode
- b) d'une personne à bon caractère
- c) de la journée du dimanche
- d) d'une journée de classe



P A S S A G E 1

NE TOURNEZ PAS LA PAGE AVANT QU'ON VOUS LE DISE

## P A S S A G E 1

NUMÉRO 1:

- a) des premières neiges
- b) des semences
- c) des brises légères
- d) du raclement des feuilles

NUMÉRO 2:

- a) la neige
- b) le vent
- c) la tempête
- d) les enfants

NUMÉRO 3:

- a) des monstres
- b) des doigts gelés
- c) des squelettes
- d) des dépouilles

P A S S A G E 2

NE TOURNEZ PAS LA PAGE AVANT QU'ON VOUS LE DISE

## P A S S A G E 2

NUMÉRO 4:

- a) de climatisation
- b) de pays chauds
- c) de grands immeubles
- d) de ventilation

NUMÉRO 5:

- a) les ordinateurs
- b) les immeubles d'habitation
- c) les magasins
- d) les climatiseurs

NUMÉRO 6:

- a) crée l'humidité
- b) s'occupe de la ventilation
- c) maintient une atmosphère bien précise
- d) chauffe de grands ensembles d'habitation

P A S S A G E 3

NE TOURNEZ PAS LA PAGE AVANT QU'ON VOUS LE DISE

## P A S S A G E 3

NUMÉRO 7:

- a) va à la forêt
- b) attrape un papillon
- c) va dans un champ
- d) aperçoit des papillons

NUMÉRO 8:

- a) des feuilles
- b) des herbes
- c) des champs
- d) de la vallée

NUMÉRO 9:

- a) inconsolable
- b) heureux
- c) incomparable
- d) excité

P A S S A G E 4

NE TOURNEZ PAS LA PAGE AVANT QU'ON VOUS LE DISE

## P A S S A G E 4

NUMÉRO 10:

- a) un train
- b) un autobus
- c) une roulotte
- d) une bâtisse

NUMÉRO 11:

- a) 250 milles
- b) 423 millions
- c) 9 millions
- d) 2 milliards

NUMÉRO 12:

- a) aux hommes d'affaires
- b) aux sourds-muets
- c) aux handicapés physiques
- d) aux aveugles



P A S S A G E 5

NE TOURNEZ PAS LA PAGE AVANT QU'ON VOUS LE DISE

## P A S S A G E 5

NUMÉRO 13:

- a) de l'Union Soviétique
- b) des expéditions polaires
- c) des brise-glaces
- d) de l'hiver

NUMÉRO 14:

- a) pour le transport de produits
- b) pour la défense nationale
- c) pour la pêche en haute mer
- d) pour fendre les banquises

NUMÉRO 15:

- a) les États-Unis
- b) la Russie
- c) les pays scandinaves
- d) le Canada

P A S S A G E 6

NE TOURNEZ PAS LA PAGE AVANT QU'ON VOUS LE DISE

## P A S S A G E 6

NUMÉRO 16:

- a) un métal
- b) un végétal
- c) un minerai
- d) un vêtement

NUMÉRO 17:

- a) aux pompiers
- b) aux bûcherons
- c) aux chauffeurs
- d) aux policiers

P A S S A G E 7

NE TOURNEZ PAS LA PAGE AVANT QU'ON VOUS LE DISE

## P A S S A G E 7

NUMÉRO 18:

- a) une campagne alimentaire
- b) des qualités du lait
- c) d'un slogan bien connu
- d) d'un concours de beauté

NUMÉRO 19:

- a) aux effets de la boisson
- b) aux produits les plus populaires
- c) aux prix des produits sur le marché
- d) à une saine alimentation

NUMÉRO 20:

- a) en commandant un dépliant
- b) en regardant des émissions à la télévision
- c) en écoutant la radio
- d) en écrivant à la commission des laitiers

P A S S A G E 8

NE TOURNEZ PAS LA PAGE AVANT QU'ON VOUS LE DISE

## P A S S A G E 8

NUMÉRO 21:

- a) roi de la peur
- b) maître du suspens
- c) prince de la comédie
- d) un homme célèbre

NUMÉRO 22:

- a) la gaieté
- b) la tristesse et les pleurs
- c) des scènes d'amours
- d) angoisse et stimulation de l'esprit



APPENDICE C

TEST DE PRODUCTION ORALE

## I. ORAL PRODUCTION TEST \*

The oral production test consists of two parts:

- 1) an oral interview,
- 2) an oral narration.

The test is designed to compare the groups on five linguistic measures: comprehension, pronunciation, grammar and syntax, vocabulary and communication.

The oral interview consists of a series of questions dealing with topics of general interest: school, sports, hobbies, camping, etc... This part of the test simulates a communicative situation. The test administrators will be trained in asking questions.

The oral narration consists of a presentation of a pictorial strip to the student. The student then relates the story to the administrator.

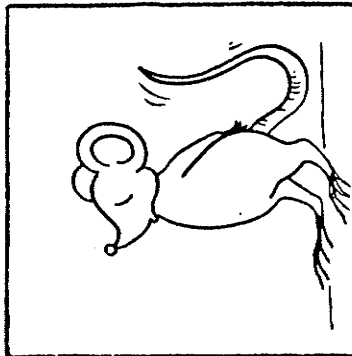
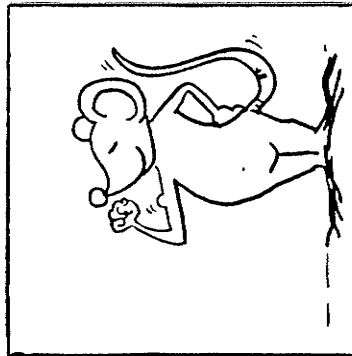
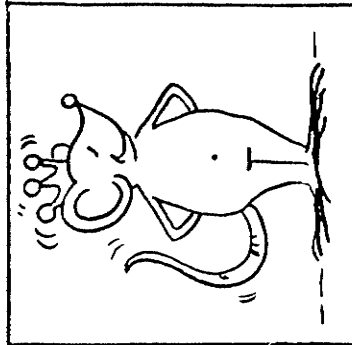
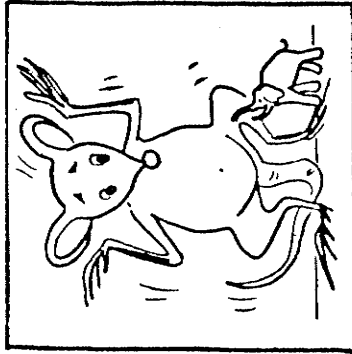
The interview and the narration are recorded. The samples will be scored by the researcher.

## II. SCORING: ORAL SAMPLES

The scoring is based on a series of scales. The interview and the narration are scored separately. The final score is the average of the two scores. The scores are for comparative purposes.

---

\* reproduit ici avec la permission du Ministère de l'Éducation de la Province du Manitoba. Toute reproduction sans autorisation est interdite.



\* reproduit ici avec la permission du Ministère de l'Éducation de la Province du Manitoba. Toute reproduction sans autorisation est interdite.

APPENDICE D

TEST DE PRODUCTION ECRITE

## DIRECTIVES AUX PERSONNES QUI ADMINISTRENT LE TEST DE L'ÉCRIT

## (WRITING SKILLS)

- 1) Distribuez les copies aux élèves.
- 2) Lisez les directives avec eux. Assurez-vous que tous les élèves comprennent l'exercice à faire.
- 3) Il n'y a pas de limite de longueur de texte, mais encouragez les élèves à écrire au moins soixante-quinze mots en 6e et en 9e année.
- 4) Ne traduisez pas les mots pour les élèves.
- 5) Les élèves ne doivent pas utiliser le dictionnaire.
- 6) Lorsqu'environ 80% des élèves ont terminé leur texte, donnez un avertissement qu'il reste encore 5 minutes.

N.B. Il n'est pas nécessaire de s'arrêter précisément à vingt minutes.

\* reproduit ici avec la permission du Ministère de l'Éducation de la Province du Manitoba. Toute reproduction sans autorisation est interdite.

CODE: \_\_\_\_\_

NOM: \_\_\_\_\_

DIVISION SCOLAIRE: \_\_\_\_\_

ÉCOLE: \_\_\_\_\_

CLASSE: \_\_\_\_\_

ANNÉE: \_\_\_\_\_

DIRECTIVES:

- 1) Regardez la bande dessinée
- 2) Racontez l'histoire qui est suggérée par les dessins.  
Décrivez en détail ce que les personnages pensent.  
Exprimez vos idées clairement. Évitez de vous répéter.
- 3) Écrivez tout ce que vous pouvez. Vous avez environ 20 minutes.

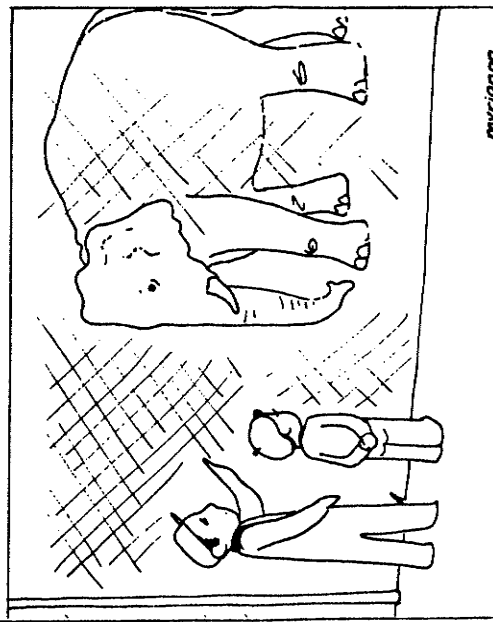
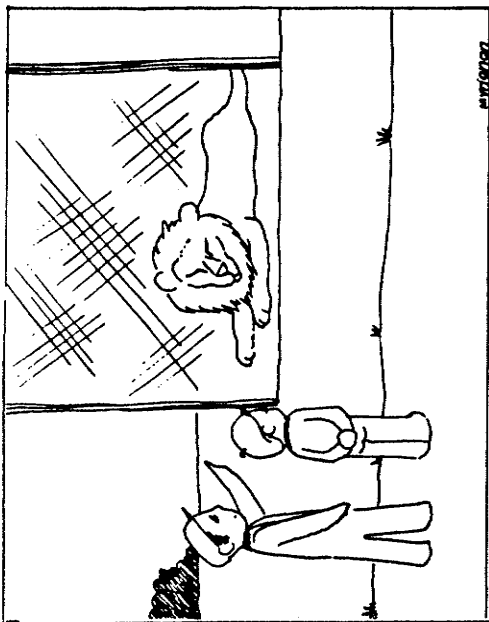
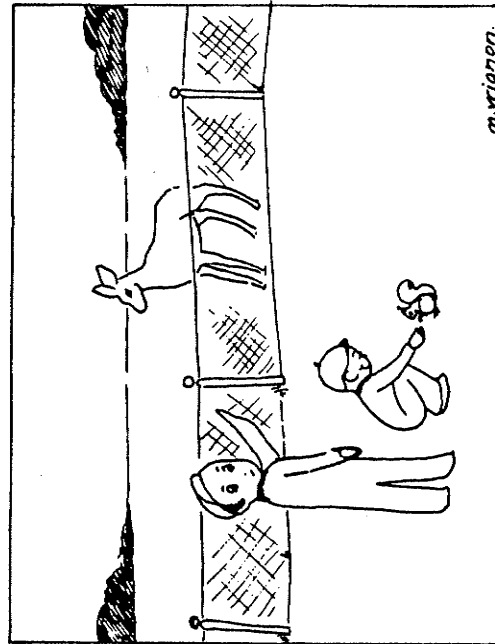
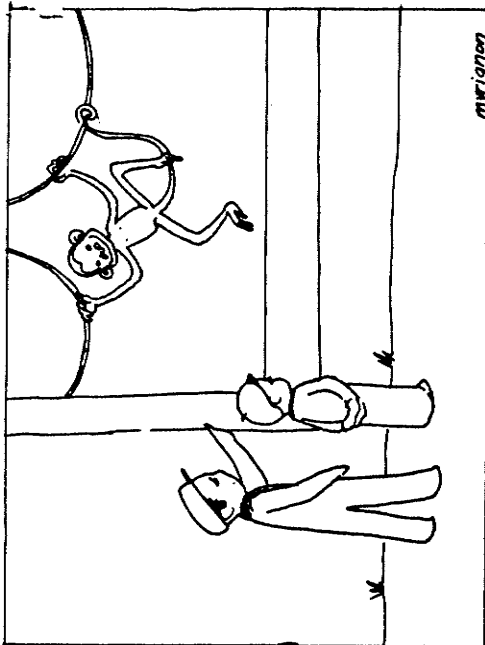
\* reproduit ici avec la permission du Ministère de l'Éducation de la Province du Manitoba. Toute reproduction sans autorisation est interdite.











\* reproduit ici avec la permission du Ministère de l'Éducation de la Province du Manitoba. Toute reproduction sans autorisation est interdite.

APPENDICE E  
ANTECEDANTS SCOLAIRES  
DE  
L'ETUDIANT



APPENDICE F

GRILLES DE CORRECTION:

EXPRESSION ORALE

ET

EXPRESSION ECRITE

ECHELLES DE CORRECTION: EXPRESSION ORALE

- A) Compréhension pendant la conversation
- 5 - compréhension parfaite
  - 4 - quelques répétitions nécessaires à la compréhension
  - 3 - répétitions de plusieurs questions
  - 2 - traduction nécessaire de plusieurs questions
  - 1 - traduction nécessaire de presque toutes les questions
- B) Prononciation et facilité d'expression
- 5 - prononciation et facilité d'expression comparables à celles d'un francophone
  - 4 - quelques mots mal prononcés, ce qui ne modifie toutefois pas le sens
  - 3 - prononciation incohérente menant à des confusions
  - 2 - erreurs graves de prononciation nuisant à la communication
  - 1 - difficultés de prononciation empêchant la communication
  - 0 - échantillon trop faible pour permettre une évaluation
- C) Grammaire et syntaxe
- 5 - connaissance de la grammaire et de la syntaxe comparables à celles d'un francophone
  - 4 - quelques erreurs grammaticales et syntaxiques

- 3 - nombreuses erreurs grammaticales et syntaxiques donnant lieu à un discours ambigu
- 2 - connaissance insuffisante de la grammaire et de la syntaxe d'ou un discours confus
- 1 - connaissance de la grammaire et de la syntaxe si limitée qu'elle nuit grandement à la compréhension
- 0 - échantillon trop faible pour permettre une évaluation

D) Vocabulaire

- 5 - vocabulaire équivalent à celui d'un francophone
- 4 - quelques erreurs: vocabulaire suffisant, emprunts à l'anglais ou emplois de rares mots anglais
- 3 - vocabulaire limité mais suffisant: plusieurs emprunts à l'anglais et mots anglais
- 2 - mauvais mot souvent utilisé: nombreux emprunts à l'anglais et mots anglais
- 1 - échantillon trop faible pour être évalué

E) Communication

- 5 - désire communiquer en français
- 4 - réticent mais communique en français
- 3 - très peu de désir à communiquer en français
- 2 - aucun désir de communiquer en français
- 1 - refuse de parler en français

ECHELLES DE CORRECTION: EXPRESSION ORALE

## A) Orthographe

- 5 - aucune erreur
- 4 - quelques erreurs
- 3 - nombreuses erreurs: bonne compréhension
- 2 - nombreuses erreurs: mauvaise compréhension
- 1 - plein d'erreurs: incompréhensible
- 0 - échantillon trop petit pour être évalué

## B) Grammaire et syntaxe

- 5 - bonne grammaire et syntaxe
- 4 - quelques erreurs
- 3 - nombreuses erreurs: bonne compréhension
- 2 - nombreuses erreurs: mauvaise compréhension
- 1 - nombreuses erreurs graves: pratiquement incompréhensible
- 0 - échantillon trop faible pour être évalué

## C) Vocabulaire

- 5 - excellent vocabulaire
- 4 - vocabulaire suffisant: emprunt à l'anglais ou mot anglais rare
- 3 - vocabulaire limité mais suffisant: plusieurs emprunts à l'anglais et mots anglais



- 2 - mauvais mot souvent utilisé: nombreux emprunts à l'anglais et mots anglais
- 1 - vocabulaire insuffisant: production touchée
- 0 - échantillon trop faible pour être évalué

D) Communication: niveau conceptuel

- 5 - nombreuses idées: le texte est structuré et organisé
- 4 - nombreuses idées: texte inégal
- 3 - plusieurs idées: répétitions et texte inégal
- 2 - quelques idées: texte inégal et incohérent
- 1 - incompréhensible
- 0 - échantillon trop faible pour être évalué

BIBLIOGRAPHIE

## BIBLIOGRAPHIE

## A. LIVRES

Buros, Oscar Krisen, 2nd ed. The Third Mental Measurements book. Highland Park, New Jersey: The Gryphon Press, 1960.

\_\_\_\_\_. The Seventh Mental Measurements Yearbook.  
2 vols. Highland Park, New Jersey: The Gryphon Press, 1972.

Ferguson, George A., Statistical Analysis in Psychology and Education. 2nd ed. New York: McGraw Hill Book Company, 1966.

Lambert, W.E., and Tucker, G.R. Bilingual Education of Children. Rowley, Mass: Newbury House, 1972.

Nadeau, Marc-André. L'évaluation des Programmes d'études: théories et pratiques. Québec: Les presses des l'Université Laval, 1981.

Noll, Victor H., and Scannelle, Dale P., Introduction to Educational Measurement. 3rd ed. New York: Houghton Mifflin Company, 1972.

Popham, James W., and Sirotnik, Kenneth A., Educational Statistics: Use and Interpretations. 2nd ed. New York: Harper and Row, 1973.

## ARTICLES DE REVUE

Barik, H.C. and Swain, M.. "A Longitudinal Study of Bilingual and Cognitive Development." International Journal of Psychology 11(1976): 251-263.

- Barik, H.C., Swain, M. and Nwanunobi, E.A.. "English-French Bilingual Education: The Elgin Study Through Grade Five." Canadian Modern Language Review 33 (1977): 459-475.
- Bruck, M.. "The Suitability of Early French Immersion Programs for the Language Disabled Child." Canadian Modern Language Review 34(1978): 884-887.
- Butrym, L. "Programme d'enseignement par immersion partielle: IVe, Ve et VIe années." La Revue Canadienne des Langues Vivantes 34(1978) 901-902.
- Cummins, James. "Educational Implications of Mother Tongue Maintenance in Minority Language Groups." Canadian Modern Language Review 34(1978): 395-416.
- \_\_\_\_\_. "The Cognitive Development of Children in Immersion Programs." Canadian Modern Language Review 35(1978): 855-883.
- Genessee, F.. "Scholastic Effects of French Immersion." Interchange 9(1978-79): 20-29.
- Stern, H.H.. "Core, Extended and Immersion Programs." Canadian Modern Language Review 37 (1981): 486-497.
- Swain, Merrill. "French Immersion: Early, Late or Partial ?" Canadian Modern Language Review 34(1978): 577-585
- \_\_\_\_\_. "French Immersion Research Programs Across Canada: Research Findings." Canadian Modern Language Review 31(1974): 117-129.

#### C. MICROFORM

- Barik, H.C.. "Immersion Classes in an English Setting: One Way for "les anglais" to Learn French." (Bethesda, Md.: ERIC Document Reproduction Service, ED 122 589, 1974).

- Barik, H.C. and Swain, M.. "Bilingual Education Project: Evaluation of the 1974-75 French Immersion Program in Grades 2-4: Ottawa Board of Education and Carleton Board of Education." (Toronto: Ontario Institute for Studies in Education, 1976; Bethesda, Md: ERIC Document Reproduction Service, ED 121 056(b), 1976).
- Bruck, Maggie et al.. "The Effects of French Immersion Programs On Children With Language Disabilities: A Preliminary Report." Working Papers on Bilingualism No. 5 (January 1975); Bethesda, Md.: ERIC Document Reproduction Service, ED 125 242, 1975).
- Cziko et al.. "A Comparison of Three Elementary School Alternatives for Learning French: Children at Grades 5 and 7." (Bethesda, Md.: ERIC Document Reproduction Service, ED 150 885, 1977).
- Desrochers, Alain et al.. "Social Psychology of Second Language Acquisition and Bilinguality: An Annotated Bibliography." (Bethesda, Md.: ERIC Document Reproduction Service, ED 155 933, 1975).
- Edwards, H.P. and Casserly, M.C. Evaluation of Second Language Programs and Some Alternatives For Teaching French As a Second Language In Grades Five to Eight. (Toronto: Ontario Government Bookstore, 1976; Bethesda Md.: ERIC Document Reproduction Service, ED 142 066, 1976).
- Research And Evaluation of Second Language French Programs In The Schools of The Ottawa Roman Cathlic Separate School Board (Annual Reports 1971-72 and 1972-73). (Toronto: Ontario Government Bookstore, 1976; Bethesda, Md.: ERIC Document Reproduction Service, ED 142 065, 1976).
- Genessee, F. et al.. "An Experiment in Trilingual Education" (Bethesda, Md.: ERIC Document Reproduction Service, ED 150 884, 1977).

McGinnis, C.E. and Donoghue, E.E. Research and Evaluation of Second Language Programs: Final Report; 1974-75. (Toronto: Ontario Government Bookstore. 1975; Toronto, Ontario: EISO Search Analyst, ON 00 147, 1975).

Morrison, Frances, E.. "Longitudinal Evaluation of Alternative Programs for Teaching French as a Second Language: Evaluation of the Federally and Provincially Funded Extensions of the Second Language (French) Programs in the Schools of the Ottawa and Carleton Boards of Education; Fourth Annual Report." Ottawa Board of Education. 1977. (Toronto, Ontario: EISO Search Analyst ON 01 061, 1977).

Pfeiffer, M.G.. "Evaluation of a Grade 6 Late Immersion Program." (British Columbia Educational Research Council; Bethesda, Md.: ERIC Document Reproduction Service, ED 191 295, 1979).

Trites, R.L. and Price, M.A. "Learning Disabilities Found in Association With French Immersion Programming. (Toronto: Ontario Government Bookstore; Toronto, Ontario: EISO Analyst ON 00 101, 1976).

#### D. RAPPORTS PUBLIES

Cereco Inc., Les programmes d'immersion en français au Manitoba: Evaluation portant sur la 6<sup>e</sup> et la 9<sup>e</sup> année. Winnipeg: Le Ministère de l'Education, Manitoba, 1983.

Cummins, James. Research Findings From French Immersion Programmes Across Canada: A Parent's Guide. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education, 1981.

Foidart, Donald. French Immersion Programmes in Manitoba: An Evaluation. Winnipeg: Ministère de l'Education, Manitoba, 1981.

Larter, Sylvia and Cheng, Maisy. Bilingual Education and Bilingualism: A Review of Research Literature. Toronto: The Board of Education for the City of Toronto, 1984.

Stern, H.H. Three Approaches to Teaching French.  
Toronto: Ontario Ministry of Education, 1976.

Swain, Merrill and Lapkin, Sharon. Bilingual Education in Ontario: A decade of Research.  
Toronto: Ministry of Education, Ontario, 1981.

E. RAPPORTS (NON PUBLIES)

Barik, Henry C. and Swain, Merrill. "Bilingual Education Projet: Evaluation of the 1975-76 Partial French Immersion Programs in Grades 4-6, Elgin County Board of Education." Toronto: Ontario Institute for Studies in Education, 1977 (Mimeographed)

\_\_\_\_\_. "Bilingual Education Project: Evaluation of the 1975-76 French Immersion Program in Grades 3-5, Ottawa Board of Education." Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education, 1976. (Mimeographed)

Buteau, M. and Gougeon, H. "Evaluation of the 1973-74 Lakeshore School Board Partial French Immersion Program - Levels Four and Five: A Progress Report Submitted to the Curriculum Services Division of the Lakeshore School Board." Montreal.

\_\_\_\_\_. "Evaluation of the 1977-78 Lakeshore School Board Partial French Immersion Programs: Levels Seven, Eight and Nine: A Progress Report Submitted to the Curriculum Services Division of the Lakeshore School Board. Montréal.

Edwards, H.P. and Casserly, M.C.. "Research and Evaluation of Second Language (French) Programs." Toronto: Ontario Institute for Studies in Education, 1976. (Mimeographed)

Ministère de l'Education du Manitoba, "Ecoles d'immersion: inscriptions scolaires FL<sub>2</sub> selon la division scolaire 1983/84." Winnipeg, 1982.

Ministère de l'Education du Manitoba, Bureau de l'Education française, Politiques d'immersion. Winnipeg, 1982.

Parkim, M. "But Do They Speak French? A Comparison of French Immersion Programs in Immersion Only and in English Immersion Settings." Ottawa: The Ottawa Board of Education, 1979. (Mimeographed)

#### F. TESTS

The Canadian Tests of Basic Skills, Metric Edition, Form 4M. Thomas Nelson and Sons (Canada) Limited, 1976.

Terman, E.L. McCall, William A. and Lorge, Irving, Non-Language Multi-Mental Test. Columbia University: Bureau of Publications, 1942.

"Test de Français du Manitoba (deuxième édition)." Winnipeg: Ministère de l'Éducation, Manitoba 1980.