

LES DIPLÔMÉS DES PROGRAMMES D'IMMERSION

Par

MILES S. TURNBULL, B.A.

A Thesis

Submitted to the School of Graduate Studies

in Partial Fulfilment of the Requirements

for the Degree

Master of Arts

McMaster University

copyright March, 1990.

MASTER OF ARTS (1990)
(French)

McMASTER UNIVERSITY
Hamilton, Ontario

TITLE: Les Diplômés des Programmes d'immersion.

AUTHOR: Miles S. Turnbull, B.A. (University of Prince Edward
Island)

SUPERVISOR: Dr. Dominique Lopicq

NUMBER OF PAGES: ix, 117

Abstrait

Cette recherche examine l'incidence de l'arrivée des diplômés des programmes d'immersion en français sur les universités anglophones au Canada. Pour ce faire, nous décrivons les perceptions que les élèves de ces programmes peuvent avoir sur leurs compétences en français (orales, écrites, actives, réceptives), leurs attitudes envers la compétence de communication, leur motivation et leur fréquence d'utilisation du français en dehors du contexte académique et scolaire, leurs intentions de poursuivre des études post-secondaires en français et leurs besoins et désirs en matière de cours et de programme, et finalement leurs aspirations professionnelles.

Nous divisons l'étude en deux parties, chacune correspondant à un groupe de sujets, soit au niveau secondaire soit au niveau universitaire. Dans la partie 1 (universitaire), nous présentons les résultats d'un questionnaire rempli par 29 étudiants inscrits à l'Université McMaster. Dans la deuxième partie, nous examinons les réponses de 43 élèves du niveau secondaire à un questionnaire en plus des résultats obtenus à un test de rendement en français.

Le rapport est divisé en trois chapitres. Dans le premier, nous exposons nos objectifs d'étude. Dans le deuxième, nous faisons la description de la démarche méthodologique. Le troisième chapitre est consacré à la présentation, à l'analyse et à la discussion des résultats obtenus. Dans la conclusion, nous faisons des suggestions pour l'aménagement des programmes aux niveau secondaire et universitaire.

Les résultats de cette recherche et d'autres montrent que les diplômés des programmes d'immersion ont des capacités réceptives en français (compréhension auditive, lecture) qui surpassent leurs capacités actives (production orale et écrite). Les résultats des diplômés d'immersion diffèrent beaucoup de ceux normalisés sur des francophones du même âge. En ce qui concerne l'Auto-évaluation faite par les sujets, ils se jugent de façon assez positive (ils sont plus positifs envers leurs capacités réceptives). Bien qu'ils manifestent un vif désir de parler le français et de s'améliorer, ils utilisent cette langue très rarement en dehors du contexte scolaire et académique.

Une grande majorité des élèves du secondaire ont l'intention d'aller à l'université. Le choix d'université ne semble pas influencé par la possibilité de suivre des cours de/en français. Il est plutôt influencé par toute une variété de programmes et de cours. Les étudiants universitaires font peu de cours de/en français soit parce qu'ils ont un horaire trop chargé, soit parce qu'ils sont satisfaits de leur niveau de compétence actuel ou bien parce qu'ils ont peur de faire baisser leurs notes.

Dans la conclusion, nous livrons plusieurs suggestions pouvant concerner à la fois les systèmes d'éducation provinciale et les universités. De plus, nous mettons en valeur l'importance de la communication et l'échange d'idées entre enseignants, administrateurs, conseillers pédagogiques des universités et du système d'éducation provinciale.

Remerciements

Je tiens à exprimer ma gratitude aux conseils scolaires qui m'ont accordé la permission de travailler dans leurs écoles et surtout aux élèves et étudiant(e)s qui ont participé à ce projet. Je voudrais de plus remercier les membres de mon comité pour leurs commentaires, suggestions et encouragements. Tout particulièrement, j'aimerais remercier ma directrice de thèse, Dominique Lopicq, de sa patience, de ses précieux conseils et de sa très généreuse aide.

TABLE DES MATIÈRES

	page
Introduction	1
Chapitre 1 : Objectifs.	5
Chapitre 2 : Démarche méthodologique	10
Chapitre 3 : Résultats.	
Partie 1 : Les sujets universitaires.	22
Partie 2 : Les sujets de l'école secondaire.	50
Conclusion.	76
Bibliographie.	88
Appendice A : questionnaire préliminaire.	96
Appendice B : questionnaire universitaire.	98
Appendice C : questionnaire secondaire.	109

Liste des tableaux

Tableau 2.0	Sujets universitaires : région d'origine,.....11 âge moyen, programme d'immersion, statut de l'étudiant, langue maternelle.
Tableau 2.1	Sujets de l'école secondaire : région d'origine..11 âge moyen, programme d'immersion, langue maternelle.
Tableau 2.2	Test de rendement en français.....21
Tableau 3.1	Profil occupationnel des parents des sujets.....23 universitaires.
Tableau 3.2	Auto-évaluation des capacités actuelles en.....24 français : sujets universitaires.
Tableau 3.3	Auto-évaluation : comparaison des résultats.....26 des sujets de la Région 1 et de la Région 2 à l'aide du Test-T.
Tableau 3.4	Auto-évaluation : comparaison des résultats.....28 des sujets de l'immersion longue et de l'immersion courte à l'aide du Test-T.
Tableau 3.5	Auto-évaluation des capacités en français.....30 désirées à l'avenir: sujets universitaires.
Tableau 3.6	Auto-évaluation:capacités désirées;Comparaison..30 des résultats des sujets de la Région 1 et de la Région 2 à l'aide du Test-T.
Tableau 3.7	Auto-évaluation:capacités désirées;comparaison..31 des résultats des sujets de l'immersion longue et de l'immersion courte à l'aide du Test-T.
Tableau 3.8	Comparaison des résultats de l'Auto-évaluation..32 capacités actuelles et désirées à l'avenir en français.
Tableau 3.9	Raisons d'étudier le français et Désir de.....33 l'utiliser.
Tableau 3.10	Raisons et Désir ; Comparaison des résultats....35 des sujets de la Région 1 et de la Région 2 à l'aide du Test-T.
Tableau 3.11	Raisons et Désir ; Comparaison des résultats....35 des sujets de l'immersion longue et de l'immersion courte à l'aide du Test-T.

Liste des tableaux...suite...

Tableau 3.12	Utilisation du français.....	36
Tableau 3.13	Utilisation du français ;comparaison des..... sujets de la Région 1 et de la Région 2 à l'aide du Test-T.	38
Tableau 3.14	Utilisation du français ;comparaison des..... résultats des sujets de l'immersion longue et de l'immersion courte à l'aide du Test-T.	38
Tableau 3.15	Anxiété face à l'utilisation du français.....	40
Tableau 3.16	Anxiété ;comparaison des résultats des sujets... de la Région 1 et de la Région 2 à l'aide du Test- T.	41
Tableau 3.17	Anxiété ;comparaison des résultats des sujets... de l'immersion longue et de l'immersion courte à l'aide du Test-T.	41
Tableau 3.18	Faculté et Spécialisation.....	43
Tableau 3.19	Les cours de français : cours #1..... cours #2..... cours #3..... cours #4.....	44 45 46 47
Tableau 3.20	Les cours enseignés en français en dehors du.... département de français.	49
Tableau 3.21	Avenir professionnel et lieu de travail..... envisagés.	50
Tableau 3.22	Profil occupationnel des parents des sujets du.. niveau secondaire.	51
Tableau 3.23	Test de compétence en français.....	52
Tableau 3.24	Test de compétence en français ;comparaison.... des résultats des sujets de l'immersion longue et de l'immersion courte à l'aide du Test-T.	53
Tableau 3.25	Test de compétence en français : résultats..... normalisés sur des sujets francophones.	54
Tableau 3.26	Test de compétence en français : résultats..... des sujets en immersion française à Ottawa.	55

Liste des tableaux...suite...

Tableau 3.27	Percentiles des résultats normalisés basés.....56 sur des sujets francophones de l'Université d'Ottawa.
Tableau 3.28	Auto-évaluation des capacités actuelles en.....58 français.
Tableau 3.29	Auto-évaluation : comparaison des résultats.....59 des sujets de l'immersion longue et de l'immersion courte à l'aide du Test-T.
Tableau 3.30	Corrélation entre les résultats de l'Auto.....60 évaluation et le total du test de compétence en français.
Tableau 3.31	Corrélation entre les résultats du test de.....61 compétence en français et le total de l'Auto- évaluation.
Tableau 3.32	Auto-évaluation des capacités en français.....62 désirées à l'avenir: sujets secondaires.
Tableau 3.33	Auto-évaluation:capacités désirées;comparaison..63 des résultats des sujets de l'immersion longue et de l'immersion courte à l'aide du Test-T.
Tableau 3.34	Comparaison des résultats de l'Auto-évaluation..65 capacités actuelles et désirées à l'avenir en français.
Tableau 3.35	Raisons d'étudier le français et Désir de.....66 l'employer.
Tableau 3.36	Raisons et Désir ; Comparaison des résultats....66 des sujets de l'immersion longue et de l'immersion courte à l'aide du Test-T.
Tableau 3.37	Utilisation du français.....67
Tableau 3.38	Résultats de l'utilisation du français en.....69 dehors de la salle de classe ;comparaison des résultats des sujets de l'immersion longue et de l'immersion courte à l'aide du Test-T.
Tableau 3.39	Anxiété face à l'utilisation du français.....70
Tableau 3.40	Anxiété ;comparaison des résultats des sujets...71 de l'immersion longue et de l'immersion courte à l'aide du Test-T.

Liste des tableaux...suite...

Tableau 3.41	Programme d'études envisagé à l'université.....	72
Tableau 3.42	Avenir professionnel et lieu de travail.....	75
	niveau secondaire.	

INTRODUCTION

Depuis sa conception en 1965, le phénomène des programmes d'immersion en français au Canada a été étudié par divers chercheurs et pédagogues. Après 23 ans d'expérience d'enseignement immersif et de multiples recherches traitant du concept et de l'approche pédagogique, on pourrait croire le sujet épuisé et dépassé. Pourtant c'est loin d'être le cas. Le commissaire aux langues officielles, d'Iberville Fortier, (1986, Winnipeg) décrit l'état **embryonnaire** des évaluations des programmes d'immersion; les multiples recherches sur le sujet n'ayant pas encore fourni de résultats concluants.

Les résultats des premières enquêtes ont cependant été enthousiastes. L'élève anglophone ou anglophile scolarisé dans sa deuxième langue officielle ne témoigne ni retards linguistiques en L1 (Swain et Lapkin 1982, 1984), ni lacunes dans les matières académiques enseignées en français (Swain et Lapkin 1982, 1984), ni déficit intellectuel ou cognitif (Swain et Lapkin 1982, 1984). De plus, les connaissances de la langue seconde dépassent de beaucoup celles des élèves inscrits au programme traditionnel. (Swain et Lapkin 1982, 1984) D'après les résultats des tests, on constate même que la compétence réceptive (compréhension auditive, lecture) de ces élèves s'apparente à celle des francophones natifs du même âge (Wesche 1985, 1986, 1988). Ces résultats ont sans aucun doute influencé la croissance phénoménale des

inscriptions aux programmes d'immersion. Le nombre des élèves inscrits en immersion au Canada est passé de 37,000 en 1977 à plus de 200,000 en 1987-88,¹ ce qui correspond à une hausse de 20% par an. Bien que ce chiffre paraisse énorme, il représente seulement 4% de tous les élèves anglophones inscrits à tous les niveaux scolaires du système public. Cependant, 10% des élèves en première année d'école primaire sont actuellement inscrits en immersion.²

Malgré l'enthousiasme suscité par les premières évaluations prouvant le succès du programme, certaines critiques se firent jour peu à peu. Ainsi, Gilles Bibeau (1984) estime que dans les programmes d'immersion on a sacrifié la qualité du programme FLS (français de base) en voulant opérer une transformation trop radicale de l'approche traditionnelle. Selon lui, les frais pédagogiques de ces programmes ont été énormes, pourtant ils n'ont pas permis de rendre les enfants aussi bilingues que l'on espérait. Il suggère donc une révision détaillée des priorités et des objectifs de l'enseignement du FLS par le système d'éducation. L'une des plus récentes atteintes à la réputation du programme émane d'un grand quotidien de Toronto (Polanyi 1988) qui rapporte une interview avec quatre gradués d'immersion qui confessent leur manque de confiance en leurs capacités linguistiques en français, même après 13 ou 14 ans d'immersion. Cet article suggère qu'on devrait vérifier la valeur de ces programmes après avoir investi des millions de

¹. **Langue de la minorité et langue seconde dans l'enseignement, niveaux élémentaire et secondaire, 1987-88.** Ottawa: Ministre des Approvisionnements et Services Canada, octobre 1989.

². Johnson, William (le 16 février 1988) "Lettre à l'éditeur", **Globe and Mail**, pp. B-3.

dollars pour les mettre sur pied. Cependant, l'article qui suscite des doutes peut-être mal fondés passe sous silence les effets positifs des programmes dûs sans doute à l'originalité de l'approche pédagogique. Cependant, bien que l'avenir des programmes d'immersion semble maintenant moins assuré et florissant que dans le passé vu les discussions et les tensions politiques actuelles, il est toutefois important de continuer l'étude de ces programmes en vue d'une éventuelle amélioration. Quelle que soit l'issue de ces problèmes politiques, nous croyons que le français conservera une importance économique et sociale au Canada.

Dans ce travail, nous mènerons une enquête auprès des gradués des programmes d'immersion afin de jauger l'incidence d'un tel phénomène pédagogique sur les programmes des universités anglophones au Canada. Les liens entre les écoles secondaires et les universités sont plutôt minces malgré l'ébauche récente d'une forme de collaboration (Academic Alliances) mise sur pied par l'Association Américaine des Etudes Supérieures³ qui vise le rapprochement des enseignants et administrateurs de ces deux types d'institutions pour discuter les besoins des étudiants et les méthodes/techniques d'enseignement. En effet, il semblerait souhaitable de renforcer ces liens afin d'assurer la continuité des programmes d'enseignement. A ce propos, l'arrivée des diplômés des programmes d'immersion à l'université constitue un véritable défi sur le plan administratif et pédagogique. En effet, ces

³.Gaudrani, Claire L. et al, "Academic Alliances: A new Approach to School/College Collaboration" ds. **Current Issues in Higher Education**. 1985-86 American Association for Higher Education.

étudiants "bilingues" ont des aspirations et des besoins particuliers qu'il est important de mieux cerner. En ce qui concerne leur compétence en français, ils ont des forces et des faiblesses qui demandent à être identifiées. Les quelques études déjà entreprises traitant des diplômés des programmes d'immersion (Yalden, 1983; Wesche, 1986; Shapson, 1984; OISE, 1988,1989; Turnbull, 1989) présentent des données peu concluantes et se limitent à certaines régions du pays. Par conséquent, des recherches supplémentaires s'imposent avant de pouvoir tirer des conclusions définitives sur l'aménagement de nouveaux programmes ou la réorganisation de ceux déjà existants dans les universités anglophones du pays.

Le rapport de l'enquête que nous avons effectuée auprès des diplômés des programmes d'immersion sera divisé en trois chapitres. Dans le premier, nous exposerons nos objectifs d'étude. Le deuxième chapitre abordera la démarche méthodologique adoptée, à savoir la description des sujets, des outils de recherche ainsi que les procédés d'analyse des données. Le troisième chapitre sera consacré à la présentation et à l'analyse des données ainsi qu'à l'interprétation et à la discussion des résultats. Enfin, la conclusion fournira un ensemble de suggestions tirées des observations de la recherche ainsi que de nos réflexions et expériences personnelles.

CHAPITRE 1: LES OBJECTIFS

A ses débuts, l'immersion en tant qu'approche pédagogique n'était guère connue des chercheurs, des pédagogues ou du public canadien. L'objectif, dans le contexte canadien, est d'assurer l'acquisition du français par le biais d'autres disciplines plutôt que par un cours de langue formel et traditionnel.⁴ La première tentative d'approche immersive dans le système public eut lieu à Saint-Lambert (conseil scolaire protestant public), en banlieue de Montréal, en septembre 1965. Un groupe de parents militants et enthousiastes a fini par faire valoir ce projet après de nombreuses réunions avec les conseils scolaires de la région. Les efforts de ces parents reflètent leurs ambitions linguistiques et professionnelles pour l'avenir de leurs enfants.

Depuis la Confédération, l'article 133 de l'Acte de l'Amérique du Nord britannique signé en 1867 assure le bilinguisme officiel au Parlement du Canada et dans les tribunaux fédéraux. Cependant ce bilinguisme institutionnel⁵ imposé par l'Etat n'a pas eu grand effet sur la société canadienne pendant de nombreuses années. Sous la direction du premier ministre Lester B. Pearson pendant les années 60, le gouvernement canadien a initié une étude sur le bilinguisme au Canada

⁴.Stern, H.H. (1984), *Langue et Société*, no 12, p. 4.

⁵.Leclerc, I. (1986) *Langue et Société*, p. 262.

(Royal Commission on Bilingualism) dont l'aboutissement est la loi sur les Langues Officielles qui a reçu l'approbation royale en 1969 grâce à la détermination du premier ministre de l'époque, Pierre Elliot Trudeau. Cette loi imposait le bilinguisme dans les services de la fonction publique au niveau fédéral et encourageait le développement de la langue et de la culture françaises dans tout le Canada. A la même époque, la voix du Québec, la seule province canadienne de langue majoritaire française, se faisait entendre. L'importance du français comme langue de travail commençait à se faire sentir, d'où les pressions exercées par ce groupe de parents de Saint-Lambert. Nous pourrions dire qu'ils prévoyaient l'objectif à long terme du gouvernement fédéral--le bilinguisme de société⁶--et ils voulaient garantir un avenir prospère à leurs enfants.

De ce premier groupe de parents est née en 1977 l'Association de Canadian Parents for French (CPF) dont l'objectif est de faciliter les occasions d'apprendre le français comme langue seconde, que ce soit par des cours de français de base, enrichis ou d'immersion ou par des activités hors programme. Le travail incessant des membres de CPF et l'appui financier du gouvernement fédéral ont favorisé la diffusion de l'idée de l'immersion dans plusieurs régions du Canada. Aujourd'hui, comme nous l'avons déjà mentionné, le nombre des inscriptions dépasse les 200,000. L'objectif du bilinguisme institutionnel est devenu par

⁶. Le bilinguisme de société est la réalisation de l'égalité linguistique de deux ou plusieurs langues (sur les plans socio-économique et politique) dans une communauté comme le Canada. Ceci est une extrapolation du bilinguisme institutionnel de Jacques Leclerc présenté dans son oeuvre, **Langue et Société**, pp.255-275.

rebondissement un objectif scolaire. En fait, ce bilinguisme scolaire né en un point précis du pays à un moment précis s'est répandu dans l'espace et le temps comme une vague qui nous amène aujourd'hui à une nouvelle étape, le niveau universitaire. Les programmes d'immersion en français existent maintenant depuis environ vingt-cinq ans et comportent des effectifs que les pionniers du projet n'auraient jamais pu imaginer. Bien qu'il demeure encore quelques lacunes pédagogiques au sein des programmes [base théorique, méthodologies appropriées, matériel didactique, enseignant(e) qualifié(e)s etc. (Jones, 1984; Carey, 1985), on peut affirmer que le défi de l'immersion a été relevé. Depuis plusieurs années, des diplômés d'immersion aspirent à continuer leurs études au niveau post-secondaire, le plus souvent dans un programme universitaire. Jusqu'à très récemment, la plupart de ces diplômés étaient originaires des régions bilingues de notre pays où l'immersion a commencé peu après les premières classes de Saint-Lambert (Montréal, Ottawa, Nouveau-Brunswick). Un certain nombre se sont inscrits dans des institutions post-secondaires bilingues ou francophones (l'Université d'Ottawa, l'Université Laval, l'Université de Montréal, l'Université de Moncton, l'Université Sainte-Anne) afin de continuer leurs études en français. Toutefois, la plupart se sont retrouvés dans une institution anglophone. Actuellement, la proportion des diplômés d'immersion s'accroît peu à peu dans les régions anglophones et dans les institutions anglophones post-secondaires. L'objectif final du gouvernement fédéral, le bilinguisme de société, pourrait être atteint si les universités anglophones étaient prêtes à contribuer au processus immersif de ce nouveau type d'étudiant et si on leur fournissait les

moyens de le faire.

Afin de se préparer adéquatement à accueillir cette nouvelle clientèle et afin de pouvoir contribuer au processus immersif, il serait souhaitable que les administrateurs et les coordinateurs de programme des départements de français (ou de langues modernes) soient conscients de tous les programmes de français existants dans le système scolaire canadien afin de pouvoir estimer les capacités, les expériences et les aspirations linguistiques des apprenants à leur juste valeur.

Dans ce travail, nous nous proposons donc de contribuer à ce processus de prise de conscience en examinant les questions suivantes:

1. Quelles sont les capacités réceptives et actives en français de ces étudiants? Quelles sont leurs forces et leurs faiblesses ?
2. Quelles sont les attitudes des étudiants d'immersion envers leur propre compétence de communication?
3. Avec quelle fréquence et quelle motivation ces étudiants utilisent-ils le français en dehors du contexte académique?
4. Quelles sont leurs intentions de poursuivre des études post-secondaires (totalement ou en partie) en français? Et quelles sont leurs préférences/désirs en matière de cours et de programmes au niveau post-secondaire ?
5. Quel usage prévoient-ils faire de leur français dans leur future vie professionnelle ? Dans quel domaine d'activité ?

Les réponses à ces questions nous permettront de décrire le profil de l'étudiant typique venant d'un cours d'immersion en français. Elles nous permettront aussi de suggérer le rôle que devront jouer les universités anglophones dans la continuation des programmes d'immersion

en français. Pour ce faire, nous consacrerons le deuxième chapitre de notre travail à la description du projet de recherche.

CHAPITRE 2: LA DEMARCHE METHODOLOGIQUE

Ce chapitre sera consacré à la description de notre enquête et du processus d'analyse des données recueillies.

2.1 L'organisation du projet

Notre enquête comporte deux parties:

- (a) Une enquête au sein des étudiants inscrits à l'Université McMaster;
- (b) Une enquête dans des classes d'immersion en français à la fin du niveau secondaire.

2.2 Les participants de notre enquête

La première partie de l'enquête comprend N=29 sujets dont les caractéristiques générales sont résumées au tableau 2.0.

La deuxième partie de l'enquête comprend N=43 sujets au total inscrits aux écoles secondaires de Westdale à Hamilton (N=7), de Grimsby dans le conseil scolaire de Lincoln (N=9), de Lester B. Pearson (Burlington) dans le conseil scolaire de Halton (N=17) et d'Oakville Trafalgar également dans le conseil scolaire de Halton (N=10). Les caractéristiques générales de ces sujets apparaissent au tableau 2.1.

Tableau 2.0 Sujets universitaires: région d'origine, âge moyen, programme d'immersion, statut de l'étudiant, langue maternelle N=29

Région d'origine	Ottawa et Montréal N=8	Ailleurs N=21	
Age moyen	20.4 ans		
Programme d'immersion*	long N=12	court N=13	
Statut de l'étudiant	plein temps N=27	temps partiel N=2	
Langue maternelle	anglais N=24	français N=4	autre N=1

Tableau 2.1 Sujets de l'école secondaire: région d'origine, âge moyen, programme d'immersion, langue maternelle N=43

Région d'origine	Hamilton N=7	Oakville N=10	Burlington N=17	Grimsby N=9
Age moyen	17.9 ans			
Programme d'immersion*	long N=13	court N=30		
Langue maternelle	anglais N=38	français N=1	autre N=4	

*Tous les participants viennent soit d'un programme d'immersion long ou court. Afin de mieux comprendre les caractéristiques générales et le contenu de ces deux programmes, nous allons présenter ci-dessous une brève description de chaque programme.

a) **L'immersion longue (ou précoce)**

Le premier programme d'immersion en français au Canada fut de type immersion longue. En général, dans ce programme les enfants commencent le français en maternelle (dans les provinces où elle existe). Durant cette première année, les enfants ne passent qu'une demi-journée à l'école. Au début du programme (en maternelle) l'objectif est d'immerger l'élève dans la langue seconde, c'est à dire de lui parler seulement en français et de lui présenter des mots de vocabulaire et des situations adaptés à son niveau. On met l'accent sur les facultés auditives afin de développer en premier une compréhension orale adéquate. Les enseignants communiquent avec leurs élèves en français bien que ces derniers utilisent l'anglais la majorité du temps. D'ailleurs, jusqu'à la fin de la première année, les élèves s'adressent à l'enseignant et parlent entre eux en anglais. D'après les experts en acquisition des langues, cette communication quelle que soit la langue utilisée par l'élève a une très grande importance dans le développement linguistique subséquent en langue seconde de l'apprenant. Krashen s'appuie sur sa théorie des **intrants compréhensibles**⁷ pour expliquer la réussite de l'enseignement par immersion: on acquiert plus facilement une langue étrangère si on comprend les messages émis dans cette langue. Donc, l'enseignant se base sur les réponses des élèves quelle que soit la langue employée, pour vérifier si le contenu de l'enseignement en français est compris et/ou assimilé.

De la première à la quatrième année, le français est encore la

⁷.Krashen, S. (1984). "Le pourquoi de sa réussite" ds. **Langue et Société**: No.12, p.64.

langue d'enseignement à l'exception d'un cours d'anglais qui commence soit en deuxième ou en troisième année (selon le conseil scolaire). En cinquième année, le temps consacré à l'enseignement en français est de 60% à 80% alors qu'il n'est que de 40% ou 50% en sixième année. En septième ou en huitième année, les élèves suivent 50% des cours en français. Le programme de continuation au niveau secondaire vise à offrir à l'étudiant la possibilité de suivre de cinq à sept cours en français. (Le choix de cours en français dépend des ressources professorales de chaque école; le français, l'histoire, la géographie et les sciences sont les matières le plus souvent offertes.) Pour satisfaire aux exigences du **Ontario Academic Course (OAC), type immersion**, ces élèves doivent accumuler entre 4400 et 5000 heures (minimum) d'enseignement en français. Ce programme OAC est un cours préparatoire à l'université pour ceux qui pensent poursuivre des études en français. Remplaçant l'ancienne 13ème année en Ontario, ces cours visent à développer chez l'élève une communication poussée en langue seconde et une vaste compréhension et sensibilisation à la culture francophone.⁸

b) L'immersion courte (ou tardive)

Bien que l'immersion longue soit le premier programme du point de vue chronologique et aussi le plus répandu parmi les conseils scolaires au Canada, la popularité de l'immersion courte augmente de plus en plus. Le point d'entrée au sein du programme varie selon le système scolaire ou l'école soit la 6ème, 7ème ou 8ème année. Pour la

⁸.Ministère d'éducation, Ontario (1986). **Français langue seconde: Curriculum Guideline: Ontario Academic Courses, 1986**, pp. 4-5.

plupart, les élèves ont déjà été exposés au français dans les cours traditionnels à l'école élémentaire à raison de vingt à quarante minutes par jour. (Le nombre d'années et la durée de la classe dépendent là encore du conseil scolaire.) De plus, le temps consacré à l'enseignement intensif en français peut varier entre un et deux ans. En général, l'élève débute en septième année et passe environ 80% de son temps d'école en français pendant les deux premières années du programme. En neuvième et en dixième années, l'élève peut suivre environ 40% de ses cours en français. De la onzième à la dernière année du secondaire, les écoles qui offrent ces programmes d'immersion courte proposent un cours en français en plus d'un cours de langue quotidien (grammaire et littérature françaises). Cependant, pendant les deux dernières années du secondaire surtout, ces élèves ne suivent généralement que le cours de langue. Pour satisfaire aux exigences du **Ontario Academic course, type 'extended'**, ces élèves doivent accumuler entre 1800 et 2100 heures (minimum) d'enseignement en français. Les objectifs du programme **OAC-extended** ressemblent beaucoup à ceux de l'immersion mais le **OAC-extended** s'adresse aux élèves qui ont suivi des programmes d'immersion ayant moins d'heures d'enseignement que l'immersion longue.⁹

2.3 Le recrutement des participants

a) Première partie--niveau universitaire:

Sur le campus de l'Université McMaster, nous avons essayé plusieurs méthodes pour recruter nos participants à savoir les diplômés

⁹.Ministère d'éducation, Ontario (1986). **Français langue seconde: Curriculum Guideline: Ontario Academic Courses, 1986**, pp. 4-5.

des programmes d'immersion. Nous avons concentré nos efforts sur les cours de première année du département de français à savoir le cours 1A06, qui vise les étudiants ayant fait la 13^{ème} année ou OAC en français et qui pensent donc poursuivre des études françaises¹⁰ et le cours 1B06, moins avancé que le précédent qui s'adresse aux étudiants ayant fait au moins la 12^{ème} année en français à l'école secondaire et qui n'ont pas l'intention de se spécialiser en français.¹¹ Nous avons demandé aux enseignant(e)s de ces deux cours de faire remplir à leurs étudiants un formulaire afin d'identifier l'expérience des apprenants en FLS à l'école primaire et secondaire. (Voir Appendice A.) Nous avons en plus demandé à tous les professeurs du département de français de vérifier si parmi leurs étudiants il y en avait qui avaient suivi un programme d'immersion en français au niveau primaire ou secondaire. Enfin, on a noté le nom et le numéro de téléphone de chaque sujet afin de pouvoir le contacter par la suite. En dehors du département de français, nous avons demandé à des professeurs du département de psychologie d'identifier les diplômés d'immersion qui pouvaient se trouver dans leurs cours. Pendant la session d'été, nous avons envoyé

¹⁰. Ce cours enseigné par des professeurs du département et par des chargés de cours, comporte une révision de la grammaire française, le développement de l'oral aussi bien que de l'écrit et permet aux étudiants de se familiariser avec la littérature de langue française.
(l'Université McMaster, Undergraduate Calendar 1989-90, p. 183)

¹¹. Ce cours comporte une révision grammaticale et fournit aux étudiants la possibilité de parler et d'écrire en langue seconde. Il est enseigné par des étudiants gradués du département.
(l'Université McMaster, Undergraduate Calendar 1989-90, p.183)

un mémo à tous les professeurs de tous les départements de l'université offrant un cours d'été, leur demandant d'identifier les diplômés d'immersion se trouvant dans leurs classes. Nous avons en plus posté des affiches partout sur le campus et fait de la publicité dans le journal des étudiants demandant aux diplômés d'immersion de nous contacter au département de français.

Dans les classes du département de français, nous avons pu identifier 28 étudiants qui avaient suivi un programme d'immersion. En plus, les professeurs du département de psychologie nous ont fourni les noms de cinq personnes. Nous avons pu contacter trois personnes pendant la session d'été. Par la suite nous avons téléphoné à chaque étudiant pour l'inviter à une réunion (pizza party) en vue de remplir le questionnaire ou pour obtenir son adresse afin de lui envoyer le questionnaire par la poste. Grâce à ces premiers sujets, nous avons pu en recruter d'autres qui se trouvaient être leurs amis ou leurs camarades de classe. Les réunions que nous avons organisées n'ont pas connu un énorme succès en raison du moment de l'année (mois d'avril, période des examens). Quatre sujets seulement se sont présentés à la première réunion; trois autres sont venus au bureau du département de français pour chercher un questionnaire. Nous avons donc décidé d'annuler la deuxième réunion prévue et, à la place, de contacter tous les étudiants afin d'obtenir leur adresse et leur numéro de téléphone avant qu'ils ne quittent l'université pour l'été. Par la suite, nous avons envoyé 35 questionnaires par la poste accompagnés d'une enveloppe timbrée pour la réponse. Trois semaines après l'envoi des premiers questionnaires (vers le 6 mai) nous avons envoyé une lettre de rappel à

ceux qui ne nous les avaient pas renvoyés. Dans certains cas, une deuxième lettre de rappel a été envoyée quatre semaines après la première. En tout, nous avons recueilli 29 questionnaires dûment remplis, ce qui correspond à un succès de 70%.

b) Deuxième partie: niveau secondaire

Après avoir identifié des classes d'immersion en français en 12ème et en 13ème année de secondaire dans les conseils scolaires de Hamilton, Halton et de Lincoln, nous nous sommes adressé aux responsables de la recherche dans chacun des conseils afin de pouvoir accéder aux élèves en question. Nous avons reçu des réponses favorables et enthousiastes des conseils de Halton et de Lincoln. Après un refus du conseil de Hamilton, nous avons réussi à contacter l'organisation "Home and School" de l'école Westdale à Hamilton et par cet intermédiaire nous avons pu nous procurer une liste de la classe de Westdale. Chaque étudiant de cette classe d'immersion a été mis au courant de notre recherche et convoqué à une réunion à l'Université McMaster pour remplir le questionnaire et passer le test de rendement en français. Nous avons ainsi pu parler à 12 des étudiants de la liste originale et 7 se sont présentés à l'une des deux réunions organisées pendant le mois d'août. Pour ce qui est des deux autres conseils scolaires, nous avons consulté le chef des départements de français des écoles suivantes avant notre enquête: Oakville Trafalgar à Oakville (Halton), Lester B. Pearson High School à Burlington (Halton) et Grimsby Secondary (Lincoln). Dans chaque école, on nous a accordé une période d'au moins 85 minutes afin de faire passer aux élèves le test de rendement en français. Nous avons décidé de laisser les questionnaires

au professeur lorsque le temps était insuffisant pour faire passer à la fois le test et le questionnaire. Il/Elle nous les a renvoyés une semaine plus tard par la poste. De plus, étant donné les limites de temps à notre disposition, nous n'avons pas pu faire passer un test d'expression orale.

2.4 Les outils de recherche

i) Les questionnaires

Nous avons accordé beaucoup de temps et de soin à la préparation du questionnaire pour chaque partie de l'enquête. Nous nous sommes inspiré des questionnaires de Wesche (1986), de Yalden (1983) et de celui de l'Institut des Etudes Pédagogiques de l'Ontario (1987). Après avoir remanié plusieurs fois une première ébauche des questionnaires, nous en avons soumis une première version à un spécialiste pour obtenir ses commentaires. Finalement, nous avons demandé à des étudiants choisis au hasard de remplir le questionnaire (deuxième version) et de faire des commentaires sur la clarté des questions et des choix offerts. Une copie des deux questionnaires se trouve à l'appendice B.

Les deux questionnaires comportent trois sections, à savoir:

A - Renseignements personnels

B - Auto-évaluation des capacités en français, usage, anxiété et attitudes

C - Renseignements portant sur l'université et la carrière

Dans la section A du questionnaire des deux volets du projet (secondaire et universitaire) notre objectif principal est d'identifier l'expérience de l'élève en français à l'école primaire et secondaire afin de le classer dans l'un des programmes d'immersion, soit long ou court. En outre, nous essayons de cerner le profil socio-économique des

parents. Enfin, nous demandons aux participants d'une série de raisons qui expliqueraient leur motivation à étudier le français.

Dans la section B des deux questionnaires, nous demandons aux participants de réfléchir à leurs capacités en français afin de pouvoir juger leur niveau personnel de compétence. Nous serons ainsi en mesure d'établir des corrélations entre les résultats de cette auto-évaluation et ceux du test de rendement afin de mieux juger si l'auto-perception est réaliste (Wesche 1986. pp.14-16). Dans la même section des questionnaires, nous demandons aux participants d'indiquer le niveau de compétence qu'ils aimeraient atteindre en français à l'avenir. Ceci nous aidera à jauger leurs attitudes sur la compétence de communication et leurs désirs et motivations de s'améliorer.

Cette section comprend aussi une question qui demande aux étudiants d'évaluer leur degré d'anxiété dans l'utilisation du français dans différents contextes. Nous essayons en plus de cerner la fréquence d'emploi du français dans différentes situations ainsi que les attitudes des participants envers l'utilisation du français dans ces situations. Ceci nous permettra non seulement de comprendre davantage les auto-évaluations des participants mais aussi de jauger leurs désirs et leurs intentions d'améliorer leur compétence en langue seconde.

La troisième section comporte des questions différentes selon le groupe de répondants. Cependant ces questions ont le même objectif, à savoir : obtenir des suggestions en ce qui concerne les programmes en français au niveau post-secondaire. Ces questions à la fois générales et spécifiques examinent l'intérêt et les intentions des répondants de

continuer le français à l'université. Nous demandons aux étudiants d'université de préciser et d'évaluer les cours suivis à ce niveau afin de mieux cerner la pertinence des cours déjà existants pour le diplômé d'un programme d'immersion.

Les résultats aux questions portant sur l'avenir professionnel et personnel nous aideront aussi à mieux évaluer les besoins et les aspirations des étudiants en ce qui concerne les programmes en français à l'université.

ii) Le test de rendement en français

Nous avons eu la chance de rencontrer la docteure Marjorie Wesche, directrice de l'Institut des Langues Vivantes à l'Université d'Ottawa qui, vivement intéressée par notre projet, nous a permis d'utiliser le test de rendement en français mis au point pour l'étude de 1985-86 (test inspiré de plusieurs sources: voir Wesche 1986:12) et dont on se sert actuellement pour le projet de continuation.¹² Ceci a grandement facilité notre travail et nous permettra en outre d'établir des comparaisons entre les groupes d'Ottawa, région bilingue, et les groupes venant des régions unilingues du sud de l'Ontario. Ce test est d'autant plus utile que Wesche et son équipe ont récemment établi des normes au sein de francophones natifs du Québec. Nous nous intéresserons à la fois aux résultats de chaque sous-test et du test complet. Une brève description du test se trouve au tableau 2.2.

¹².Le contenu des tests demeure strictement confidentiel. Cependant, pour de plus amples renseignements sur ces tests, prière de s'adresser à la Docteure M. Wesche, Institut des Langues Vivantes, Université d'Ottawa, Ontario, Canada K1N 6N5.

2.5 L'analyse des données

Nous avons analysé les données obtenues à l'aide du logiciel statistique, Spssx. A l'aide des statistiques descriptives, nous décrirons le profil du diplômé typique des programmes d'immersion. En plus, nous établirons des comparaisons entre les moyennes des deux groupes (élèves du secondaire et étudiant(e) d'université) sur les résultats des tests et sur les résultats de quelques variables choisies.

Tableau 2.2 Test de rendement en français

Sous-test	Durée d'administration	Nombre et type de questions	Note maximum
Compréhension auditive	20 minutes	14 (choix multiple quatre possibilités)	14
Dictée	10 minutes	28	28
Lecture	35 minutes	19 (choix multiple cinq possibilités)	19
Test de closure	15 minutes	35	35
Total	80 minutes	96	96

CHAPITRE 3: LES RESULTATS

Ce chapitre sera consacré à la présentation et à la discussion des résultats de notre enquête. Le chapitre sera divisé en deux parties: la première sera consacrée aux résultats du sondage auprès des sujets universitaires et la deuxième sera consacrée à ceux du niveau secondaire.

PARTIE 1 – LES SUJETS UNIVERSITAIRES

Dans cette première partie, nous présenterons les données en trois sous-sections correspondant aux trois sections du questionnaire:

A – La description générale des sujets.

B – L'auto-évaluation, les attitudes, l'anxiété et l'usage du français.

C – L'analyse des données pertinentes aux études universitaires et l'avenir professionnel des sujets.

A- LES SUJETS

Le nombre final de sujets recrutés est de 29 (5 de sexe masculin, 24 de sexe féminin); 8 originaires de la région Ottawa-Montréal et 21 provenant d'autres régions anglophones de l'Ontario. 93% des étudiants sont inscrits à plein temps à l'Université McMaster et les autres y détiennent le statut d'étudiant à temps partiel. 85.2% (24) sont de langue maternelle anglaise, 11.1% (3) de

langue maternelle française et 3.7% (1) de langue maternelle allemande.¹³ L'âge moyen des sujets recrutés est 20.4 ans. En général, les étudiants proviennent d'un milieu socio-économique moyen-élevé à élevé comme en témoigne le Tableau 3.1.

Tableau 3.1 - Profil occupationnel des parents des sujets universitaires.¹⁴

Mère:		Père:	
occupation	%	occupation	%
académique	11.1	académique	3.7
affaires	14.8	affaires	18.5
professionnel	11.1	professionnel	25.9
gouvernement	0.0	gouvernement	11.1
technicien	7.4	technicien	11.1
les média	0.0	les média	0.0
les arts	0.0	les arts	0.0
autre*	14.4	autre**	11.1
pas de réponse	11.1	pas de réponse	11.1

* réponses variées: secrétaire, retraitée, étudiante, femme au foyer
 ** réponses offertes: retraité

Il ne nous a pas semblé nécessaire de diviser la présentation du profil occupationnel en sous-groupes (région Ottawa-Montréal, autres régions, immersion longue, immersion courte) puisque la seule différence significative entre les groupes est le nombre de fonctionnaires qui est naturellement plus élevé dans la région Ottawa-Montréal.

¹³. La langue maternelle des répondants nous intéresse dans la mesure où elle pourrait être source d'interférence dans la constitution de leur interlangue.

¹⁴. Classification du profil occupationnel inspirée de **Canadian Classification and Dictionary of Occupations : Occupations in Major Groups**. Emploi et Immigration Canada; Ottawa, 1985.

B - AUTO-ÉVALUATION, ATTITUDES, ANXIÉTÉ ET USAGE DU FRANÇAIS

Les résultats de l'AUTO-ÉVALUATION (question 10 du questionnaire universitaire, voir Appendice B) des capacités actuelles en français (compréhension auditive, lecture, écriture et expression orale) se trouvent au tableau 3.2. L'étudiant s'auto-évalue en choisissant une valeur sur une échelle à quatre points (très bon à mauvais). Le maximum pour chaque variable est 12. (Total = 12 X 4 = 48).

Tableau 3.2 --AUTO-ÉVALUATION des capacités actuelles en langue française : Sujets universitaires N=29

variable	moyenne	écart type ¹⁵
compréhension auditive maximum = 12	5.5	1.8
lecture maximum = 12	5.6	1.9
écriture maximum = 12	6.3	2.1
expression orale maximum = 12	6.4	1.7
auto-évaluation totale maximum = 48	23.9	6.7
Très bonne capacité: 1 à 3		
Bonne capacité: 4 à 6		
Capacité moyenne: 7 à 9		
Mauvaise capacité: 10 à 12		

Le résultat de l'AUTO-ÉVALUATION TOTALE (23.9 = bonne capacité) nous indique que les sujets se sentent assez confiants de

¹⁵. L'écart type est la variation possible, soit positive soit négative, entre la moyenne et la valeur réelle des données brutes dans une dispersion statistique.

leurs capacités en français (plus le résultat est petit, plus l'auto-évaluation est élevée ou positive). Bien qu'en général, les sujets se jugent plus capables en ce qui concerne les capacités réceptives (compréhension auditive, lecture), les résultats des capacités productives (écriture et expression orale) n'en diffèrent pas beaucoup. Il est important de noter l'écart entre les résultats qui ne se voit malheureusement pas en examinant les statistiques descriptives du tableau 3.2: le résultat de l'auto-évaluation totale varie entre 12 et 43 sur un maximum de 48 (données brutes). Donc, il y a des répondants qui sont très sûrs de leur compétence linguistique et d'autres qui ne le sont pas du tout. Il y a plusieurs explications possibles à cet écart: ceux et celles dont l'auto-évaluation est positive sont peut-être plus compétent(e)s en français; ceux et celles dont l'auto-évaluation est négative ont peut-être eu un(e) enseignant(e) pour qui la correction d'erreurs est l'objectif principal.

Nous analyserons les différences (Test-T) entre les groupes en ce qui concerne l'auto-évaluation dans les tableaux suivants:

Tableau 3.3: Région 1 (Ottawa-Montréal) vs Région 2 (autres régions)

Tableau 3.4: Immersion longue vs Immersion courte

Tableau 3.3 - Auto-évaluation: comparaison des résultats des sujets de la Région 1 (Ottawa-Montréal) et de la Région 2 (autres régions) à l'aide du Test-T.¹⁶

variable	région 1 moyenne	région 2	degré de différence significative
total	23.0	24.4	PDS (pas de différence significative)
compréhension auditive	5.1	5.7	PDS
lecture	4.8	5.95	0.152 ¹⁷
écriture	6.6	6.2	PDS
expression orale	6.3	6.5	PDS
Très bonne capacité : 1 à 3			
Bonne capacité : 4 à 6			
Capacité moyenne : 7 à 9			
Mauvaise capacité : 10 à 12			

Bien que les résultats du Tableau 3.3 ci-dessus indiquent que les sujets de la Région 1 (Ottawa-Montréal) se sentent plus confiants dans leurs capacités en français (compréhension auditive, lecture, et total), il n'y a cependant pas de différence statistiquement significative entre les deux groupes à l'exception de la légère

¹⁶. Nous utilisons le Test-T dans ce rapport afin d'analyser les différences apparentes entre les moyennes des sous-groupes choisis dans nos analyses. Dans ce test, il s'agit d'une analyse des moyennes afin d'établir le degré de différence entre elles vis à vis le degré de différence qui existerait avec un certain degré de liberté (exemple; 0.10, 0.05, 0.01) en choisissant des échantillons au hasard d'une population complète.

¹⁷. Cette valeur indique une légère différence proche de $p \leq 0.10$; C'est à dire, qu'il y a peut être 10% de marge d'erreur dans le résultat.

différence sur la variable lecture ($p \leq 0.152$).¹⁸ Les différences constatées s'expliquent surtout par la plus grande chance de ces étudiants d'être exposés au français (francophones dans l'environnement) en dehors de la salle de classe. En plus, la confiance de quelques répondants de la Région 1 pourrait être due au type de programme suivi par la plupart d'entre eux. Cependant, comme nous pouvons le constater en examinant le Tableau 3.4, les diplômés du programme d'immersion longue ne sont pas plus sûrs (en général) de leurs capacités en français que leurs confrères inscrits à l'immersion courte. Ceci semble étonnant compte-tenu du plus grand nombre d'heures d'exposition à la langue seconde dans l'immersion longue. Cependant, à l'école secondaire, les deux groupes d'étudiants se retrouvent dans les mêmes classes et ainsi les différences entre les deux groupes ont tendance à s'annuler.

¹⁸. Ceci indique que le calcul de la différence est fiable à un marge d'erreur (degré de liberté) de 15.2%.

Tableau 3.4 - Auto-évaluation: comparaison des résultats des sujets de l'immersion longue et de l'immersion courte à l'aide du Test-T.

variable	I. longue moyenne	I. courte	degré de différence significative
total	23.8	25.7	PDS (pas de différence significative)
compréhension auditive	5.3	6.1	PDS
lecture	5.8	5.8	PDS
écriture	6.1	7.0	PDS
expression orale	6.5	6.6	PDS

Très bonne capacité: 1 à 3
Bonne capacité: 4 à 6
Capacité moyenne: 7 à 9
Mauvaise capacité: 10 à 12

Dans le Tableau 3.5 ci-dessous, nous verrons que le total (16.4) de l'AUTO-ÉVALUATION des capacités en français désirées à l'avenir correspond à un fort désir de s'améliorer et d'acquérir de très bonnes capacités dans la deuxième langue. Les sujets ne semblent pas privilégier l'une des variables de l'auto-évaluation plutôt qu'une autre puisqu'il y a très peu de différence entre les diverses variables de l'auto-évaluation.

Dans les Tableaux 3.6 et 3.7 ci-dessous, nous comparons les résultats entre les deux régions retenues (Ottawa-Montréal et régions anglophones de l'Ontario) et entre les deux programmes d'immersion (court et long) en ce qui concerne les aspirations en français pour l'avenir. Pour ce qui est du Tableau 3.6, nous n'avons pas relevé de

différence significative entre les deux régions. Par contre, les résultats du Tableau 3.7 indiquent des différences significatives entre les diplômés des deux programmes. De plus, dans le Tableau 3.8 (comparaison des résultats de l'AUTO-ÉVALUATION des capacités actuelles et désirées à l'avenir), nous constatons que les répondants de l'immersion longue sont en général deux fois plus exigeants que les répondants de l'immersion courte. Ceci traduirait peut-être un désir plus poussé de la part des diplômés des programmes d'immersion longue d'améliorer leurs capacités en français à moins que les aspirations du groupe d'immersion courte soient plus réalistes par rapport à leurs capacités actuelles qu'ils évaluent plus sévèrement que leurs homologues de l'immersion longue (voir le tableau 3.4).¹⁹

¹⁹. Bien que nous n'ayons pas établi de différences significatives entre les deux groupes d'immersion en ce qui concerne les capacités actuelles, les données brutes des étudiants de l'immersion courte indiquent qu'il y en a qui sont nettement moins confiants dans leurs capacités actuelles en français que ceux de l'immersion longue.

**Tableau 3.5 - AUTO-ÉVALUATION des capacités en français désirées à l'avenir : Sujets universitaires.
N = 29**

variable	moyenne	écart type
compréhension auditive maximum = 12	3.9	1.4
lecture maximum = 12	4.1	1.8
écriture maximum = 12	4.2	2.3
expression orale maximum = 12	4.2	1.9
auto-évaluation totale maximum = 48	16.4	6.9
Très bonne capacité: 1 à 3		
Bonne capacité: 4 à 6		
Capacité moyenne: 7 à 9		
Mauvaise capacité: 10 à 12		

Tableau 3.6 - Auto-évaluation: capacités désirées; comparaison des résultats des sujets de la Région 1 (Ottawa-Montréal) et de la Région 2 (autres régions) à l'aide du Test-T.

variable	Région 1 moyenne	Région 2	degré de différence significative
total	16.0	16.6	PDS (pas de différence significative)
compréhension auditive	3.8	4.0	PDS
lecture	3.8	4.2	PDS
écriture	4.3	4.2	PDS
expression orale	4.1	4.3	PDS

Tableau 3.7 – Auto-évaluation: capacités désirées; comparaison des résultats des sujets de l'immersion longue et de l'immersion courte à l'aide du Test-T.

variable	I. longue moyenne	I. courte	degré de différence significative
total	12.9	20.5	0.005
compréhension auditive	3.3	4.8	0.005
lecture	3.3	5.1	0.011
écriture	3.2	5.4	0.017
expression orale	3.3	5.4	0.005
Très bonne capacité: 1 à 3			
Bonne capacité: 4 à 6			
Capacité moyenne: 7 à 9			
Mauvaise capacité: 10 à 12			

Dans les questions 12 et 13, (questionnaire universitaire, voir Appendice B) nous demandons aux répondants d'indiquer leur satisfaction et leur insatisfaction de leurs capacités en français. Il est intéressant de noter que 55.6% des répondants au total, (en incluant les deux groupes, à savoir immersion longue et courte) ont répondu qu'ils étaient le plus satisfaits de leur capacité de comprendre le français parlé tandis que 59.3% se sont déclarés insatisfaits de leur capacité d'écrire le français et 33.3% ont cité l'expression orale comme leur plus grande faiblesse. Il est encourageant de constater que ces résultats correspondent à ceux de la question 10, (questionnaire universitaire, voir Appendice B; référence, Tableaux 3.2; 3.3 et 3.4) ce qui indique que les sujets se réfèrent aux mêmes critères pour répondre

aux deux types de question d'auto-évaluation. Ceci se confirme d'ailleurs si nous examinons le Tableau 3.8 ci-dessous dans lequel nous comparons les résultats de l'AUTO-ÉVALUATION des capacités actuelles et désirées à l'avenir en français des deux groupes. Les écarts sont les plus marqués pour les capacités actives (écriture et expression orale) pour les sujets des deux programmes.

Tableau 3.8 - Comparaison des résultats de l'AUTO-ÉVALUATION des capacités actuelles et désirées à l'avenir en français.

variable	actuel I. longue	avenir	écart	actuel I. courte	avenir	écart
Total	23.8	12.9	10.9	25.7	20.5	5.2
comp. auditive	5.3	3.3	2.0	6.1	4.8	1.3
lecture	5.8	3.3	2.5	5.8	5.1	0.7
écriture	6.1	3.2	2.9	7.0	5.4	1.6
expression orale	6.5	3.3	3.2	6.6	5.4	1.2

ATTITUDES

Dans la question 9 (questionnaire universitaire, Appendice B), nous examinons les **RAISONS** pour lesquelles les répondants étudient le français. Nous leur demandons d'évaluer l'importance de six raisons différentes pour étudier le français sur une échelle à quatre points (pas du tout important à très important). Le maximum pour cette section

est de 24. Un résultat élevé nous indique que les sujets étudient le français pour des raisons que nous jugeons importantes.²⁰

Dans la question 20, (questionnaire universitaire, voir Appendice B) nous examinons le **DÉSIR** qu'éprouvent les répondants de parler ou de vivre en français. Les sujets choisissent la réponse qui correspond le mieux à ce qu'ils feraient dans sept situations différentes qui fournissent la possibilité d'employer le français. Le choix des réponses est présenté selon une échelle de désir décroissant. Le maximum pour cette section est de 28. Un résultat peu élevé indique un plus grand désir d'employer le français.

Les résultats des sections **RAISONS** et **DÉSIR** se trouvent au Tableau 3.9 ci-dessous.

Tableau 3.9 - RAISONS et DÉsir d'étudier le français: échantillon complet N = 29

variable	moyenne	écart type
raisons maximum = 24	18.3	2.8
désir maximum = 28	11.0	2.1

Si nous examinons la section **RAISONS**, la moyenne de 18.3 signifie qu'en général les sujets trouvent que les raisons suggérées par notre questionnaire pour étudier le français [meilleur emploi, voyage, intérêt, unité nationale, connaissance des francophones, etc...) sont

²⁰. Nous avons déterminé ces raisons selon des critères économiques, politiques et personnels.

"moyennement importantes". Quant à la section **DÉSIR**, la moyenne de 11.0 correspond à un assez grand désir d'employer le français.

Dans les Tableaux 3.10 et 3.11 ci-dessous, nous présentons successivement une comparaison entre les Régions 1 (Ottawa-Montréal) et 2 (autres régions) et une comparaison entre les deux programmes d'immersion (long et court). Les comparaisons identifient des différences statistiquement significatives pour la variable **RAISONS** (La région 2 dépasse légèrement la région 1, $p \leq 0.168$ et l'immersion longue dépasse l'immersion courte $p \leq 0.042$). Ces différences pourraient s'expliquer par le fait que les étudiants de la Région 2 et ceux de l'immersion longue ont accordé plus d'importance à l'unité nationale comme raison d'étudier le français. Il est intéressant de constater qu'il n'y a pas de différence significative entre les deux régions et les deux programmes en ce qui concerne le **DÉSIR** d'employer le français. Par conséquent, quels que soient la région ou le programme des répondants, le **DÉSIR** d'utiliser le français est le même, c'est à dire élevé.

Tableau 3.10 - RAISONS ET DÉsir: comparaison des résultats des sujets de la Région 1 (Ottawa-Montréal) et de la Région 2 (autres régions) à l'aide du Test-T.

variable	Région 1 moyenne	Région 2	degré de différence significative
Raisons	17.1	18.5	0.168
Désir	11.4	10.9	PDS (pas de différence significative)

Tableau 3.11 -RAISONS ET DÉsir: comparaison des résultats des sujets de l'immersion longue et de l'immersion courte à l'aide du Test-T.

variable	I. longue moyenne	I. courte	degré de différence significative
Raisons	19.2	16.9	0.042
Désir	10.7	11.2	PDS (pas de différence significative)

Puisque les programmes d'immersion visent à encourager et à développer une certaine compétence et une certaine motivation pour la langue et la culture françaises, nous nous intéresserons à l'utilisation du français par les diplômés de ces programmes (fréquence et situations d'utilisation; conscience des possibilités d'utilisation existantes). Au Tableau 3.12 nous présenterons successivement les résultats aux questions 14, 17 et 18 (questionnaire universitaire, voir Appendice B). La question 14 demande aux étudiants d'indiquer la fréquence de leur utilisation du français (sur une échelle à cinq points: jamais à très

souvent) dans six situations différentes. Le maximum est de 30. Le résultat à la question 17 représente le nombre moyen d'heures par semaine consacrées à d'autres activités en français que celles prévues par le questionnaire. Le résultat à la question 18 exprime le nombre d'heures totales consacrées aux activités en français pour l'année 1988 (livres, films et émissions de télévision en français).

Tableau 3.12-- UTILISATION du français: échantillon complet N = 29

question	variable	moyenne	écart type
14	USAGE maximum = 30	13.2	3.9
17	TOTAL-Autres Activités	3.3	12.0
18	LIVRES	1.1	2.1
18	FILMS	1.2	1.6
18	TÉLÉ (heures)	4.3	7.1

Le résultat 13.2 de la variable **USAGE** correspond à une utilisation plutôt rare du français dans les situations présentées dans cette question du sondage. De plus, un total de 3.3 heures par semaine consacrées à d'autres activités en français que celles précisées dans les questions précédentes est très petit et ne contredit guère le résultat à la question 14. Le nombre de livres français, de films français et d'heures de télévision en français pour l'année 1988 est très petit et ne fait que confirmer les résultats aux deux questions précédentes. Bien que l'écart type indique une certaine variation dans les résultats, il est évident que les diplômés des programmes

d'immersion utilisent rarement le français en dehors de la salle de classe. Ceci est d'autant plus étonnant lorsqu'on se rappelle le grand désir exprimé par les mêmes sujets d'employer le français (voir le tableau 3.9 ci-dessus).

Dans les Tableaux 3.13 et 3.14 ci-dessous, nous présentons les résultats des analyses comparatives du Test-T entre les sujets de la Région 1 et 2 et entre les deux types de programmes immersifs sur les variables traitant de l'emploi du français en dehors de la salle de classe (usage, autres activités, livres, films et heures de télévision). Il n'existe pas de différences significatives entre les deux groupes comparés sur les variables **USAGE, AUTRES ACTIVITÉS ET LIVRES**. Cependant, les moyennes indiquent que les sujets de l'immersion longue et ceux de la Région 2 emploient le français le plus souvent, (l'écart type est très grand pour ces variables et influence donc le résultat du Test-T) bien que, malgré tout, ceux-ci l'emploient très rarement. Ce résultat nous amène à croire que les sujets de la Région 1, bien que provenant d'une région bilingue, ne sont pas les meilleurs étudiants des programmes d'immersion ou qu'ils ne sont pas les plus motivés. Peut-être ont-ils choisi l'Université McMaster non seulement à cause de leur domaine de spécialisation mais aussi parce qu'ils désirent échapper à l'omniprésence du bilinguisme (et du français) à Ottawa ou à Montréal? Enfin, ayant été exposés au français pendant si longtemps, il se peut qu'ils n'éprouvent pas autant le besoin de pratiquer leur langue seconde, ou que leur motivation ait décliné.

Tableau 3.13 - UTILISATION: comparaison des résultats des sujets de la Région 1 (Ottawa-Montréal) et ceux de la Région 2 (autres régions) à l'aide du Test-T.

variable	Région 1 moyenne	Région 2	degré de différence significative
Usage	12.3	13.6	PDS (pas de différence significative)
Autres activités	0.75	4.3	PDS
Livres	0.50	1.4	PDS
Films	1.3	1.4	PDS
Heures de télévision	4.6	4.2	PDS

Tableau 3.14 - UTILISATION: comparaison des résultats des sujets de l'immersion longue et de l'immersion courte à l'aide du Test-T.

variable	I. longue moyenne	I. courte	degré de différence significative
Usage	13.8	12.3	PDS
Autres activités	6.6	0.9	PDS
Livres	1.7	0.9	PDS
Films	1.3	1.6	PDS
Heures de télévision	5.1	4.6	PDS

En plus des questions que nous venons d'examiner traitant de l'USAGE du français, 22.2% de nos sujets précisent qu'ils ont l'habitude de lire des journaux et des périodiques en français (question 19; questionnaire universitaire, voir Appendice B). La question 16 traite des activités et des possibilités de pratiquer le français à l'Université McMaster et dans la région Hamilton-Toronto. Les sujets doivent préciser leur connaissance et leur participation à ces "opportunités en français". Par exemple, 85.2% des sujets connaissent le **Club français** à McMaster; pourtant seulement 11.1% des sujets en font partie. 77.8% des sujets affirment connaître l'**étage français** de la résidence McKay Hall pour les étudiants de l'Université McMaster mais seulement 11.1% des sujets demeurent dans cette résidence. D'autre part, très peu d'étudiants connaissent les activités culturelles offertes en français par la communauté ou les associations francophones de la région de Hamilton-Toronto (Alliance française, théâtre français, restaurants français) et encore moins de sujets en profitent.

L'anxiété est une variable qu'il faudrait considérer dans la mesure où elle pourrait éclaircir les résultats de l'AUTO-ÉVALUATION, des ATTITUDES et de l'USAGE. Dans le Tableau 3.15 ci-dessous, nous présentons les résultats de l'ANXIÉTÉ qui correspondent à la section 11 du questionnaire. Cette section comprend sept situations dans lesquelles nous demandons au sujet de décider le degré d'anxiété ou de confiance qu'il éprouverait face à ces situations. Un résultat élevé indique un degré d'anxiété peu élevé. Le maximum est de 28.

Tableau 3.15-- Anxiété face à l'utilisation du français: échantillon complet N = 29

variable	moyenne	écart type
Anxiété maximum = 28	20.8	2.2

Le résultat 20.8 correspond à un niveau relativement faible d'anxiété devant l'usage du français dans les situations suggérées dans le questionnaire. Dans le Tableau 3.16 ci-dessous, nous remarquons qu'il n'y a pas de différence statistiquement significative entre les sujets de la Région 1 (Ottawa-Montréal) et ceux de la Région 2 (autres régions). Toutefois, au Tableau 3.17, nous constatons une différence statistiquement significative ($p \leq 0.076$) entre les sujets de l'immersion longue et de l'immersion courte à l'avantage des diplômés du programme court. Peut-être les sujets de l'immersion courte sont-ils moins anxieux parce qu'ils sont plus proches de la compétence finale qu'ils désirent atteindre (d'après les compétences désirées à l'avenir, voir le tableau 3.7) et ils s'estiment prêts à fonctionner en situation.

Tableau 3.16 - Anxiété: comparaison des résultats des sujets de la Région 1 (Ottawa-Montréal) et ceux de la Région 2 (autres régions) à l'aide du Test-T.

variable	Région 1 moyenne	Région 2	degré de différence significative
Anxiété	21.3	20.7	PDS (pas de différence significative)

Tableau 3.17 - Anxiété: comparaison des résultats des sujets de l'immersion longue et de l'immersion courte à l'aide du Test-T.

variable	I. longue moyenne	I. courte	degrés de différence significative
Anxiété	20.1	21.7	0.076

C--ÉTUDES UNIVERSITAIRES ET AVENIR PROFESSIONNEL

Chercheurs, pédagogues, administrateurs, parents et politiciens s'intéressent à ce que font les diplômés des programmes d'immersion après l'école secondaire. Nous diviserons cette section de la première partie de ce chapitre en deux catégories: 1- les études universitaires. 2- l'avenir professionnel des sujets d'immersion.

1) Les études universitaires:

Il est évident d'après le Tableau 3.18 que les sujets ont été recrutés dans presque toutes les facultés de l'Université McMaster. D'autre part, bien que 25.9% (7) des sujets se spécialisent en études françaises, les autres se répartissent dans toutes sortes de spécialités. Le nombre des sujets inscrits en études françaises n'est sans doute pas représentatif de la population générale des diplômés des programmes d'immersion. En effet, d'autres recherches (Wesche 1985, Lapkin 1985) semblent indiquer que très peu des diplômés se spécialisent en français. Il est d'ailleurs intéressant de noter que 67% des sujets universitaires ont l'intention de compléter le programme de quatre ans (honours).

Tableau 3.18 : FACULTÉ et SPÉCIALISATION
échantillon complet N = 29

Faculté	%	Spécialisation	%
Humanities	37.0	Art history	3.7
Social Science	14.8	Arts & Science	11.1
Business	18.5	Biology	3.7
Health Science	0.0	Commerce	11.1
Arts & Science	25.9	English	3.7
Engineering	0.0	French	25.9
Science	3.7	Gerontology	3.7
		Political Science	3.7
		Physical Education	3.7

Bien qu'il soit évident que ces étudiants ne veulent pas tous poursuivre une spécialisation en français à l'université, bon nombre d'entre eux s'intéressent aux cours facultatifs en français. 81.5% des sujets recrutés mentionnent avoir suivi au moins un cours de français dans le Département de français à l'Université McMaster. Cependant, le nombre moyen de cours suivis en français par l'échantillon complet est 1.9²¹ (écart type = 2.6). Ceci est très peu compte tenu du temps consacré au français au niveau secondaire: six ans pour quelques sujets et treize ans pour d'autres. (moyenne: 6.6 cours à l'école secondaire; écart type = 1.9)

Par la suite, (au Tableau 3.19) nous présenterons les commentaires des sujets en ce qui concerne les cours de français suivis dans le Département de français à McMaster (#22 du questionnaire universitaire, voir Appendice B). Notre objectif n'est pas de critiquer

²¹. Ce chiffre est évidemment affecté par le grand nombre de sujets de première année qui n'ont pas eu la chance de suivre plus d'un cours en français dans leur carrière universitaire jusqu'à présent.

les cours ou les professeurs de français de cette université mais d'analyser les besoins linguistiques et personnels des sujets en fonction des cours existants et suivis dans le Département de français.

Tableau 3.19 : Les cours de français.
échantillon complet N = 29

COURS #1

pourcentage des étudiants	81.5%
niveau (année)	86.4% 1ère 13.6% 2ème
type de cours	81.8% langue 9.1% linguistique 9.1% littérature
niveau approprié	90.9% bon 9.1% trop bas
contenu	40.9% très satisfaits 50.0% assez satisfaits 9.1% pas du tout satisfaits
approche	59.1% très satisfaits 36.4% assez satisfaits 4.5% pas du tout satisfaits
recommanderaient le cours?	68.2% oui 31.8% non

Tableau 3.19 suite...

COURS #2 : Les cours de français.
échantillon complet N = 29

pourcentage des étudiants	22.2%
niveau (année)	100.0% 2ème
type de cours	83.3% littérature 16.7% civilisation
niveau approprié	100.0% bon
contenu	50.0% très satisfaits 16.7% assez satisfaits 33.0% pas du tout satisfaits
approche	33.3% très satisfaits 33.3% assez satisfaits 33.3% pas du tout satisfaits
recommanderaient le cours?	83.3% oui 16.7% non

Tableau 3.19 suite...

COURS #3 : Les cours de français.
échantillon complet N = 29

pourcentage des étudiants	18.5%
niveau (année)	60.0% 2ème 40.0% 3ème
type de cours	40.0% linguistique 40.0% littérature 20.0% civilisation
niveau approprié	60.0% bon 20.0% trop haut 20.0% trop bas
contenu	40.0% très satisfaits 40.0% assez satisfaits 20.0% pas du tout satisfaits
approche	60.0% très satisfaits 20.0% assez satisfaits 20.0% pas du tout satisfaits
recommanderaient le cours?	80.0% oui 20.0% non

Tableau 3.19 suite...

COURS #4 : Les cours de français.
échantillon complet N = 29

pourcentage des étudiants	14.8%
niveau (année)	50.0% 2ème 25.0% 3ème 25.0% 4ème
type de cours	50.0% langue 25.0% littérature 25.0% civilisation
niveau approprié	100.0% bon
contenu	75.0% très satisfaits 25.0% assez satisfaits
approche	100.0% très satisfaits
recommanderaient le cours?	100.0% oui

Il faut évidemment envisager une certaine réserve chez les étudiants et une certaine crainte de répondre en toute franchise à ce genre de question. Bien que l'on ait souligné la confidentialité des réponses au sondage, l'étudiant pourrait craindre des répercussions si le professeur lisait les critiques de son cours. Toutefois, les résultats indiquent une satisfaction générale pour les cours suivis dans le Département de français à McMaster. Il est intéressant de constater que seulement 42.9% des étudiants en 2ème, 3ème et 4ème années ont suivi un deuxième cours de français. Les raisons pour lesquelles ceux-ci ne continuent pas en français sont variées: manque de temps, peur de faire baisser leurs notes, manque d'intérêt pour les cours de français ou ceux offerts ou insatisfaction à la suite du premier cours. Parmi ceux qui pensent suivre un cours de français à McMaster à l'avenir, 55.6% choisiraient un cours de langue, 25.9% un cours de littérature et 14.% un cours de civilisation. D'autre part, nous avons demandé aux sujets s'ils suivraient un cours en français dans leur domaine de spécialisation ou bien un cours facultatif en français, ou même, le cas échéant, s'ils suivraient un cours de langue en même temps que l'un ou l'autre des cours mentionnés précédemment. (voir les numéros 25,26,27 du questionnaire universitaire, Appendice B) Les résultats sont présentés au Tableau 3.20 ci-dessous.

Tableau 3.20 : Les cours enseignés en français en dehors du département de français N = 29

cours	oui %	non %	peut-être %	pas de réponse %
spécialisation	59.3	7.4	33.3	0.0
cours facultatif	63.0	7.4	29.6	0.0
cours de langue en même temps que l'un des deux autres.	55.6	7.4	18.5	18.5

Il est évident que ces étudiants s'intéressent à maintenir leur niveau de français et que les cours enseignés en français semblent beaucoup les intéresser (surtout les cours facultatifs parce qu'il y a moins de risque pour la moyenne de l'étudiant). Ceux qui ne veulent pas suivre de cours en français hésitent soit parce qu'ils ont peur que leur niveau de français ne soit pas suffisant, que leurs notes en pâtissent ou parce qu'ils doutent de la qualité du cours en français et parce qu'ils en ont assez de suivre des cours de français.

D'autre part, 78% des sujets croient que l'université a un rôle très important à jouer pour le bilinguisme du pays.

2) L'Avenir professionnel des sujets:

La question 32 (questionnaire universitaire, voir Appendice B) traite de l'avenir professionnel de l'étudiant. C'est une question à laquelle tout étudiant universitaire a sans doute déjà songé, mais seulement 59.3% des sujets semblent avoir des idées sur cet avenir. D'ailleurs, nous savons tous que cette décision n'est pas définitive tant qu'on ne s'est pas engagé dans la vie professionnelle. Toutefois,

au Tableau 3.21 ci-dessous, nous présenterons l'avenir professionnel et le lieu de travail envisagés par les sujets (voir numéro 33, questionnaire universitaire, Appendice B).

**Tableau 3.21 : Avenir professionnel et lieu de travail envisagés.
échantillon complet N = 29**

profession	%	lieu de travail	%
Académique	22.2	Hamilton-Wentworth	3.7
Business	25.9	Toronto	22.2
Professionnel	25.9	Ottawa	29.6
Gouvernement	3.7	Ontario (pas 1,2,3)	11.1
Technicien	3.7	Québec	0.0
Les média	0.0	Canada (pas 4,5)	0.0
Les arts	3.7	Autre	0.0
autre	14.8		

Comme nous aurions sans doute pu le prévoir, les diplômés d'immersion ont des aspirations professionnelles assez ambitieuses. Il est intéressant de noter que 29.6% des sujets envisagent de travailler dans la région bilingue d'Ottawa. De plus, 51.9% des sujets croient que le français sera très important pour leur avenir professionnel et 44.4% des sujets croient qu'il sera assez important.

PARTIE 2 --- LES SUJETS DE L'ÉCOLE SECONDAIRE

Nous diviserons cette partie du chapitre en quatre sections:

A-La description générale des sujets du niveau secondaire.

B-Les résultats au test de compétence en français. **C-**Les résultats de l'AUTO-ÉVALUATION, des ATTITUDES, de l'ANXIÉTÉ et de l'USAGE du

français. D-Les données pertinentes aux études post-secondaires et universitaires et l'avenir professionnel des sujets du secondaire.

A - Les sujets...

Le nombre final de sujets recrutés est de 43 (16 de sexe masculin, 27 de sexe féminin) venant de quatre écoles secondaires situées dans des régions assez proches d'Hamilton (Hamilton, Grimsby, Burlington, Oakville). 30 des sujets proviennent d'un programme d'immersion courte et 13 de l'immersion longue. L'âge moyen des sujets est 17.9 ans. 88.4% des sujets sont de langue maternelle anglaise, 2.3% de langue maternelle française et 9.3% de langue maternelle allemande. (cependant 100% des sujets disent parler anglais à la maison actuellement) Au Tableau 3.22 ci-dessous, nous présenterons le profil occupationnel des parents des sujets du niveau secondaire.

Tableau 3.22- Profil occupationnel des parents des sujets du niveau secondaire. N = 43

Mère:		Père:	
occupation	%	occupation	%
académique	16.3	académique	14.0
affaires	18.6	affaires	41.9
professionnel	11.6	professionnel	16.3
gouvernement	2.3	gouvernement	0.0
technicien	4.7	technicien	11.6
les média	0.0	les média	0.0
les arts	2.3	les arts	0.0
autre*	37.2	autre**	9.3
pas de réponse	7.0	pas de réponse	7.0

* réponses variées: secrétaire, retraitée, travail social, femme au foyer, travail indépendant

** réponses offertes: retraité, fermier, chauffeur de camions, travail indépendant

B - Les tests de compétence en français...

Le temps et les circonstances nous ont permis de faire passer aux sujets de l'école secondaire des tests ayant pour objectif d'évaluer la compétence en français. Grâce à l'amabilité et à la coopération de la Docteure M. Wesche de l'Université d'Ottawa, nous avons eu accès aux tests standardisés de français utilisés par l'équipe de Wesche dans ses études sur les diplômés d'immersion d'Ottawa. Les résultats se trouvent au Tableau 3.23 ci-dessous.

**Tableau 3.23 : Test de compétence en français:
échantillon complet: N = 43**

Test	moyenne	%	écart type	ampleur de la variation
complet maximum = 96	58.1	60.5	12.6	64.5 min = 20.0 max = 84.5
compréhension auditive maximum = 14	9.5	67.9	2.7	10.0 min = 4.0 max = 14.0
lecture maximum = 19	10.7	56.3	3.2	11.0 min = 5.0 max = 16.0
closure maximum = 35	20.9	59.7	5.2	23.0 min = 9.0 max = 32.0
dictée maximum = 28	17.0	60.7	4.2	25.3 min = 0.0 max = 25.3

Comme nous pouvons facilement le constater au Tableau 3.23, les résultats ne sont pas très élevés. Conformément à nos prévisions, le test de compréhension auditive a été le mieux réussi par les étudiants.

Nous établirons des comparaisons entre les sujets d'immersion longue et courte au Tableau 3.24 ci-dessous. Aux Tableaux 3.25 et 3.26, nous présenterons des résultats normalisés sur un échantillon de francophones de première année de l'université d'Ottawa (N = 81) et aussi les résultats d'un ensemble d'étudiants d'immersion en 13ème année de la région d'Ottawa. (Cohort K-1974 : N = 213) ²²

Tableau 3.24 : Test de compétence en français; comparaison des résultats des sujets de l'immersion longue et courte à l'aide du Test-T.

Test	I. longue moyenne	I. courte	degré de différence significative
complet maximum = 96	63.3	55.9	0.078
compréhension auditive maximum = 14	10.8	8.9	0.042
lecture maximum = 19	10.8	10.7	PDS (pas de différence significative)
closure maximum = 35	23.4	19.8	0.038
dictée maximum = 28	18.3	16.4	0.038

Les résultats du tableau 3.24 ci-dessus indiquent des différences significatives entre les sujets de l'immersion longue et courte à l'avantage de ceux du programme long sur tous les tests à l'exception de l'épreuve de lecture. [$p \leq 0.05$; $p \leq 0.10$ (test complet)] Ceci

²². La docteure M. Wesche de l'Université d'Ottawa nous a permis de présenter ces données pour des fins comparatives, octobre 1988 (échange téléphonique).

ne nous étonne guère puisque les élèves de l'immersion longue ont consacré beaucoup plus de temps à l'apprentissage du français que leurs homologues en immersion courte.

Tableau 3.25 : Test de compétence en français; résultats normalisés sur des sujets francophones. N = 81

Test	moyenne	%	écart type
complet maximum = 96	81.8	86.1	pas disponible
compréhension auditive maximum = 14	11.4	87.7	2.1
lecture maximum = 19	14.4	75.8	3.0
closure maximum = 35	29.2	83.4	4.2
dictée maximum = 28	26.8	95.7	2.8

Tableau 3.26 : Test de compétence en français; résultats des sujets en immersion en français à Ottawa (13ème année). N = 213

Test	moyenne	%	écart type
complet maximum = 96	68.8	71.6	11.3
compréhension auditive maximum = 14	10.4	74.3	2.0
lecture maximum = 19	12.5	65.6	3.1
closure maximum = 35	23.5	67.1	5.5
dictée maximum = 28	21.4	76.4	3.4

Sans disposer des Tests-T pour comparer les moyennes entre les résultats normalisés et ceux de nos sujets, nous pouvons constater une grande différence entre les résultats des deux groupes. Si nous consultons le tableau des percentiles (Tableau 3.27 ci-dessous) basés sur les résultats des sujets francophones, nous observons que nos sujets se trouvent entre le 10ème et le 20ème percentile au test de compréhension auditive. Ils se trouvent également entre le 10ème et le 20ème percentile au test de lecture. En outre, ils ne se classifient même pas sur le tableau des percentiles en ce qui concerne le test de closure et la dictée. Cependant, il faut se garder de faire une comparaison directe entre ces résultats puisque les deux groupes ne sont pas complètement homologues (âge et éducation). D'autre part, nous ne connaissons pas le profil socio-économique de ces sujets francophones.

Nous avons l'intention de communiquer nos données à M. Wesche de l'Institut des Langues Vivantes de l'Université d'Ottawa afin d'établir des comparaisons statistiques entre ses résultats et les nôtres.

Tableau 3.27 : Percentiles des résultats normalisés basés sur des sujets francophones de l'Université d'Ottawa. N = 81

percentile	compréhension auditive	lecture	closure	dictée
90	14	18	34	
80	13	17	33	28
70	13	16	32	
50	12	15	30	27
30	11	13	28	26
20	10	12	26	25
10	9	10	24	25

Nous avons eu la chance de tester des étudiants de l'École Lester B. Pearson à Burlington qui avaient déjà passé le même test de compétence sept mois avant notre séance d'évaluation. En effet, ils avaient participé en novembre 1987 aux études pilotes d'OISE sur le test que nous avons utilisé. Or, ces mêmes étudiants, lorsque nous les avons testés par la suite, n'avaient pas suivi de cours en français depuis le commencement du deuxième semestre scolaire, c'est à dire depuis cinq

mois.²³ Grâce à la coopération de la Docteure Sharon Lapkin de l'Institut des Etudes Pédagogiques de l'Ontario, nous avons pu avoir accès aux résultats de la première session d'évaluation. Bien que ceux-ci demeurent confidentiels, il est encourageant de savoir que les résultats ont été légèrement plus élevés lors de la deuxième évaluation (nous avons eu accès aux résultats des tests de compréhension auditive, de lecture et à ceux du test de closure). En plus de confirmer la validité des tests, ces résultats n'indiquent pas d'oubli de la langue seconde. Toutefois, il faut préciser que c'est la deuxième fois que ces étudiants subissent le test. D'ailleurs, il faut noter que les données du mois de novembre fournies par OISE reflètent des statistiques portant sur 28 étudiants alors que nos résultats du mois de mai suivant ne portent que sur 17 sujets qui se sont portés volontaires. Il est fort possible que ceux qui se sont présentés au mois de mai soient les meilleurs étudiants ou bien ceux qui sont le plus motivés. Dans ce cas, les résultats ne seraient peut-être pas représentatifs de l'ensemble de cette population d'étudiants.

C - RÉSULTATS : AUTO-ÉVALUATION, ATTITUDES, ANXIÉTÉ, USAGE

Les résultats de l'AUTO-ÉVALUATION des capacités actuelles en français (compréhension auditive, lecture, écriture et expression orale)

²³.La division de l'année scolaire en deux semestres est actuellement très populaire dans presque toutes les provinces du Canada. Toutefois, il arrive souvent que l'étudiant ne peut suivre qu'un cours de français qui se donne uniquement au premier semestre. Alors, il y a une crainte tout à fait légitime chez les parents, professeurs et bien sûr, chez les élèves de perdre l'aisance acquise dans la langue seconde pendant ce laps de temps sans instruction formelle et sans occasion de pratique informelle.

se trouvent au Tableau 3.28 ci-dessous. L'étudiant s'auto-évalue en choisissant une valeur sur une échelle à quatre points. (très bon à mauvais) Le maximum pour chaque variable est de 12 et le total pour l'Auto-évaluation est de 48 (question 8, questionnaire secondaire, voir Appendice C).

**Tableau 3.28 --AUTO-ÉVALUATION des capacités actuelles en français
N = 43**

variable	moyenne	écart type
compréhension auditive maximum = 12	5.9	1.8
lecture maximum = 12	5.1	1.7
écriture maximum = 12	6.3	1.8
expression orale maximum = 12	6.3	2.1
auto-évaluation totale maximum = 48	23.6	6.7
<hr/> Très bonne capacité: 1 à 3 Bonne capacité: 4 à 6 Capacité moyenne: 7 à 9 Mauvaise capacité: 10 à 12		

Le total de 23.6 correspond à une auto-évaluation assez élevée des compétences en français. Comme chez les sujets universitaires, les élèves des écoles secondaires se jugent plus compétents pour ce qui est des capacités réceptives (lecture, compréhension auditive) que pour les capacités actives (expression orale, écriture) bien que les différences soient minimes. Il est intéressant de noter d'ailleurs que les sujets se

jugent légèrement plus compétents sur la capacité de lire en français que sur la capacité de comprendre la langue parlée. Au Tableau 3.29 ci-dessous, nous présenterons les résultats des analyses comparatives du Test-T entre les élèves de l'immersion courte et de l'immersion longue.

Tableau 3.29 - Auto-évaluation: comparaison des résultats des sujets de l'immersion longue et de l'immersion courte à l'aide du Test-T.

variable	I. longue moyenne	I. courte	degré de différence significative
total	19.2	25.5	0.004
compréhension auditive	5.1	6.3	0.048
lecture	4.5	5.4	0.131
écriture	4.7	6.9	0.000
expression orale	5.2	6.8	0.018

Très bonne capacité : 1 à 3

Bonne capacité : 4 à 6

Capacité moyenne : 7 à 9

Mauvaise capacité : 10 à 12

D'après nos résultats comparatifs, il y a des différences significatives sur l'Auto-évaluation entre les sujets de l'immersion longue et de l'immersion courte; le groupe d'immersion longue est beaucoup plus confiant dans ses capacités en français que celui du programme court (en effet, les résultats du total de l'AUTO-EVALUATION varient entre 12 et 43 sur 48). Cette différence de confiance pourrait poser des problèmes aux universités surtout si les programmes sont conçus en fonction d'étudiants trop confiants. En effet, cette confiance est souvent mal fondée pour diverses raisons : soit on fait croire

depuis longtemps à ces sujets qu'ils sont bilingues soit on leur donne des notes trop hautes à l'école secondaire. De plus, les exigences en matière de correction diffèrent lorsqu'on passe de l'école secondaire à l'université, surtout en ce qui concerne la correction grammaticale, principalement à l'écrit. Enfin, dans les programmes d'immersion, basés sur la compétence de communication, on ne corrige pas systématiquement les erreurs, ce qui explique que les élèves ne sont pas conscients de leurs lacunes. Si nous considérons les valeurs de la corrélation (Pearson r) entre les résultats des tests objectifs de compétence en français et les résultats de l'AUTO-ÉVALUATION, (présentés dans les Tableaux 3.30 et 3.31 ci-dessous) nous constatons qu'il y a très peu de rapport entre les deux variables.

Tableau 3.30 : CORRÉLATION entre les résultats de l'AUTO-ÉVALUATION et le total du test de compétence en français.
Échantillon complet : $N = 43$

variables	r
1.auto-évaluation totale	-0.34
2.compréhension auditive	-0.33
3.lecture	-0.24
4.écriture	-0.31
5.expression orale	-0.34

Tableau 3.31 : CORRÉLATION entre les résultats du test de compétence en français et le total de l'AUTO-ÉVALUATION.
Échantillon complet : N = 43

variables	r
1. test total	-0.34
2. compréhension auditive	-0.33
3. lecture	-0.03
4. dictée	-0.28
5. test de closure	-0.42

Dans le Tableau 3.32 ci-dessous, nous présentons les résultats de l'AUTO-ÉVALUATION des capacités désirées en français à l'avenir (numéro 8, questionnaire secondaire, voir Appendice C). Les résultats de l'analyse comparative entre les sujets de l'immersion longue et de l'immersion courte seront présentés dans le Tableau 3.33 ci-dessous.

**Tableau 3.32 --AUTO-ÉVALUATION des capacités désirées à
l'avenir en français
N = 43**

variable	moyenne	écart type
compréhension auditive maximum = 12	4.3	1.6
lecture maximum = 12	3.9	1.3
écriture maximum = 12	4.1	1.6
expression orale maximum = 12	4.1	1.8
auto-évaluation totale maximum = 48	16.5	5.5
Très bonne capacité: 1 à 3		
Bonne capacité: 4 à 6		
Capacité moyenne: 7 à 9		
Mauvaise capacité: 10 à 12		

Tableau 3.33 - Auto-évaluation des capacités désirées à l'avenir: comparaison des résultats des sujets de l'immersion longue et de l'immersion courte à l'aide du Test-T.

variable	I. longue moyenne	I. courte	degré de différence significative
total	13.6	17.7	0.024
compréhension auditive	3.8	4.5	0.140
lecture	3.6	4.0	PDS (pas de différence significative)
écriture	3.2	4.5	0.015
expression orale	3.3	4.5	0.041

Très bonne capacité : 1 à 3

Bonne capacité : 4 à 6

Capacité moyenne : 7 à 9

Mauvaise capacité : 10 à 12

Les résultats des deux tableaux ci-dessus indiquent que les élèves possèdent un vif désir d'améliorer leur compétence en langue française. Selon les résultats des analyses comparatives à l'aide du Test-T, il y a une différence significative entre les résultats des deux groupes en faveur de l'immersion longue. Il est toutefois difficile d'interpréter cette différence lorsque nous considérons le point de départ, à savoir l'auto-évaluation des capacités actuelles. En effet, celle des élèves de l'immersion courte est nettement moins positive que celle des élèves de l'immersion longue (cf. Tableau 3.29). Ce point de départ influence sans doute le jugement du répondant lorsqu'il réfléchit à sa capacité réaliste à l'avenir.

Lorsque nous considérons les questions 10 et 11 (questionnaire secondaire, voir Appendice C) qui traitent de la satisfaction et de

l'insatisfaction quant aux différentes capacités en français, nous constatons que la plupart des sujets sont le plus satisfaits de leurs capacités réceptives. (46.5% des sujets sont le plus satisfaits de leur capacité à comprendre le français parlé et 25.6% des sujets sont le plus satisfaits de leur capacité à lire le français.) Selon toute attente, la plupart des sujets sont le moins satisfaits de leurs capacités actives. (44.2% sont le plus mécontents de leur capacité d'écrire le français et 30.2% sont le plus mécontents de leur capacité de parler cette langue.) Ceci se confirme d'ailleurs lorsque nous examinons le Tableau 3.34 dans lequel nous comparons les résultats de l'AUTO-ÉVALUATION des capacités actuelles et celles désirées à l'avenir en français. On se rend compte que les écarts sont les plus marqués pour les capacités actives (expression orale et écrite) à la fois chez les élèves de l'immersion longue et courte. Contrairement aux résultats de la même analyse chez les sujets universitaires (Tableau 3.8), l'écart est le plus accentué chez les sujets de l'immersion courte, qui, étant en cours d'apprentissage, s'imaginent sans doute qu'ils ont encore des progrès à faire alors que les sujets de l'immersion longue, vu le temps passé à étudier le français, ont peut-être conscience qu'ils "plafonnent."

Tableau 3.34 - Comparaison des résultats de l'AUTO-ÉVALUATION des capacités actuelles et désirées à l'avenir en français.

variable	actuel I. longue	avenir	écart	actuel I. courte	avenir	écart
Total	19.2	13.6	5.6	25.5	17.7	7.8
comp. auditive	5.1	3.8	1.3	6.3	4.5	1.8
lecture	4.5	3.6	0.9	5.4	4.0	1.4
écriture	4.7	3.2	1.5	6.9	4.5	2.4
expression orale	5.2	3.3	1.9	6.8	4.5	2.3

Au Tableau 3.35 ci-dessous, nous présenterons la section des ATTITUDES dans laquelle nous examinerons les RAISONS pour lesquelles les sujets étudient le français (question 7 du questionnaire secondaire, voir Appendice C) et le Désir qu'éprouvent les sujets de parler ou de vivre en français (question 15).

Dans la section RAISONS, les sujets évaluent l'importance de six raisons différentes d'étudier le français sur une échelle à quatre points (pas du tout important à très important). Le maximum pour cette section est de 24. Un résultat élevé indique que les sujets étudient le français pour des raisons que nous jugeons dignes d'importance.

Dans la section Désir, les sujets choisissent la réponse qui correspond le mieux à ce qu'ils feraient dans sept situations différentes qui fournissent la possibilité d'employer le français. Le choix des réponses est présenté sur une échelle de désir décroissant. Le maximum pour cette section est de 28. Moins le résultat est élevé, plus le désir d'employer le français est grand.

**Tableau 3.35-- RAISONS d'étudier le français et Désir
d'employer le français.
N = 43**

variable	moyenne	écart type
raisons maximum = 24	18.2	2.9
désir maximum = 28	10.9	2.2

En ce qui concerne la section portant sur les RAISONS d'étudier le français, le résultat de 18.2 signifie qu'en général les sujets trouvent que les raisons proposées pour étudier le français sont "moyennement importantes." . Le résultat à la section Désir (10.9) correspond à un assez grand désir d'employer le français.

Au Tableau 3.36 ci-dessous, nous présentons les résultats de l'analyse comparative entre les sujets des programmes longs et courts sur les variables RAISONS et DÉsir. Nous ne constatons aucune différence significative entre ces deux groupes sur ces variables.

**Tableau 3.36 -RAISONS ET DÉsir: comparaison des résultats des
sujets de l'immersion longue et de l'immersion
courte à l'aide du Test-T.
N = 43**

variable	I. longue moyenne	I. courte	degré de différence significative
Raisons	18.3	17.9	PDS (pas de différence significative)
Désirs	10.9	11.0	PDS

Nous nous intéressons également à l'USAGE du français par les sujets de l'école secondaire (fréquence et situations d'utilisation). Au Tableau 3.37 ci-dessous, nous présenterons les résultats aux questions 12, 13 et 14. Dans la question 12, nous avons demandé aux élèves d'indiquer la fréquence de leur utilisation du français (sur une échelle à cinq points: jamais à très souvent) dans six situations différentes, le maximum étant de 30. Le total à la question 13 représente le nombre d'heures consacrées en moyenne par semaine à d'autres activités en français que celles pré-citées dans le questionnaire. Le résultat à la question 14 représente le nombre d'heures totales d'activités en français pour l'année 1988. (livres, films et heures de télévision en français.)

Tableau 3.37-- UTILISATION du français: échantillon complet N = 43

variable	moyenne	écart type
USAGE maximum = 30	13.2	2.6
TOTAL-AUTRES Activités	1.8	4.3
LIVRES	1.6	1.7
FILMS	3.6	5.4
HEURES DE Télévision	7.8	16.0

Tout comme les sujets universitaires, les élèves de l'école secondaire utilisent rarement leur langue seconde. Le résultat 13.2 pour

la variable USAGE correspond à une utilisation assez rare du français dans les situations suggérées dans cette question du sondage.

D'ailleurs, les sujets reconnaissent qu'ils consacrent très peu d'heures supplémentaires à d'autres activités en français. Le résultat 1.8 heures par semaine ne contredit guère le résultat à la question 12. Le nombre de livres français, de films français et le nombre d'heures de télévision en français est minime et ne fait que confirmer les résultats aux questions 12 et 13. Comme chez les sujets universitaires, ces résultats surprennent étant donné le grand désir d'employer le français manifesté par les sujets (voir Tableau 3.35).

Au Tableau 3.38 ci-dessous, nous présenterons les résultats des analyses comparatives du Test-T entre les sujets des deux programmes immersifs (court et long) en ce qui a trait à l'emploi du français en dehors de la salle de classe (usage, total--autres activités, livres, films, heures de télé).

Tableau 3.38 Résultats de l'utilisation du français en dehors de la salle de classe: comparaison entre les sujets d'immersion longue et d'immersion courte à l'aide du Test-T.

variable	I.longue moyenne	I.courte	degré de différence significative
Usage	14.0	12.3	0.046
Total--autres activités	1.2	2.0	PDS (pas de différence significative)
Livres	2.3	1.3	0.059
Films	5.5	2.8	0.120
Heures de télé	14.7	4.8	0.062

Bien que les répondants des deux programmes emploient rarement le français en dehors de la salle de classe, il existe des différences significatives entre les deux groupes de sujets en faveur des étudiants de l'immersion longue. Cependant, dans l'interprétation des résultats, il faut tenir compte du fait que les sujets du programme long viennent d'une école secondaire située dans le quartier de l'université McMaster. Bon nombre de nos répondants ont un ou deux parents qui sont dans un domaine professionnel ou académique. D'ailleurs, ces étudiants ont accepté de participer aux séances d'évaluation pendant l'été, ce qui nous porte à croire qu'ils se classent parmi les meilleurs étudiants ou les plus motivés.

L'anxiété

L'anxiété peut jouer un rôle important dans l'acquisition d'une langue. Dans notre étude, elle pourrait affecter les variables Auto-

évaluation, Attitudes et Usage. Au Tableau 3.39 ci-dessous, nous présenterons les résultats à la question 9 (questionnaire secondaire, voir Appendice C) qui comprend sept situations linguistiques différentes. Nous demandons au sujet de décider le degré d'anxiété ou de confiance qu'il éprouverait s'il devait se débrouiller dans la situation décrite. Un résultat élevé indique un degré minime d'anxiété. Le maximum possible est de 28.

Tableau 3.39 - Anxiété face à l'utilisation du français: N=43

variable	moyenne	écart type
anxiété maximum = 28	21.6	3.3

Comme chez les étudiants universitaires, le résultat 21.6 correspond à un faible niveau d'anxiété face aux situations présentées dans le questionnaire.

Au Tableau 3.40 ci-dessous, nous ferons une comparaison entre les sujets des deux programmes d'immersion à l'aide du Test-T. Nous constatons une différence statistiquement significative ($p \leq 0.01$) entre les deux groupes en faveur de l'immersion longue. Ceci s'explique le plus facilement par les résultats supérieurs obtenus par les sujets de l'immersion longue au test de compétence en français (voir le Tableau 3.24) et par la différence de temps consacré à l'apprentissage du français. De plus, ces élèves se montrent plus sûrs de leur compétence en français (voir le Tableau 3.29). Nous pourrions dire que fonctionner en français pour les élèves de l'immersion longue est comme une "seconde nature."

Tableau 3.40 - Anxiété : Comparaison des résultats des sujets de l'immersion longue et de l'immersion courte à l'aide du Test-T.

variable	I. longue moyenne	I. courte	niveau de différence significative
anxiété	22.4	20.8	0.01

c) L'avenir de ces élèves après l'école secondaire

Afin de faire la lumière sur l'avenir des diplômés des programmes, nous analyserons les intentions des sujets de poursuivre des études universitaires, le domaine de spécialisation choisi et l'avenir professionnel envisagé tout en tenant compte de l'importance accordée au français.

97.7% (42/43) des sujets rapportent l'intention de s'inscrire à une institution post-secondaire après avoir terminé l'école secondaire; 92.8% (39/42) d'entre eux pensent poursuivre des études universitaires. Ce pourcentage impressionnant n'est guère surprenant dans la mesure où ces sujets représentent les premiers diplômés des programmes d'immersion des quatre régions choisies. (Traditionnellement, les premiers participants aux programmes d'immersion venaient de familles de niveau socioéconomique élevé. Voir la section A de cette même partie.)

Au Tableau 3.41, nous présenterons la répartition des programmes d'études universitaires envisagés par les sujets. Nous constatons une série de choix très diversifiés. Bien que cela soit évident, il paraît nécessaire de préciser que l'expérience de l'immersion ne semble pas prédisposer à une orientation académique plutôt qu'à une autre. C'est

une des raisons pour lesquelles il est difficile d'attirer l'attention de ces étudiants sur un seul cours (cours facultatif) qui se donnerait

Tableau 3.41 Programme d'études envisagé à l'université

Sciences humaines	7	16.3
Sciences sociales	1	2.3
Business	5	11.6
Arts et sciences	2	4.7
Génie	2	4.7
Sciences	7	16.3
Les beaux arts	1	2.3
Commerce	2	4.7
Anglais	1	2.3
Mathématiques	1	2.3
Musique	2	4.7
Psychologie	1	2.3
Education physique	2	4.7
Sciences infirmières	1	2.3
Pas décidé	8	18.6

En plus du programme envisagé par les élèves, le choix de l'université nous intéresse afin de prévoir le nombre de ces diplômés dans certaines universités à l'avenir. Ici encore, les sujets n'ont pas grand chose en commun. De la liste des universités situées en Ontario et au Québec, 16.3% (7/43) des sujets ont sélectionné l'Université McMaster comme premier choix (sans doute parce que c'est la plus proche et ainsi la moins chère), 4.7% (2/43) comme deuxième choix et 9.3% (4/43) comme troisième choix. Les Universités de Toronto, Queens et Western sont aussi des choix populaires. Seuls deux répondants ont indiqué l'Université d'Ottawa (bilingue) comme premier choix.

Dans la question 21 (questionnaire secondaire, voir Appendice C) nous avons demandé aux sujets de juger cinq facteurs susceptibles d'influencer leur choix d'université. 65.1% des sujets mentionnent que l'université dépend de la possibilité de s'y spécialiser dans un domaine

particulier. Seulement 16.3% des sujets mentionnent l'influence de la possibilité de faire des cours en français. 11.6% précisent que la réputation (soit positive ou négative) et le nombre et la variété des cours offerts par le département de français ont une grande influence sur leur choix. 7.0% des sujets sont influencés par la possibilité de participer à des activités socio-culturelles et récréationnelles sur le campus universitaire. Enfin 11.6% prennent en considération la présence (ou l'absence) de la langue française dans la communauté entourant l'université. Il est aussi intéressant de noter que 37.2% des sujets prétendent n'avoir obtenu aucun renseignement sur les programmes de/en français des universités sélectionnées. (32.6% ont reçu quelques renseignements.)

Il est évident que le français n'est pas une grande priorité dans le choix de ces étudiants. Cependant il est encourageant de noter que 46.5% des sujets ont l'intention de continuer l'étude du français à l'université et 37.2% envisagent cette possibilité. (11.6% disent non.) Il faut souligner que 48.8% des sujets croient que les institutions post-secondaires ont un rôle très important à jouer dans l'enseignement bilingue. Parmi les raisons pour lesquelles les sujets ne veulent pas continuer l'étude du français à l'université, les plus fréquentes sont: le manque de temps, la satisfaction de leur niveau de compétence en français et le manque de désir de continuer l'étude du français.

Dans les questions 25 à 28, nous avons voulu sonder les intérêts plus spécifiques des répondants en ce qui concerne les cours de/en français. 39.5% des sujets rapportent qu'ils choisiraient un cours de littérature et 11.6% un cours de linguistique).

34.9% des sujets s'inscriraient à un cours enseigné en français dans leur domaine de spécialisation; 23.3% des sujets s'y refuseraient et 37.2% ne savent pas (4.7% sans réponse). 55.8% des sujets s'inscriraient à un cours facultatif; seulement 14% s'y refuseraient complètement et 25.6% ne savent pas.

25.6% des sujets s'inscriraient à un cours de langue en même temps qu'ils suivraient un cours enseigné en français.

d) Le profil professionnel des sujets

Dans cette section, nous examinerons les réponses aux questions 32 à 35 (questionnaire secondaire, voir Appendice C) fournies par les sujets du niveau secondaire. Dans l'interprétation des résultats de cette section, il ne faut pas oublier que nos sujets manquent d'expérience professionnelle et sont susceptibles de changer plusieurs fois de projet d'avenir avant de prendre une décision définitive.²⁴ Au Tableau 3.42 ci-dessous, nous présenterons l'avenir professionnel (question 33) et le lieu de travail (question numéro 34) envisagés par les sujets.

²⁴. 67.4% des sujets prétendent avoir choisi leur métier.

**Tableau 3.42 Avenir professionnel et lieu de travail:
niveau secondaire
N = 43**

Profession	%	Endroit	%
Académique	16.3	Hamilton-Wentworth	18.6
Business	20.9	Toronto	30.2
Professionnel	41.9	Ottawa	7.0
Gouvernement	2.3	Ontario (pas 1,2,3)	7.0
Technicien	2.3	Québec	7.0
Les média	2.3	Canada (pas Ontario, Québec)	0.0
Les arts	9.3	Autre	20.9
Autre	2.3	Pas de réponse	9.3
Pas de réponse	2.3		

Tout comme les sujets universitaires, les élèves du niveau secondaire ont des aspirations professionnelles ambitieuses et variées. 39.5% des sujets croient que le français aura une très grande importance dans leur carrière tandis que 32.6% d'entre eux croient que cette importance sera minime. Cela dépend sans doute du choix du lieu de travail (seulement trois sujets envisagent de travailler à Ottawa et trois autres au Québec).

CONCLUSION

French immersion graduates are part of a new breed of Canadians who are expected to make the country truly bilingual and bicultural.²⁵

Des citations de ce genre ainsi que la pression constante du Commissaire aux langues officielles et du groupe **Canadian Parents for French** forcent les universités à penser aux incidences que peut avoir l'arrivée d'un certain nombre de ces étudiants "bilingues" sur leurs programmes. Le nombre des étudiants d'immersion qui s'inscrivent actuellement à l'université est assez restreint; toutefois, la montée en flèche des inscriptions à ces programmes dans les systèmes scolaires peut donner des sujets d'inquiétude. Bien que l'on ait fortement critiqué les universités pour leur manque d'initiative à cet égard, (par exemple, le Commissaire aux langues officielles, Max Yalden, 1982-83; D'Iberville Fortier, 1984-87) Julia Weston mentionne la prise de conscience par les universités d'une demande croissante pour les cours de français langue seconde comme en témoigne cette citation du Conseil des Doyens Ontariens des Lettres et Sciences extraite d'un rapport aux Doyens des universités ontariennes en 1980:

The increase in demand for French language courses comes from serious and sincere students anxious to acquire ability to participate in English and French in a variety of fields.

²⁵. Matas, Robert cité par Julia Weston dans **Immersion graduates : The new linguistic challenge**. 1984.

La même auteure fait allusion au rapport de l'Université Western sur l'enseignement du français en Ontario qui recommande une évaluation des programmes d'enseignement en langue seconde au niveau universitaire. A l'Université McMaster, un comité ad-hoc a étudié la situation du français au niveau de toute l'institution. Cependant, comme plusieurs le remarquent, les initiatives concrètes sont très lentes à se réaliser. Cette hésitation à passer à l'action est tout à fait compréhensible vu que cette "vague" de diplômés d'immersion n'a pas encore atteint les dimensions d'un océan. Cependant, les universités doivent examiner certaines questions telles que celles soulevées dans le premier chapitre de ce travail afin de mieux planifier l'avenir des programmes de français au niveau universitaire. Comme nous l'avons dit dans le chapitre précédent, ces étudiants possèdent des compétences réceptives (compréhension orale, lecture) qui sont supérieures à leurs compétences actives. (production orale et écrite)²⁶ Ce fait n'est guère surprenant parce que c'est la compréhension (orale et écrite) qui se développe en premier dans le processus d'acquisition des langues.²⁷ Il nous était impossible dans le cadre de ce travail de préciser les forces et les faiblesses du diplômé typique d'un programme d'immersion. Cependant si nous nous référons à d'autres études faites dans des régions anglophones, (Hart, D. et al 1989; Turnbull, M. 1989) nous constatons que le diplômé d'immersion semble éprouver le plus de

²⁶. Ceci correspond aux réponses aux questions 12, 13 (questionnaire universitaire) et 10, 11 (questionnaire secondaire).

²⁷. Voir les pages 11, 12 et 13 pour plus de détails sur les types de programmes d'immersion et l'approche pédagogique.

difficultés avec la précision grammaticale et le lexique à la fois dans la production orale et écrite. Ceci ne nous étonne pas, vu les faibles résultats à la dictée et au test de closure qui demandent plus de précision et d'exactitude grammaticales que les autres tests employés dans cette enquête. Cependant, la grande variation enregistrée aux tests de rendement en français suggère qu'il existe des diplômés d'immersion qui possèdent de très bonnes et d'autres de très mauvaises capacités linguistiques. Nous avons montré que bon nombre d'entre eux évaluent leurs propres capacités en langue seconde de façon assez positive. Les faibles corrélations entre ces auto-évaluations et les résultats aux tests de rendement en français nous poussent à croire que bon nombre de ces diplômés ont une confiance injustifiée dans leurs capacités en français.²⁸ De plus, nous avons constaté que bon nombre des diplômés d'immersion ont un vif désir d'employer le français et d'améliorer leurs compétences orales et écrites à l'avenir. Toutefois, ils trahissent une très basse fréquence d'usage de la langue cible en dehors du contexte académique ou scolaire.²⁹ Il faut avouer qu'il est difficile de pratiquer le français en milieu majoritairement anglophone, cependant ce n'est pas impossible et il faut féliciter ceux qui le font. D'autres recherches plus approfondies sur l'utilisation de la langue seconde en dehors du contexte académique s'imposent (les possibilités, les problèmes et les solutions). Bien que nos résultats indiquent un faible

²⁸. Cette confiance exagérée a déjà posé des problèmes à des diplômés d'immersion se trouvant dans des cours universitaires dans le passé (entrevues personnelles).

²⁹. Ce résultat correspond à ceux de Turnbull (1989) et Hart (1989).

niveau d'anxiété chez les étudiants lorsqu'ils emploient la langue seconde, d'autres enquêtes sont nécessaires pour vérifier les effets que peut avoir l'anxiété sur l'interaction communicative en situation authentique avec des locuteurs natifs du français.

Dans la troisième section du questionnaire, nous avons examiné les aspirations et les désirs académiques et professionnels des participants. Comme l'ont démontré d'autres études, la grande majorité des élèves de l'école secondaire ont l'intention de s'inscrire à l'université. Il n'y a pas de consensus sur le choix de l'université, lequel semble plutôt guidé par le programme de spécialisation envisagé à l'université. Peu de répondants avouent avoir été influencés par la possibilité de faire des cours en français ou par le programme du département de français de l'université en question. Le choix du programme de spécialisation reflète des intérêts très diversifiés. Bien que la majorité des élèves du secondaire indiquent l'intention ou la possibilité de continuer le français à l'université, le nombre moyen de cours suivis à ce niveau est peu élevé. Près de 82% des répondants universitaires rapportent avoir suivi un cours de français; cependant seulement 22% d'entre eux se sont inscrits à un deuxième cours. Bien que les participants se soient déclarés satisfaits des cours suivis, nous croyons que des explications restent à trouver concernant cette déperdition de la première à la deuxième année. D'autres enquêtes s'imposent afin de déterminer si un curriculum plus pertinent et mieux adapté aux besoins des étudiants d'immersion pourrait attirer une plus vaste clientèle et si effectivement il est nécessaire de leur offrir des cours spéciaux.

En ce qui concerne l'avenir professionnel, les sujets rapportent en général, des aspirations ambitieuses et variées. La grande majorité d'entre eux ont l'intention de travailler en milieu anglophone, cependant bon nombre reconnaissent ou prévoient l'importance du français pour leur carrière.

ALORS, QUE FAIRE ?

En tant qu'éducateurs, nous avons la responsabilité d'étudier les besoins et les intérêts de cette nouvelle clientèle et son intégration dans nos institutions. Nous avons une responsabilité envers tous les contribuables canadiens qui financent le développement et le maintien de ces programmes d'immersion. Depuis 1965, beaucoup de temps, d'énergie et d'argent ont été investis et nous n'oserions prévoir un terme à ce processus.³⁰ C'est pourquoi il importe de répondre de façon positive aux besoins et aux intérêts de cette nouvelle clientèle dans la mesure où les moyens financiers et personnels le permettent. Comme nous avons essayé de le montrer, une étude du diplômé typique des programmes d'immersion est utile afin de dissiper le mythe selon lequel les étudiants d'immersion font partie d'une élite socio-économique ou intellectuelle. Il s'agit d'élèves comme tous les autres qui ont fait une partie de leur scolarité en français très souvent à cause de la volonté des parents puisqu'en immersion longue, ce sont les parents qui choisissent d'inscrire leur enfant au programme en première année. Toutefois, les élèves qui continuent jusqu'à la fin de l'école secondaire sont motivés pour une raison ou pour une autre. En effet, à

³⁰. Si nous tenons compte des origines du bilinguisme et de l'unité nationale, ce processus a commencé bien avant 1965.

ce niveau, ils auraient pu choisir d'autres options comme les sciences, les sports ou la musique. Comme nous l'avons signalé, les intérêts de ces élèves sont divers quant au choix de programme universitaire, par contre, ils ont tous de grandes ambitions de carrière. Dans notre société contrôlée par la compétition et l'efficacité, ces élèves sont soumis à certaines pressions et impératifs de réussite. En général, ils reconnaissent leurs faiblesses en français mais ils sont prêts à sacrifier leur développement linguistique pour réaliser leurs ambitions professionnelles ou académiques.

Alors quel peut être notre rôle? Ou que devrait-il être? Nous pourrions dire qu'il est minime étant donné le petit nombre de diplômés d'immersion qui suivent nos cours. Cependant, il est inévitable que ce nombre augmentera dans la mesure où les inscriptions à ces programmes continuent d'augmenter. En plus, le profil de notre clientèle des programmes traditionnels du FLS (français de base) sera appelé à changer si les effectifs du nouveau programme OAC et de l'**Etude Nationale sur le Français de Base**³¹ réalisent leurs objectifs.

Pour améliorer les futurs programmes, il nous faut compter sur le renforcement des liens entre les écoles secondaires et les universités. Il est primordial que cette communication s'établisse et/ou s'améliore afin d'assurer une recherche bien orientée et une planification rigoureuse sur cette question. Il faut profiter des

³¹. LeBlanc, Raymond **Etude Nationale sur les programmes de Français de Base: Rapport synthèse**. L'Association Canadienne des Professeurs de Langues Secondes. 1989.

échanges d'idées et d'expériences entre les administrateurs et enseignants du système d'éducation public et de l'université.

Afin de contribuer au processus de développement et de changement, nous allons livrer quelques suggestions pouvant concerner à la fois les systèmes d'éducation provinciale et les universités.³²

Commençons par les systèmes d'éducation:

Nous avons démontré dans cette enquête que le français des diplômés d'immersion est fautif et ne s'apparente pas à celui des locuteurs natifs.³³ Or, il nous semble évident que les pédagogues et les administrateurs de ces systèmes se contentent de résultats médiocres. Ne faudrait-il pas rehausser le niveau des objectifs, notamment le niveau de compétence finale en français? Dès lors, il serait nécessaire d'entreprendre des recherches pour identifier les raisons pour lesquelles ces étudiants ne progressent pas au-delà d'un certain seuil. Gilles Bibeau (1984) et Hector Hammerly (1985) se sont penchés sur l'approche et le contenu pédagogique de ces programmes afin de fournir des solutions satisfaisantes. Selon eux, il est impossible de recréer en salle de classe les conditions d'acquisition d'une langue seconde qui prévalent en milieu naturel puisqu'il n'y a qu'un modèle natif (ou quasi-natif), celui du professeur, et que les apprenants de la classe d'immersion possèdent tous la même interlangue fautive. Afin de favoriser un milieu plus "naturel" dans la salle de classe, il est

³². Ces suggestions ne découlent pas directement ou nécessairement de cette enquête. Nous exprimons aussi nos opinions et expériences personnelles.

³³. Ces résultats sont appuyés par ceux de Hart (1989) et Turnbull (1989).

évidemment nécessaire d'enrichir l'input en langue seconde. (visiteurs, visites et échanges culturels, média en français, lectures stimulantes) De plus, Hammerly (1985) suggère que la longue période d'exposition passive à la langue seconde (environ un an en première année d'immersion longue; voir pages 11, 12 et 13) prédisposerait les apprenants d'immersion à "détransformer" l'input et à en éliminer les aspects redondants avant de l'emmagasiner en mémoire.³⁴ En plus de critiquer cette période silencieuse, Hammerly estime que l'absence quasi-totale d'enseignement formel et la trop grande importance accordée à la communication au détriment de l'exactitude favorisent le processus de fossilisation des erreurs. Hammerly et Bibeau recommandent tous les deux des changements à la structure des programmes: ils préconisent en premier lieu le développement d'une compétence linguistique solide avant de développer la phase communicative. Sans reprendre en détail les modèles de ces deux chercheurs (voir Bibeau 1984 et Hammerly 1985), il suffit de dire qu'ils envisagent des programmes moins intensifs dont le degré d'immersion irait en augmentant au fil des années.³⁵ Ils suggèrent aussi de commencer l'étude de la langue vers l'âge de 10 à 12 ans, période à laquelle l'apprenant possède la maturité cognitive pour

³⁴. Hammerly (1986, p.60) basé sur Lado, Robert. "Language, Thought and Memory in Language Teaching : A Thought View. *Modern Language Journal*. 54, (1970), 580-5.

³⁵. La période d'enseignement la plus intensive serait au niveau secondaire, c'est à dire le plus près possible de la sortie de l'école et de l'utilisation éventuelle de la langue.

mieux effectuer des opérations formelles;³⁶ ces idées mériteraient d'être mises à l'essai. D'ailleurs, de plus en plus de programmes débutent en 4ème ou en 5ème année. En outre, comme nous l'avons déjà mentionné, la popularité de l'immersion courte (basée sur l'entrée plus tardive d'apprenants possédant une maturité cognitive supérieure) va en augmentant. La comparaison des programmes court et long indique que les adolescents apprennent la langue seconde plus vite que les enfants (Harley 1982, 1986): en effet, les étudiants de l'immersion courte atteignent en général un niveau de compétence linguistique comparable à celui des apprenants de l'immersion longue en moins de temps (environ la moitié).³⁷ Cependant, puisque le français de ces étudiants est toujours fautif, il faudrait examiner les occasions de production orale et écrite dans les classes d'immersion afin de déterminer les lacunes possibles en ce qui a trait à l'input et à l'output de ces programmes (surtout en ce qui concerne la richesse, l'authenticité et l'intérêt). En ce qui concerne la correction des erreurs, Hammerly suggère un système direct, immédiat et systématique dont il serait intéressant de vérifier l'influence sur le développement de la compétence de communication et la qualité du produit final (le français des diplômés d'immersion). Afin d'améliorer cette qualité, il est nécessaire de poursuivre les projets pilotes en didactique notamment ceux permettant une meilleure combinaison de l'enseignement formel et informel de la

³⁶. Ces élèves sont toutefois capables avant cela de maîtriser le système phonétique et phonologique d'une langue étrangère.

³⁷. Voir Harley (1984, 1986); Hart (1989); Turnbull (1989)

langue. En effet, il semble injustifié de sacrifier les aspects structuraux de la langue au profit de la compétence de communication ou vice versa (sans oublier les aspects sociolinguistiques).

Enfin, l'échange d'idées sur les processus et les stratégies d'apprentissage et d'enseignement devrait non seulement viser à l'amélioration des programmes mais aussi contribuer à la formation des pédagogues tant à l'université que dans les systèmes d'éducation.

Au niveau universitaire, des objectifs devraient être définis en ce qui concerne l'intention et la possibilité de satisfaire les besoins de ces nouveaux étudiants. L'étude du processus et des stratégies d'apprentissage et d'enseignement décrite ci-dessus devrait y être prioritaire.

De plus certains aménagements pourraient être envisagés, par exemple:

- 1 - Exiger un critère d'admission en français langue seconde pour tout élève qui fera une demande d'admission à l'université comme on commence à le faire dans les universités en Colombie Britannique.³⁸ Ceci assurerait plus d'uniformité dans les niveaux de compétence en français et contribuerait à la réalisation du bilinguisme de société.
- 2 - Ajouter une section aux formulaires de demande d'admission et d'inscription qui décrirait le background des étudiants en français langue seconde. Le recueil de telles données (sur ordinateur)

³⁸. Shapson, Stan. "Post-secondary Bilingual Education : Identifying and Adapting to the shift in Second Language Demands." *Canadian Modern Language Review*. 41(5), (1985), 827-834.

faciliterait le marketing des cours de/en français et les projets de recherche. Ceci se fait actuellement à l'Université d'Ottawa.

3 - Nommer un coordonnateur (ou une coordonnatrice)³⁹ des services en français (résidence française, nouveaux cours en français et activités et/ou conférences en français) sur le campus universitaire qui serait responsable de l'administration et de la publicité de ces services.

Cette personne pourrait aussi entreprendre des sondages réguliers auprès des étudiants voulant des services en français afin de négocier un programme approprié à leurs besoins.

4 - Continuer (ou établir) des programmes d'échange et d'étude avec des régions unilingues francophones.

Dans les Départements de français, les initiatives suivantes pourraient être tentées:

5 - Instaurer un test de classement pour tous les étudiants qui voudraient suivre un cour (pas seulement les diplômés d'immersion). Cela est logique étant donné la vaste gamme de compétences identifiées chez les diplômés d'immersion dans cette enquête et celle existant chez les étudiants venant des programmes traditionnels de français de base.

6 - Etablir des cours de langue (ou adapter ceux qui existent déjà) qui visent la correction des erreurs typiques de ces étudiants. L'approche dans ce cours devrait à la fois présenter la grammaire implicite et explicite et devrait promouvoir la mise en situation appropriée, pertinente et intéressante des connaissances acquises et apprises.

³⁹. Ceci se fait déjà dans quelques universités ontariennes comme Guelph et Queens.

7 - Employer l'ordinateur comme moyen de communication authentique à l'écrit entre des étudiants francophones dans une université de langue française et des anglophones étudiant le français. (utiliser le réseau inter-universitaire)

8 - Établir un centre d'auto-apprentissage qui contienne du matériel permettant l'identification des faiblesses linguistiques (tests diagnostiques) et qui offrent des possibilités de remédier à ces lacunes.

9 - Promouvoir dans les écoles secondaires des cours et des services en français offerts sur le campus.

Quoi que nous fassions, l'effort doit être sincère. Nous devons travailler ensemble afin d'offrir le meilleur service possible à ces diplômés d'immersion. Notre attention doit se porter sur l'apprenant et non sur la tradition universitaire. En même temps, nous pourrions contribuer à réduire la tension qui existe entre les anglophones et les francophones au Canada, étape nécessaire vers la réalisation du bilinguisme de société qui contribuerait à freiner l'assimilation galopante des francophones hors Québec.

BIBLIOGRAPHIE

- Barik, H.C. et al. "Immersion classes in an English setting: one way for les Anglais to learn French", **Working Papers on Bilingualism**, 2 (1974), 38-56.
- _____ et Swain, M. "A longitudinal study of bilingual and cognitive development", **International Journal of Psychology**, 11(4) (1976), 251-263.
- Beaty, Stuart. "Post-secondary bilingual education in British Columbia: To be or not to be", **Canadian Modern Language Review**, 41(5) (1985), 816-818.
- Bonyun, Rosemary. "The Ottawa high school bilingual programs: Views of two groups of graduates", **Canadian Modern Language Review**, 41(5) (1985), 842-864.
- _____. "1984 follow-up of bilingual program graduates", French working paper. Ottawa Board of Education, 1986.
- Bruck, M., Lambert, W.E., et Tucker, G.R. "Alternative forms of immersion for second language teaching", **Working Papers on Bilingualism**, no 10. (1976b), 22-74
- Canadian Parents for French. **Bilingual University Education for Anglo-Ontarians**. Conférence, Collège Glendon, Université York, 1983.
- _____. **French as a Second Language at Ontario Universities**. Conférence, Hotel Skyline, Toronto, le 19 octobre 1985.
- _____ Ontario. "Making Choices", **Newsletter** no 24 (1986).
- _____. **National Newsletter** no 36 (1986).
- _____. **Post-Secondary Kit**. 1987.
- Carey, S. "Reflections on a decade of French immersion", **Canadian Modern Language Review**, 41(2) (1984), 246-259.
- _____. "Trends in enrollment and needs for French instruction programs at the post-secondary level", **Canadian Modern Language Review**, 41(5) (1985), 877-886.

- Chaudron, C. "Teachers' priorities in correcting learners' errors in French immersion classes", **Working Papers on Bilingualism**, no.12.
- Clément, R., Smythe, P.C., Gardner, R.C. "Echelles d'attitudes et de motivation reliées à l'apprentissage de l'anglais, langue seconde", **Canadian Modern Language Review**, 34(4) (1981), 688-694.
- Cummins, J. "The cognitive development of the child in immersion programs", **Canadian Modern Language Review**, 34(5) (1981), 855-884.
- _____. "Research findings from French immersion programs across Canada: A parent's guide", **Canadian Parents for French: Special Report**. 1983.
- Cziko, G.A. et al. "Early and late French immersion: A comparison of children at grade 7", Montréal: University McGill, 1977.
- _____, Lambert, Wallace, et Gritter, Richard. "French immersion programs and students' social attitudes: A multidimensional investigation", **Working Papers in Bilingualism**, 19 (1979), 13-28.
- De Méo, Patricia. "First-year programs in French as a second language in Canadian universities: A survey", **Canadian Modern Language Review** 38 (1982), 483-492.
- Devries, John et Vallee, Frank. **Language Use in Canada**. Statistics Canada, Ministry of Supply and Service, 1980.
- Duhamel, Ronald J. "French language programs in Manitoba and Saskatchewan: Post-secondary education challenges", **Canadian Modern Language Review**, 41(5) (1985), 819-826.
- Edwards, Henry P. "After French immersion... What?" **L'Association canadienne des Professeurs d'immersion**, vol 11 (1983).
- _____. et al. "Second language acquisition through subject-matter learning: A study of sheltered psychology classes at the University of Ottawa", **Canadian Modern Language Review**, 41(2) (1984), 268-282.
- Fortier, D'Iberville. **Rapport Annuel 1984**. Commissaire aux langues officielles, Ottawa, 1985.
- _____. **Rapport Annuel 1985**, Commissaire aux langues officielles, Ottawa, 1986.
- _____. "Bilingualism in Canadian universities and colleges -or- Post-secondary education in the language of the official minority. For whom? Why? And how?" Discours, Winnipeg, le 1er juin 1986.
- _____. **Rapport Annuel 1986**, Commissaire aux langues officielles, Ottawa, 1987.

- _____. **Rapport Annuel 1987**, Commissaire aux langues officielles, Ottawa, 1988.
- Garigue, D. "Bilingual university education in Ontario", **Canadian Modern Language Review**, 41(5) (1985), 941-946.
- Gray, Vicky. "A summary of the elementary school evaluation of the early French immersion program in Fredericton, New Brunswick", **Canadian Modern Language Review**, 42(5) (1986), 940-951.
- Genesee, F. "Suitability of immersion for all children", **Canadian Modern Language Review**, 32(5) (1976), 494-515
- _____. "French immersion and students' perceptions of themselves and others: An ethnolinguistic perspective." Montréal: The Protestant School Board of Greater Montreal, 1977.
- _____. "A comparison of early and late immersion programs." Montréal: Université McGill, 1979.
- _____. "Beyond bilingualism: Social psychological studies of French immersion programs in Canada", **Canadian Journal of Behavioural Science**, 16(4) (1984), 338-352
- Hammerly, Hector. **An Integrated Theory of Language Teaching and its Practical Consequences**. Blaine, WA. Second Language Publications. (1985) vol.2: 29-44.
- Harley, Birgit. **Age related differences in the acquisition of the French verb system by anglophone students in French immersion programs**. Thèse de doctorat, Université de Toronto, 1982.
- _____ et Swain, Merrill. "The interlanguage of immersion students and its implications for second language teaching", **Interlanguage**. Edinburgh University Press, 1984. 291-311.
- _____. "Mais apprennent-ils vraiment le français?" **Langue et Société**, no 12 (1984).
- _____. "Second language acquisition in an immersion context", **Language issues and Education policies** (Allen, P. et Swain, M., eds.). Oxford: Pergamon, 1984.
- _____. "Second language proficiency and classroom treatment in early French immersion". O.I.S.E. Article présenté à FIPLVI Eurocentres Symposium on Error in Foreign Language Learning: Analysis and Treatment. Goldsmith's College, University of London, 1985.
- _____. **Age in Second Language Acquisition**. Multilingual Matters. 1986.

- Hart, D.J., Lapkin, S. **French Immersion at the Secondary/Post-secondary Interface : Final Report on Phase 1**. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education, OISE. 1989.
- Johnson, Raymonde. "Immersion : une perspective." **Canadian Modern Language Review**. 34, (1978), 903.
- Johnson, William. "Assessment of immersion ignored facts", **The Gazette**. Montréal, 16 février 1988.
- Jones, James. "Past, present and future needs in immersion", **Canadian Modern Language Review**, 41(2) (1984), 260-267.
- Kaufman, David et Shapson, Stan. "A study of a late French immersion program", **Canadian Modern Language Review**, 34(2) (1978), 186.
- Kirkness, John. **Progress report on bilingualism and the University of Toronto**. 1986.
- Krashen, S.D. "Le pourquoi de sa réussite", **Langue et Société**, 12 (1984), 64-67.
- _____ et T.D. Terrell. **The Natural Approach : Language acquisition in the Classroom**. Pergamon/Alemany Press: 1983.
- Lambert, W.E., Tucker, G.R. et d'Anglejan, A. "Cognitive and attitudinal consequences of bilingual schooling: The St. Lambert project through grade five", **Journal of Educational Psychology**, 65(2) (1973a), 141-159.
- Lapkin, Sharon et al. "The immersion centre and the dual-track school: A study of the relationship between school environment and achievement in a French immersion program", **Canadian Journal of Education**, 6(3) (1981), 68-90.
- _____. "L'enseignement du français par immersion aux niveaux primaire et secondaire", **Options nouvelles en didactique du français langue étrangère** (Léon, Pierre et Yashinsky, J., eds.). Montréal: Didier, 1982.
- _____ et al. "Late immersion in perspective: The Peel Study", **Canadian Modern Language Review**, 39(2) (1983), 182.
- _____ et Swain, M. "Faisons le point", **Langue et Société**, 12 (1984), 50-56.
- _____. "How well do immersion students speak and write French?" **Canadian Modern Language Review**, 40(4) (1984), 575.
- Leblanc, Arthur. **Bilingual Education: A challenge for Canadian universities in the 90s**. Continuing Education Division at the University of Manitoba, 1986.

Leblanc, R. et Painchaud, G. "Self-assessment as a second placement test", *TESOL Quarterly*, 19(4) (1985), 637-687.

_____. **Etude Nationale sur les Programmes de Français de Base: Rapport Synthèse.** L'Association Canadienne des Professeurs de Langues Secondes. mars 1989.

Lepicq, Dominique. **Aspects théoriques et empiriques de l'acceptabilité linguistique: Le cas du français des élèves des classes d'immersion au Canada.** Thèse de doctorat à l'Université de Toronto, 1980.

Lister R. "Speaking immersion", *Canadian Modern Language Review*, 43(4) (1987), 697-713.

Malboeuf, Roger. "Vue d'ensemble du programme d'enseignement par immersion partielle (français, langue seconde) au Conseil scolaire Lakeshore." *Canadian Modern Language Review*. 34, (1978), 898-900.

Martin, Sandra. "Benefits of immersion", *Globe and Mail*, 12 mars 1988.

McGillivray, W.R. "The French immersion centre", *Canadian Modern Language Review*, 34(5) (1978), 895-897.

_____. **More French, s'il vous plaît.** Ottawa: Canadian Parents for French publication, 1985.

_____ et Pawley, C. **Grade 13 Student Survey**, unpublished questionnaire. Ottawa Board of Education, 1985.

Metford, A.M. **Key aspects of the operation of immersion program**, thèse de maîtrise. Université McMaster, 1983.

Ministre des Approvisionnements et Services Canada. **Langue de la Minorité et Langue Seconde dans l'Enseignement, Niveaux Élémentaire et Secondaire 1987-88.** Statistique Canada, Ottawa. octobre 1989.

Modern Language Centre, OISE. **French immersion at the post-secondary level: Developing an agenda for research**, final report for the Ontario Ministry of Education, 1985.

_____. **Senior Secondary Student Survey**, 1987.

Morrison F. **After immersion: Ottawa and Carleton students at the secondary and post-secondary levels.** Research Centre: Ottawa Board of Education, 1982.

_____ et Pawley, C. **French proficiency of immersion students at the grade 12 level.** Toronto: Ontario Ministry of Education, 1986.

Norusis, Marija J. **SPSS - Introductory Statistics Guide.** Chicago: SPSS Inc., 1983.

- Obadia, André A. "Programme d'immersion: Croissance phénoménale et pénible", **Canadian Modern Language Review**, 37(2) (1981), 269.
- Ontario Ministry of Education. **French Core Programs 1980**, curriculum guideline, 1980.
- _____. **French as a second language: Ontario Academic Courses**, curriculum guideline, 1986.
- Parker, Douglas :H. et Bélanger, Charles. "A challenge for Canadian universities: Bilingual students", **Canadian Modern Language Review**, 43(3) (1987), 538-547.
- Pawley, C. "How bilingual are French immersion students?" **Canadian Modern Language Review**, 41(5) (1985), 865-976.
- Pellerin, M. et Hammerly, H. "L'expression orale après 13 ans d'immersion française", **Canadian Modern Language Review**, 42(3) (1986), 592-606.
- Pilapret, Jean-Luc. **French immersion programs in Canada**. Mémoire de maîtrise, Université McMaster, 1985.
- Polanyi, M. "Language anxieties: Immersion graduates find bilingualism elusive", **Globe and Mail**. Toronto, le 12 février 1988.
- _____. "Immersion methods, materials change." **Globe and Mail**. Toronto, le 12 février 1988.
- Politzer, Robert L. "Foreign Language Teaching and Bilingual Education: Research Implications," **Foreign Language Annals**. 13, (1980):291-297.
- Ruest, Paul R. "A model for French language post-secondary education", **Canadian Modern Language Review**, 41(5) (1985), 835-841.
- Shapson, Stan. **B.C. French Study**. Faculté d'éducation à l'Université Simon Fraser, Colombie Britannique, 1984.
- _____. "Post-secondary bilingual education: Identifying and adapting to shift in second language demands", **Canadian Modern Language Review**, 41(5) (1985), 827-834.
- Spilka, Irene. "Assessment of second language performance in immersion programs", **Canadian Modern Language Review**, 32 (1976), 534-542.
- Stern, H.H. "French immersion in Canada: Achievements and directions", **Canadian Modern Language Review**, 34(5) (1978), 836-854.
- _____. "L'immersion: une expérience singulière", **Langue et Société**, 12 (1984), 4-7.

- Swain, M. "French immersion programs across Canada", **Canadian Modern Language Review**, 31(2) (1974), 117-129.
- _____. "English speaking child + early French immersion = bilingual child?" **Canadian Modern Language Review**, 33(2) (1976), 180-187.
- _____. "Bibliography: Research on immersion education for the majority child", **Canadian Modern Language Review**, 32(5) (1976), 592-596.
- _____. "French immersion: Early, late or partial?" **Canadian Modern Language Review**, 34(3) (1978), 577.
- _____. "Linguistic expectations: Core, extended and immersion", **Canadian Modern Language Review**, 37 (1981), 486-497.
- _____ et Lapkin, S. **Evaluating bilingual education: A Canadian case study**. Clevedon, Avon: Multilingual Matters Ltée., 1982.
- _____. "A review of immersion education in Canada: Research and evaluation studies", **Language issues and education policies** (Allen, P. et Swain, M., éd.). Pergamon: Oxford, 35-51.
- _____ et Lapkin, S. "Immersion French in secondary schools: The goods and the bads", **Contact**, 5(3) (1986), 2-9.
- Turnbull, M. **French Immersion at the Secondary/Post-Secondary Interface : PEI Study**. l'Université de l'Ile-du-Prince Edouard, 1989.
- Wesche, M. "What can the universities offer to the bilingual student?" **Canadian Modern Language Review**, 41(5) (1985), 956-961.
- _____. "Immersion and the universities", **Canadian Modern Language Review**, 41(5) (1985), 931-940.
- _____ et al. **Post-secondary follow-up of former French immersion students in the Ottawa area: A pilot study**. The Ottawa Board of Education, 1986.
- _____. "French immersion", **Globe and Mail**, lettre à l'éditeur, le 3 mars 1988.
- _____. "Les diplômés des programmes d'immersion de français du secondaire à l'université", discours, l'Université de Toronto, avril 1988.
- West, Alexandra. "Post-secondary bilingual education at the University of Calgary", **Canadian Modern Language Review**, 41(5) (1985), 947-955.
- Weston, Julia. "Immersion graduates: The new linguistic challenge", **Affaires Universitaires**, Université d'Ottawa, août-septembre, 1984.

_____. "The French fact: Queen's efforts to promote Canada's second official language are applauded by government experts--but unappreciated by students", *Queen's Alumni Review*, septembre-octobre 1985

Yalden, Janice. **French studies in the undergraduate curriculum: A needs analysis.** Centre for Applied Language Studies, Carleton University, Ottawa, 1983.

Yalden, Maxwell. **Rapport Annuel 1982.** Commissaire aux Langues Officielles, Ottawa, 1983.

_____. **Rapport Annuel 1983.** Commissaire aux Langues Officielles, Ottawa, 1984.

_____. "French for the post-secondary English-speaking student", discours, conférence de Canadian Parents for French, Carleton University, 1984.

APPENDICE A

FRENCH IMMERSION SURVEY

This project is being conducted by a Masters student in French at McMaster University. The main goals of the project are to study the role of the university in accommodating French immersion graduates and to analyze the expectations and needs of these students concerning course offerings in French. Please take a few moments to answer the following questions. Please provide your current and summer address, with telephone numbers, so that you could be contacted at a later date if the need arises. All information will be used solely for the purposes of this project and will remain confidential. **THANK YOU FOR YOUR TIME AND COOPERATION!**

NAME: _____ Faculty: _____

Program/Year: _____

CURRENT ADDRESS: _____

Telephone _____ Postal Code _____

Until what date could you be contacted at your Hamilton address? _____

SUMMER ADDRESS: _____

Telephone _____ Postal Code _____

Please indicate the grades, school board and city in which you were enrolled in the following French programs. Complete as many as are applicable to you.

French Program	Grades	School Board and city
No French at all	___ to ___	_____
Core French (20 mins. per day)	___ to ___	_____
Extended French (Core French + one subject in French)	___ to ___	_____
Late immersion (entry at grade 6 or later)	___ to ___	_____
Early total immersion	___ to ___	_____
Early partial immersion	___ to ___	_____
Bilingual High School pgm.	___ to ___	_____

APPENDICE B

HELLO!

As you may know, this project is designed to study French Immersion graduates who are students at McMaster University. Besides being the research project for my thesis, the general report of the results of this questionnaire will provide useful information to assist the university in evaluating the increasing influx of immersion graduates entering post-secondary education. Your input will be very valuable. Summary data of the results will also be made available to you following the final analysis.

You are under no obligation but I ask you to Please take a few minutes to fill out this questionnaire and make your opinions count! For the results of this survey to be as meaningful as possible, it is important that you be as accurate and as frank as possible. If you need more room to answer any question, please use the back of the paper, marking clearly the number of the question you are responding to.

Your answers will remain completely confidential. Although I ask for your name, I do so to facilitate the analysis of results. I also ask for your address (please indicate both your current and summer addresses) in the event that I may need to contact you at a later date to clarify data.

The questionnaire is divided into the following three sections:

Part 1--Personal background information.

Part 2--Self-evaluation of skills and use of language.

Part 3--University and career information.

^ ^ PART 1 -- PERSONAL BACKGROUND INFORMATION ^ ^

A--PERSONAL DATA
1 2 3 4

NAME _____

M ____ F ____ 4-5

AGE _____
6 7

MOTHER'S OCCUPATION _____ ..8

FATHER'S OCCUPATION _____ 9

CURRENT ADDRESS _____

_____ POSTAL CODE

TELEPHONE _____

SUMMER ADDRESS _____

_____ POSTAL CODE

TELEPHONE _____

PART-TIME STUDENT ____ FULL-TIME STUDENT ____ 110
(Please Check one)

1. Do you have a job during the school year? 1 YES 2 NO 11

2. Have you ever had a job in the past? 1 YES 2 NO 12

3. If you answered YES to either question 1 or 2, Do you ever have the chance to use French in this job in the following situations? Please CIRCLE ONE

a) With customers or clients. 1 YES 2 NO 13

b) On the telephone. 1 YES 2 NO 14

B--LANGUAGE BACKGROUND

4. Which language did you learn first as a child?
(PLEASE CIRCLE ONE)

- 1 ENGLISH
- 2 FRENCH 15
- 3 OTHER _____
(please specify)

5. What language do you most often speak at home now?
(CIRCLE ONE ONLY)

- 1 ENGLISH
- 2 FRENCH 16
- 3 OTHER _____
(please specify)

6. PREVIOUS FRENCH STUDIES:
Please indicate the grades, school board and city in which you were enrolled in the following French programs. Complete as many as are applicable to you.

<u>French Program</u>	<u>Grades</u>	<u>School Board and city</u>	
No French at all	___to___	_____	U17
Core French (20 mins. per day)	___to___	_____	U18
Extended French (Core French + one subject in French)	___to___	_____	U19
Late immersion (entry at grade 6 or later)	___to___	_____	U20
Early total immersion	___to___	_____	U21
Early partial immersion	___to___	_____	U22
High School Bilingual program	___to___	_____	U23
School for Francophones	___to___	_____	U24

7. Number of high school credits taken in French? _____ U25

8. Have you participated in the SUMMER BURSARY program?
1 YES 2 NO (PLEASE CIRCLE ONE) U26

If YES, please specify when: _____ U27
where: _____ U28

9. Why learn French? How important is each of the reasons given below for learning French? Circle the appropriate number opposite each reason, according to your opinion of its importance.

SCALE: (1) Not at all important (3) Moderately important
(2) Slightly important (4) Very important U29

a--Learning French will help improve my job possibilities. U30

	Unimportant		Important	
	1	2	3	4

b--Knowing French will make it easier for me to travel in French-speaking areas. U30

	1	2	3	4
--	---	---	---	---

c--It is interesting to know more than one language. 1 2 3 4 U31

d--In Canada people who know the two official languages can contribute to national unity. 1 2 3 4 U32

e--Knowing the French language makes it easy to get to know people who are French-speaking. 1 2 3 4 U33

f--It is easy for me, therefore easy to get a high mark. 1 2 3 4 U34

^^PART 2--SELF-EVALUATION OF SKILLS AND USE OF LANGUAGE^^

C--SELF-EVALUATION OF FRENCH SKILLS

10. The following question deals with your ability to perform certain activities in French now and your desired ability in French for the future.

SCALE: 1- Very good ability ; perform with ease.
2- Good ability ; perform with some difficulty.
3- Modest ability ; perform with considerable difficulty
4- Poor ability ; perform incompetently.

a) COMPREHENSION

		<u>Very good</u>		<u>Poor</u>		
		1	2	3	4	
1--Follow directions to a nearby location in French.	NOW	1	2	3	4	35
	FUTURE	1	2	3	4	36
2--Follow programs in French on radio or TV.	NOW	1	2	3	4	37
	FUTURE	1	2	3	4	38
3--Understand a university lecture in French.	NOW	1	2	3	4	39
	FUTURE	1	2	3	4	40

		<u>Very good</u>				<u>Poor</u>	
b) READING							
1--Follow cooking instructions in French on a food package.	NOW	1	2	3	4	41	
	FUTURE	1	2	3	4	42	
2--Understand a newspaper in French.	NOW	1	2	3	4	43	
	FUTURE	1	2	3	4	44	
3--Understand a university-level text book in French.	NOW	1	2	3	4	45	
	FUTURE	1	2	3	4	46	
c) WRITING							
		<u>Very good</u>				<u>Poor</u>	
1--Fill in a form in French.	NOW	1	2	3	4	47	
	FUTURE	1	2	3	4	48	
2--Write a personal letter in French.	NOW	1	2	3	4	49	
	FUTURE	1	2	3	4	50	
3--Write an essay in French.	NOW	1	2	3	4	51	
	FUTURE	1	2	3	4	52	
d) SPEAKING							
		<u>Very good</u>				<u>Poor</u>	
1--Participate in a simple conversation in French about a well known subject with some friends.	NOW	1	2	3	4	53	
	FUTURE	1	2	3	4	54	
2--State and defend your opinions in a discussion in a university class.	NOW	1	2	3	4	55	
	FUTURE	1	2	3	4	56	
3--Under take a job interview in French.	NOW	1	2	3	4	57	
	FUTURE	1	2	3	4	58	

11. Using the scale outlined below, please circle the appropriate number to indicate the extent to which you agree or disagree with each of the following statements.

- (1) Strongly disagree (3) Slightly agree
 (2) Slightly disagree (4) Strongly agree

	<u>Disagree</u>				<u>Agree</u>	
a--I would feel confident if I had to ask street directions in French.	1	2	3	4		59
b--I would be nervous if I had to speak French to a sales clerk.	1	2	3	4		60
c--I would feel sure of myself if I had to order a meal in French.	1	2	3	4		61
d--I would be uneasy if I were required to use French on the telephone.	1	2	3	4		62
		<u>Disagree</u>		<u>Agree</u>		
e--I would feel comfortable in carrying on a friendly conversation with a French-speaking student.	1	2	3	4		63
f--I would be uncomfortable if I had to speak in French with someone in authority at the university.	1	2	3	4		64
g--I would be nervous if I had to speak French in a seminar with Francophone students.	1	2	3	4		65

12. In which area do you feel most comfortable and satisfied with your present level of achievement in French? Please circle one.

- 1 Reading
- 2 Writing
- 3 Speaking
- 4 Comprehension of spoken French

U66

Please explain your feeling about your level of achievement referred to in question 12.

13. In which area do you feel the most dissatisfied and uncomfortable with your present level of achievement in French? Please circle one.

- 1 Reading
- 2 Writing
- 3 Speaking
- 4 Comprehension of spoken French

U67

Please explain your feeling about your level of achievement referred to in question 13.

D--USE OF THE FRENCH LANGUAGE

14. For each of the following situations, please indicate how often you use French now.

SCALE: 1-Never 2-Rarely 3-Sometimes 4-Often 5-Very often

	Never		Some- times		Very often	
a--Talk with the professor/ TA in French class.	1	2	3	4	5	U68
b--In your present jobs.	1	2	3	4	5	U69
c--On the telephone with friends.	1	2	3	4	5	U70
d--On the telephone for job purposes with unknown people.	1	2	3	4	5	U71
e--At university, outside of classes.	1	2	3	4	5	U72
f--With francophones in the community.	1	2	3	4	5	U73

15. Please indicate the amount of French you use now compared to the amount of French you used during your last year of secondary school in the following situations:

	More	Same	Less	Can't say	
While at work.	_____	_____	_____	_____	U74
While in class.	_____	_____	_____	_____	U75
In social situations.	_____	_____	_____	_____	U76

16. Please indicate whether you know about and whether you participate in the following activities at McMaster and in the Hamilton and Toronto areas:

1 2 3 4

(PLEASE CIRCLE ONE IN EACH COLUMN)

	KNOW ABOUT		PARTICIPATE IN:					
	1	2	1	2	1	2	3	4
A--McMaster French Club.	YES	NO	YES	NO	1	2	3	4
B--French floor in McKay Hall.	YES	NO	YES	NO	1	2	3	4
C--Cultural events at the Alliance Française in Hamilton.	YES	NO	YES	NO	1	2	3	4
D--The French theatre in Toronto.	YES	NO	YES	NO	1	2	3	4
E--Le Centre francophone in Toronto.	YES	NO	YES	NO	1	2	3	4
F--French restaurants in Hamilton or Toronto.	YES	NO	YES	NO	1	2	3	4

17. Please indicate below any other activities in which you use French. (E.G. sports, organizations etc.)

Activity	Approximate Hours per week	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
_____	_____	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
_____	_____	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
_____	_____	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

18. Please estimate, for both English and French, the number of books you have read, movies you have watched, etc. in 1988 thus far.

Number for 1988 so far
English French

a) Number of books read. (excluding school books)	_____	_____	1	2	3	4	5
b) Number of movies, plays or videos seen.	_____	_____	1	2	3	4	5
c) Number of hours of TV watched. (excluding videos)	_____	_____	1	2	3	4	5

19. Are there any French newspapers or magazines that you read regularly? Please CIRCLE ONE

1 YES
2 NO

If you answered YES to question 19, please list the titles of the French newspapers or magazines that you read regularly:

20. Please circle the number beside the statement that best describes what you would normally do.

A- If there were French-speaking families in my neighbourhood, or students in my residence, I would:

- 1 always speak French with them.
- 2 speak French with them sometimes.
- 3 never speak French with them.

B--If I were in a store and had the opportunity to speak French, I would:

- 1 never speak it.
- 2 speak it occasionally, using English whenever possible.
- 3 speak French most of the time, using English only if absolutely necessary.

C--If a French play or movie sounded interesting, and if I were free that night, I would:

- 1 definitely go.
- 2 go only if I could find nothing else to do. 1151
- 3 not go because I don't feel capable of understanding the French.

D--If they were available, I would read French magazines and newspapers:

- 1 as often as I could.
- 2 not very often. 1152
- 3 never.

E--If a French TV program looked interesting, I would:

- 1 definitely watch it.
- 2 watch it if there is no English program that interested me. 1153
- 3 not watch it because I don't feel capable of understanding the French.

F--If a stranger said something to me in French, I would:

- 1 answer in English.
- 2 start to answer in French but switch to English as soon as I had trouble. 1154
- 3 try to answer completely in French.

G--When you are with French speaking people, would you like them to think that French is your first language?

- 1 Yes.
- 2 No. 1155
- 3 it wouldn't matter to me.

^^PART 3--UNIVERSITY AND CAREER INFORMATION^^

E--UNIVERSITY INFORMATION

Faculty _____ 1156

Major _____ 57 58

Year _____ Is this a 3 or 4 year program? _____ 59 60

21. Is there a language requirement for successful completion of your degree program? (PLEASE CIRCLE ONE)

- 1 YES, French is required.
- 2 YES, but not necessarily French. 1161
- 3 NO
- 4 DON'T KNOW

22. Please list each of the courses that you have taken in the French Department at McMaster in the space below. (E.G. French as a second language, literature, linguistics, civilisation) For each course listed in sequence below, please answer the questions that follow the title.

**If you have not taken any such courses, go on to question #23.

I--FIRST COURSE

a) Course type---Please CIRCLE ONE

- | | | |
|-------------------------------|----------------|----|
| 1 French as a second language | 2 Literature | 62 |
| 3 Linguistics | 4 Civilisation | |

b) Level of course---Please CIRCLE ONE

- | | | | | |
|--------------|---------------|--------------|---------------|------|
| 1 First year | 2 Second year | 3 Third year | 4 Fourth year | 1163 |
|--------------|---------------|--------------|---------------|------|

c) Please indicate how you would rate the level of French required for this course: Please CIRCLE ONE

- 1 Level was too high.
- 2 Level was just right. 1164
- 3 Level was too low.

d) Please indicate how satisfied you were with the course content: Please CIRCLE ONE

- 1 Very satisfied
- 2 Somewhat satisfied 1165
- 3 Not at all satisfied

Please comment: _____

e) Please indicate how satisfied you were with the teaching approach in the course: Please CIRCLE ONE

- | | | |
|---|----------------------|----|
| 1 | Very satisfied | |
| 2 | Somewhat satisfied | 66 |
| 3 | Not at all satisfied | |

Please comment: _____

f) Would you recommend this course to another student who is a French immersion graduate? Please CIRCLE ONE

- | | | |
|-------|------|----|
| 1 YES | 2 NO | 67 |
|-------|------|----|

Please specify WHY or WHY NOT: _____

II--SECOND COURSE

a) Course type---Please CIRCLE ONE

- | | | |
|-------------------------------|----------------|----|
| 1 French as a second language | 2 Literature | 68 |
| 3 Linguistics | 4 Civilisation | |

b) Level of course---Please CIRCLE ONE

- | | | | | |
|--------------|---------------|--------------|---------------|----|
| 1 First year | 2 Second year | 3 Third year | 4 Fourth year | 69 |
|--------------|---------------|--------------|---------------|----|

c) Please indicate how you would rate the level of French required for this course: Please CIRCLE ONE

- | | |
|-------------------------|----|
| 1 Level was too high. | |
| 2 Level was just right. | 70 |
| 3 Level was too low. | |

d) Please indicate how satisfied you were with the course content: Please CIRCLE ONE

- | | |
|-------------------------|----|
| 1 Very satisfied. | |
| 2 Somewhat satisfied. | 71 |
| 3 Not at all satisfied. | |

Please comment: _____

e) Please indicate how satisfied you were with the teaching approach in the course: Please CIRCLE ONE

- | | |
|-------------------------|----|
| 1 Very satisfied. | |
| 2 Somewhat satisfied. | 72 |
| 3 Not at all satisfied. | |

Please comment: _____

f) Would you recommend this course to another student who is a French immersion graduate? Please CIRCLE ONE

- | | | |
|-------|------|----|
| 1 YES | 2 NO | 73 |
|-------|------|----|

Please specify WHY or WHY NOT: _____

III--THIRD COURSE

a) Course type---Please CIRCLE ONE

- | | | |
|-------------------------------|----------------|----|
| 1 French as a second language | 2 Literature | 74 |
| 3 Linguistics | 4 Civilisation | |

b) Level of course---Please CIRCLE ONE

- | | | | | |
|--------------|---------------|--------------|---------------|----|
| 1 First year | 2 Second year | 3 Third year | 4 Fourth year | 75 |
|--------------|---------------|--------------|---------------|----|

c) Please indicate how you would rate the level of French required for this course: Please CIRCLE ONE

- | | |
|-------------------------|----|
| 1 Level was too high. | |
| 2 Level was just right. | 76 |
| 3 Level was too low. | |

d) Please indicate how satisfied you were with the course content: Please CIRCLE ONE

- | | |
|-------------------------|----|
| 1 Very satisfied. | |
| 2 Somewhat satisfied. | 77 |
| 3 Not at all satisfied. | |

Please comment: _____

e) Please indicate how satisfied you were with the teaching approach in the course: Please CIRCLE ONE

- 1 Very satisfied.
2 Somewhat satisfied. U78
3 Not at all satisfied.

Please comment: _____

f) Would you recommend this course to another student who is a French immersion graduate? Please CIRCLE ONE

- 1 YES 2 NO U79

Please specify WHY or WHY NOT: _____

IV--FOURTH COURSE

1 2 3 4

a) Course type---Please CIRCLE ONE

- 1 French as a second language 2 Literature U5
3 Linguistics 4 Civilisation

b) Level of course---Please CIRCLE ONE

- 1 First year 2 Second year 3 Third year 4 Fourth year U6

c) Please indicate how you would rate the level of French required for this course: Please CIRCLE ONE

- 1 Level was too high.
2 Level was just right. U7
3 Level was too low.

d) Please indicate how satisfied you were with the course content: Please CIRCLE ONE

- 1 Very satisfied
2 Somewhat satisfied U8
3 Not at all satisfied

Please comment: _____

e) Please indicate how satisfied you were with the teaching approach in the course: Please CIRCLE ONE

- 1 Very satisfied
2 Somewhat satisfied U9
3 Not at all satisfied

Please comment: _____

f) Would you recommend this course to another student who is a French immersion graduate? Please CIRCLE ONE

- 1 YES 2 NO U10

Please specify WHY or WHY NOT: _____

**23. If you are not taking any course in the French Department, please specify why not:

(PLEASE CIRCLE AS MANY AS APPLY)

- 1 I am satisfied with my present level of achievement U11
2 I'm not permitted by my faculty. U12
3 I'm afraid to lower my grade point average. U13
4 No course offered looks interesting to me U14
5 I don't have enough time in my schedule U15
6 French was not recommended to me U16
7 other reason- please specify _____ U17

24. If you were to enroll in a course offered by the McMaster French Department next year, which one of the following course types would you choose?

**Please answer regardless of the availability of such courses at the present time. Please CIRCLE ONE

- 1 Language
- 2 Literature
- 3 Linguistics
- 4 Civilisation

L18

**Please explain WHY: _____

25. Would you enroll in a course taught in French in your area of specialisation? (If such a course existed)

- 1 YES
- 2 NO (PLEASE CIRCLE ONE)
- 3 MAYBE

L19

26. Would you enroll in an elective course taught in French?

- 1 YES
- 2 NO (PLEASE CIRCLE ONE)
- 3 MAYBE

L20

27. If you answered YES to question 25 or 26, would you enroll in a French language course offered by the French Department at the same time? PLEASE CIRCLE ONE

- 1 YES
- 2 NO
- 3 MAYBE

L21

If you answered NO or MAYBE, please explain your hesitation: _____

28. If you answered NO or MAYBE to question 25 or 26, please explain your hesitation: (CIRCLE ONE)

- 1 My French is not good enough
- 2 I'm afraid to lower my grade point average.
- 3 I don't think the course would be of the same quality in French as in English.
- 4 I'm tired of taking courses in French.
- 5 French was not recommended to me
- 6 Other--please specify _____

L22

29. How important a role do you feel universities should play in helping students fulfil their linguistic needs in French? (PLEASE CIRCLE ONE)

- 1 No role at all
- 2 A modest role
- 3 A very important role
- 4 Don't know

L23

30. If you feel that the university does not have such a role, please explain WHY NOT:

F--CAREER PROFILE

31. Have you decided what occupation you would like to pursue after completing or leaving university? (CIRCLE ONE)

- 1 YES
- 2 NO

L24

32. What type of occupational future would you prefer? (PLEASE CIRCLE ONE)

- 1 Academic
- 2 Business oriented
- 3 Professional (e.g. doctor, lawyer etc)
- 4 Government
- 5 Trained technician or craftsman
- 6 The media
- 7 The creative arts
- 8 Other (specify) _____

L25

33. Where do you expect to be working in the years immediately after university? (PLEASE CIRCLE ONE)

- 1 Hamilton-Wentworth region
- 2 Toronto area
- 3 Ottawa area
- 4 Ontario (outside 1, 2, 3) L-26
- 5 Québec
- 6 Canada (outside Ontario and Québec)
- 7 Other (please specify) _____

34. How important do you think your knowledge of French will be for your future career? Please CIRCLE ONE

- 1 Not at all important
- 2 Slightly important L-27
- 3 Moderately important
- 4 Very important

In what situations or for what specific purposes do you think you will need French for this career? Please specify:

35. Aside from your future workplace, you may wish to use French for more general interests and activities. How likely are you to use French for the following?

SCALE: 1--Not at all likely 2--Somewhat likely
 3--Very likely 4-- Can't say

(PLEASE CIRCLE ONE ON EACH LINE)

- a) Home entertainment like radio, TV etc 1 2 3 4 L-28
- b) Social gatherings with friends. 1 2 3 4 L-29
- c) Cultural events. (theatre, movies etc) 1 2 3 4 30
- d) Travel. 1 2 3 4 31

- e) Studies at a French-speaking college or university. 1 2 3 4 L-32
- f) Reading. 1 2 3 4 L-33
- g) Community activities or sports. 1 2 3 4 L-34
- h) Other (please specify) _____ 1 2 3 4 L-35

F-ADDITIONAL COMMENTS

36. Please comment on any topic of interest to you that has not been mentioned in this survey. Please also feel free to make any suggestions to the researcher by contacting me at the McMaster French Department. (416-525-9140 ext. 3767)

THANK YOU VERY MUCH!

APPENDICE C

HELLO!

This questionnaire is designed to study French immersion students who are nearing graduation from high school. Besides being the research project for my Master's thesis, the general report of the results of this questionnaire will provide useful information to assist post-secondary institutions in evaluating the increasing influx of French immersion graduates entering these institutions. Your input will be very valuable! Summary data of the results will also be made available to you following the final analysis.

You are not under any obligation but I ask you to please take a few minutes to fill out this questionnaire and make your opinions count! For the results of this survey to be as meaningful as possible, it is important that you be as accurate and as frank as possible. If you need more room to answer any question, use the back of the paper, marking clearly the number of the question you are responding to.

Your answers will be used for the purposes of this study only and will remain completely confidential. Although I ask for your name, I do so to facilitate the analysis of results. I also ask for your address (please indicate both your current and summer addresses) in the event that I may need to contact you at a later date to clarify data.

The questionnaire is divided into the following three sections:

Part 1--Personal background information.

Part 2--Self-evaluation of skills and use of language.

Part 3--University and career information.

****PART 1--PERSONAL
BACKGROUND INFORMATION****

A--PERSONAL DATA

NAME _____

M _____

F _____

AGE _____

MOTHER'S OCCUPATION _____

FATHER'S OCCUPATION _____

1 2 3 4

5

6, 7

8

9

CURRENT ADDRESS _____

TELEPHONE _____

POSTAL CODE _____

1. Do you have a part-time job during the school year?

1 YES 2 NO (PLEASE CIRCLE ONE)

10

2. Have you ever had a job in the past? 1 YES 2 NO

11

3. If you answered YES to either question 1 or 2, Do you ever have the chance to use French in this job in the following situations? PLEASE CIRCLE ONE

a) With customers or clients 1 YES 2 NO

12

b) On the telephone 1 YES 2 NO

13

B--LANGUAGE BACKGROUND

4. Which language did you learn first as a child? (PLEASE CIRCLE ONE ONLY)

- 1 ENGLISH
- 2 FRENCH
- 3 OTHER _____

(please specify)

14

5. What language do you most often speak at home now? (PLEASE CIRCLE ONE ONLY)

- 1 ENGLISH
- 2 FRENCH
- 3 OTHER _____

(please specify)

15

6. PREVIOUS FRENCH STUDIES:

Please check every grade you were in an immersion or extended French program (to grade 8) and indicate the number of courses taken where French was the language of instruction. (grades 9-13) Please also the school board and city in which you were enrolled in these programs.

<u>Immersion/Extended French</u>	<u>School Board and city</u>	
Kindergarten _____	_____	<input type="checkbox"/> 16
Grade 1 _____	_____	<input type="checkbox"/> 17
Grade 2 _____	_____	<input type="checkbox"/> 18
Grade 3 _____	_____	<input type="checkbox"/> 19
Grade 4 _____	_____	<input type="checkbox"/> 20
Grade 5 _____	_____	<input type="checkbox"/> 21
Grade 6 _____	_____	<input type="checkbox"/> 22
Grade 7 _____	_____	<input type="checkbox"/> 23
Grade 8 _____	_____	<input type="checkbox"/> 24
<u>Number of courses taken in French</u>		
Grade 9 _____	_____	<input type="checkbox"/> 25
Grade 10 _____	_____	<input type="checkbox"/> 26
Grade 11 _____	_____	<input type="checkbox"/> 27
Grade 12 _____	_____	<input type="checkbox"/> 28
Grade 13 _____	_____	<input type="checkbox"/> 29

7. Why learn French? How important is each of the reasons given below for learning French? Please circle the appropriate number opposite each reason, according to your opinion of its importance.

SCALE: (1) Not at all important (2) Slightly important (3) Moderately important (4) Very important

	<u>Unimportant</u>		<u>Important</u>	
	1	2	3	4
a--Learning French will help improve my job possibilities.				<input type="checkbox"/> 30
b--Knowing French will make it easier for me to travel in French-speaking areas.	1	2	3	4
				<input type="checkbox"/> 31

c--It is interesting to know more than one language.	1	2	3	4	<input type="checkbox"/> 32
d--In Canada people who know the two official languages can contribute to national unity.	1	2	3	4	<input type="checkbox"/> 33
e--Knowing the French language makes it easy to get to know people who are French-speaking.	1	2	3	4	<input type="checkbox"/> 34
f--It is easy for me, therefore easy to get a high mark.	1	2	3	4	<input type="checkbox"/> 35

****PART 2—SELF-EVALUATION OF SKILLS AND USE OF LANGUAGE****

C—SELF-EVALUATION OF FRENCH SKILLS

8. The following question deals with your ability to perform certain activities in French now and your desired ability for the future.

SCALE: 1- Very good ability ; perform with ease.
2- Good ability ; perform with some difficulty.
3- Modest ability ; perform with considerable difficulty.
4- Poor ability ; perform incompetently.

a) <u>COMPREHENSION</u>		<u>Very good</u>		<u>Poor</u>	
	NOW	1	2	3	4
1--Follow directions to a nearby location in French.	NOW	1	2	3	4
	FUTURE	1	2	3	4
2--Follow programs in French on radio or TV.	NOW	1	2	3	4
	FUTURE	1	2	3	4
3--Understand a formal lecture in French.	NOW	1	2	3	4
	FUTURE	1	2	3	4

b) READING

		<u>Very good</u>		<u>Poor</u>		
		1	2	3	4	
1--Follow cooking instructions in French on a food package.	NOW	1	2	3	4	<input type="checkbox"/> 42
	FUTURE	1	2	3	4	<input type="checkbox"/> 43
2--Understand a newspaper in French.	NOW	1	2	3	4	<input type="checkbox"/> 44
	FUTURE	1	2	3	4	<input type="checkbox"/> 45
3--Understand a high school level text book in French.	NOW	1	2	3	4	<input type="checkbox"/> 46
	FUTURE	1	2	3	4	<input type="checkbox"/> 47

c) WRITING

		<u>Very good</u>		<u>Poor</u>		
		1	2	3	4	
1--Fill in a form in French.	NOW	1	2	3	4	<input type="checkbox"/> 48
	FUTURE	1	2	3	4	<input type="checkbox"/> 49
2--Write a personal letter in French.	NOW	1	2	3	4	<input type="checkbox"/> 50
	FUTURE	1	2	3	4	<input type="checkbox"/> 51
3--Write an essay in French.	NOW	1	2	3	4	<input type="checkbox"/> 52
	FUTURE	1	2	3	4	<input type="checkbox"/> 53

d) SPEAKING

		<u>Very good</u>		<u>Poor</u>		
		1	2	3	4	
1--Participate in a simple conversation in French about a well known topic with friends.	NOW	1	2	3	4	<input type="checkbox"/> 54
	FUTURE	1	2	3	4	<input type="checkbox"/> 55
2--State and defend your opinions in a discussion in a high school class.	NOW	1	2	3	4	<input type="checkbox"/> 56
	FUTURE	1	2	3	4	<input type="checkbox"/> 57
3--Undertake a job interview in French.	NOW	1	2	3	4	<input type="checkbox"/> 58
	FUTURE	1	2	3	4	<input type="checkbox"/> 59

9. Using the scale outlined below, please circle the appropriate number to indicate the extent to which you agree or disagree with each of the following statements.

- (1) Strongly disagree (3) Slightly agree
 (2) Slightly disagree (4) Strongly agree

	<u>Disagree</u>		<u>Agree</u>		
	1	2	3	4	
a--I would feel confident if I had to ask street directions in French.	1	2	3	4	<input type="checkbox"/> 60
b--I would be nervous if I had to speak French to a sales clerk.	1	2	3	4	<input type="checkbox"/> 61
c--I would feel sure of myself if I had to order a meal in French.	1	2	3	4	<input type="checkbox"/> 62
d--I would be uneasy if I were required to use French on the telephone.	1	2	3	4	<input type="checkbox"/> 63
e--I would feel comfortable in carrying on a friendly conversation with a French-speaking student.	1	2	3	4	<input type="checkbox"/> 64
f--I would be uncomfortable if I had to speak French with someone in authority at my high school.	1	2	3	4	<input type="checkbox"/> 65
g--I would be nervous if I had to speak French in a seminar with Francophone students.	1	2	3	4	<input type="checkbox"/> 66

10. In which area do you feel most comfortable and satisfied with your present level of achievement in French? Please Circle One.

- a) Reading
- b) Writing
- c) Speaking
- d) Comprehension of spoken French

67

Please explain your feeling about your level of achievement referred to in question 10:

11. In which area do you feel the most dissatisfied and uncomfortable with your present level of achievement in French? Please Circle One.

- a) Reading
- b) Writing
- c) Speaking
- d) Comprehension of spoken French

68

Please explain your feeling about your level of achievement referred to in question 11:

D—USE OF THE FRENCH LANGUAGE

12. For each of the following situations, please indicate how often you use French now.

SCALE: 1—Never 2—Rarely 3—Sometimes 4—Often 5—Very often

	Never		Some-times		Very often	
a--Talk with the French teacher in class.	1	2	3	4	5	U
b--In your present jobs.	1	2	3	4	5	U
c--On the telephone with friends.	1	2	3	4	5	U
d--On the telephone for job purposes with unknown people.	1	2	3	4	5	U
e--At school, outside the class room.	1	2	3	4	5	U
f--With Francophones in the community.	1	2	3	4	5	U

13. Please indicate below any other activities in which you use French. (e.g. sports, organizations, French cultural centres, French restaurants etc.)

Activity	Hours per week
75-79	U U U U U
80-84	U U U U U
85-89	U U U U U

14. Please estimate, for both English and French, the number of books you have read, movies you have watched, etc. in 1988 thus far.

	Number for 1988 so far				
	English	French	0	1	2
** Number of books read. (excluding school books)			0	1	2
** Number of movies, plays or videos seen.			0	1	2
** Number of hours of TV watched.(excluding videos)			0	1	2

15. Please circle the number beside the statement that best describes what you would normally do.

A--If there were French-speaking families in my neighbourhood, I would:

- 1 Always speak French with them.
- 2 Speak French with them sometimes.
- 3 Never speak French with them.

└ 106

B--If I were in a store and had the opportunity to speak French, I would:

- 1 never speak it.
- 2 speak it occasionally, using English whenever possible.
- 3 speak French most of the time, using English only if absolutely necessary.

└ 107

C--If a French play or movie sounded interesting, and if I were free that night, I would:

- 1 definitely go.
- 2 go only if I could find nothing else to do.
- 3 not go because I don't feel capable to understand the French.

└ 108

D--If they were available, I would read French magazines and newspapers:

- 1 as often as I could.
- 2 not very often.
- 3 never.

└ 109

E--If a French TV program looked interesting, I would:

- 1 definitely watch it.
- 2 watch it if there is no English program that interested me.
- 3 not watch it because I don't feel capable to understand the French.

└ 110

F--If a stranger said something to me in French, I would:

- 1 answer in English.
- 2 start to answer in French but switch to English as soon as I have trouble.
- 3 try to answer completely in French.

└ 111

G--When you are with French-speaking people, would you like them to think that French is your first language?

- 1 Yes.
- 2 No.
- 3 It wouldn't matter to me.

└ 112

****PART 3—UNIVERSITY AND CAREER INFORMATION****

B-CHOICE OF INSTITUTION AND PROGRAM

16. Do you plan to enter a post-secondary institution next year? (or after you graduate) (PLEASE CIRCLE ONE)

- 1 YES
- 2 NO
- 3 DON'T KNOW

└ 113

17. If you answered NO or DON'T KNOW to question 16, what do you plan to do? Please specify:

18. If you answered YES to question #16, do you plan to enter a university? (PLEASE CIRCLE ONE)

- 1 YES
- 2 NO
- 3 DON'T KNOW

└ 114

19. If you answered YES or DON'T KNOW to question 18, please indicate your first three choices of universities: If you answered NO to question 18, go to question 30:

SCALE: 1-first choice 2-second choice 3-third choice

McMaster University	_____	└ 115
University of Toronto	_____	└ 116
Brock University	_____	└ 117
Queen's University	_____	└ 118
University of Ottawa	_____	└ 119
Glendon College	_____	└ 120
Laurentian University	_____	└ 121
University of Waterloo	_____	└ 122

Guelph University _____
 Western _____
 McGill University _____
 other (specify) _____
 other (specify) _____

123
 124
 125
 126
 127

20. In what program do you plan to enroll? _____

128

21. Please indicate the degree of influence each of the following factors has on your choice of university:

SCALE: 1--Large influence 2--Modest influence 3--No influence

PLEASE CIRCLE ONE FOR EACH FACTOR

- a) The area of specialization you want to enter. 1 2 3
- b) The possibility to take courses in French. 1 2 3
- c) The reputation and the extent of course offerings within the university French Department. 1 2 3
- d) The activities (social, cultural, and recreational) offered in French on the university campus. (e.g. French residence, French centre etc.) 1 2 3
- e) the amount of French used in the community where the university is located. 1 2 3

129
 130
 131
 132
 133

22. How much information were you able to obtain concerning the French programs at the universities of your choice?
 (PLEASE CIRCLE ONE)

- a lots of information
- b some information
- c very little information
- d no information

134

23. Do you intend to maintain your French at university?

- 1 YES
 - 2 NO
 - 3 NOT SURE
- PLEASE CIRCLE ONE

24. If you answered NO or NOT SURE to the question 23, please explain your reluctance: PLEASE CIRCLE ONE

- 1 I am satisfied with my present level of achievement
- 2 I'm not permitted by the faculty in which I plan to enroll
- 3 I'm afraid to lower my marks
- 4 I won't have enough time in my schedule
- 5 I'm tired of French courses
- 6 French was not recommended to me
- 7 other-please specify _____

136

25. If you were to take a course in the French department at the university of your choice, which of the following course types would you choose?

PLEASE CIRCLE ONE

- 1 Language
- 2 Literature
- 3 Linguistics
- 4 Civilisation

137

**Please explain WHY? _____

26. Would you enroll in a course taught in French in your area of specialisation?

- 1 YES
- 2 NO (PLEASE CIRCLE ONE)
- 3 MAYBE

138

27. Would you enroll in an elective course taught in French?

- 1 YES
- 2 NO (PLEASE CIRCLE ONE)
- 3 MAYBE

139

28. If you answered YES to question 26 or 27, would you enroll in a French language course offered by the French Department at the same time? PLEASE CIRCLE ONE

- 1 YES
- 2 NO
- 3 MAYBE

140

If you answered NO or MAYBE, please explain your hesitation:

29. If you answered NO or MAYBE to question 26 or 27, please explain your hesitation: (PLEASE CIRCLE ONE)

- 1 My French is not good enough
- 2 I'm afraid to lower my grade point average.
- 3 I don't think the course would be of the same quality in French as in English.
- 4 I'm tired of taking courses in French.
- 5 French was not recommended to me
- 6 other--please specify _____

141

***30. How important a role do you feel post-secondary institutions should play in helping students fulfil their needs in French? (PLEASE CIRCLE ONE)

- 1 No role at all
- 2 A modest role
- 3 A very important role
- 4 Don't know

142

31. If you feel that the post-secondary institution does not have such a role, please explain WHY NOT:

G-CAREER PROFILE

32. Have you decided what occupation you would like to pursue after high school, college or university? (PLEASE CIRCLE ONE)

- 1 YES
- 2 NO

143

33. What type of occupational future would you prefer? (PLEASE CIRCLE ONE)

- 1 Academic (e.g. teaching)
- 2 Business-oriented
- 3 Professional (e.g. doctor, lawyer etc.)
- 4 Government
- 5 Trained technician or craftsman
- 6 The media
- 7 The creative arts
- 8 Other (please specify) _____

144

34. Where do you expect to be working in the years immediately after high school, college or university? (PLEASE CIRCLE ONE)

- 1 Hamilton-Wentworth region
- 2 Toronto area
- 3 Ottawa area
- 4 Ontario (outside 1, 2 and 3)
- 5 Québec
- 6 Canada (outside Ontario and Québec)
- 7 other (specify) _____

145

35. How important do you think your knowledge of French will be for your future career? PLEASE CIRCLE ONE

- 1 Not at all important
- 2 Slightly important
- 3 Moderately important
- 4 Very important

146

In what situations or for what specific purposes do you think you will need French for this career? Please specify:

36. Aside from your future workplace, you may wish to use French for more general interests and activities. How likely are you to use French for the following?

SCALE: 1--Not at all likely 2--Somewhat likely
 3--Very likely 4--Can't say
 (PLEASE CIRCLE ONE ON EACH LINE)

- a) Home entertainment like radio, TV etc 1 2 3 4 147
- b) Social gatherings with friends. 1 2 3 4 148
- c) Cultural events. (theatre, movies etc) 1 2 3 4 149
- d) Travel. 1 2 3 4 150
- e) Studies at a French-speaking college or university. 1 2 3 4 151
- f) Reading. 1 2 3 4 152
- g) Community activities or sports. 1 2 3 4 153
- h) Other (please specify) _____ 1 2 3 4 154

F-ADDITIONAL COMMENTS

37. Please comment on any topic of interest to you that has not been mentioned in this survey. Please also feel free to make any suggestions to the researcher by contacting Miles Turnbull at the McMaster French Department. (416-525-9140 ext 3767)

THANK YOU VERY MUCH!



DEPARTMENT OF FRENCH
 McMaster University
 Hamilton, Ontario, Canada
 L8S 4M2

