



ACTES DU COLLOQUE/

COLLOQUIUM PROCEEDINGS

*Enfant bilingue, citoyen mondial*

*Bilingual child, Global Citizen*



Second Language Education Centre

Centre didactique des langues secondes

University of New Brunswick

27 November/novembre 1999

Fredericton

**Joseph E. Dicks**

**Editor/Rédacteur**

**Paula Kristmanson**

**On-line Editor/Rédactrice en ligne**

**Copyright „ 2000**



## Forward

As technology advances at a speed so fast it is now measured in gigahertz, we are constantly reminded as educators of the need to prepare our students for the heightened demands of the information age. Indeed, knowing where to find the information one needs is a skill that has become at least as important as being able to evaluate that information in a critical manner. In addition, as internet access in homes becomes nearly as common-place as television and as the world's economic forces exert their pressures for common markets and currencies, the concept of a global village and that of global citizen become more real.

This volume responds to this reality in both form and content. With regard to form, the decision to publish on-line serves two purposes: 1) current research is made available very quickly and 2) this information is accessible to a global audience. Also, it was felt that summaries of the various presentations would provide you, the reader, with the opportunity to read about a wide range of current research in a general way. If you are interested in details regarding specific articles, many will likely be published in full at a later date in other academic volumes.

With respect to content, the articles contained in this volume, based on the presentations of the colloquium *Bilingual Child, Global Citizen*, reflect the challenges we face as citizens in a world of constant change. The opening and closing articles are the full-text keynote addresses by two of our bilingual, global citizens. [Heather Roxborough](#), a grade 11 French immersion student at Fredericton High School, discusses what learning a second language has meant to her and [Émily Robichaud](#), a grade 12 French first language student at École Sainte-Anne describes her experience of growing up with the dual reality of French and English.

The remaining entries, summaries of presentations made during the colloquium, are divided into two main categories: [Research and Educational Implications and Pedagogical Innovations](#). Within each category the reader will find state-of-the-art articles dealing with larger topics such as the growth of immersion programs and the role of technology as well as more focused papers dealing with specific classroom-based research and innovative pedagogical initiatives.

Pleasant Reading!

## Avant-propos

Au fur et à mesure que la technologie s'avance à une vitesse mesurée aujourd'hui en gigahertz, nous sommes rappelés, en tant qu'éducateurs, du besoin de préparer nos apprenants pour les exigences de l'âge de l'information. En effet, savoir où trouver de l'information est une habileté qui va de pair avec la capacité d'évaluer cette information de façon critique. De plus, dans un monde où l'ordinateur et l'internet deviennent aussi courants que les téléviseurs, et où les pressions économiques créent des marchés et des monnaies communs, les concepts de *village global* et de *citoyen mondial* se réalisent.

Ce volume répond à cette réalité en termes de sa forme et de son contenu. Quant à la forme, on a décidé de publier sur le web pour deux raisons principales: 1) la recherche courante est mise à la disposition des lecteurs très rapidement; et 2) l'information est ouverte à un auditoire global. En plus, on croyait que les sommaires des diverses présentations permettraient aux lecteurs de lire de façon générale sur un large éventail de sujets de recherche. Si quelqu'un aimerait avoir des détails concernant les articles, plusieurs seront sans doute publiés en entier plus tard dans d'autres volumes académiques.

Quant au contenu du volume, les articles qui sont basés sur les présentations faites au cours du colloque *Enfant bilingue, citoyen mondial*, reflètent les défis auxquels nous faisons face en tant que citoyens mondiaux entourés par le changement. Le premier et le dernier articles sont en effet les textes entiers des présentations de nos deux conférencières, [Heather Roxborough](#) et [Émily Robichaud](#), toutes les deux citoyennes bilingues et mondiales. Heather est une étudiante en 11e année à l'*École secondaire de Fredericton* et Émily est en 12e année à l'*École Sainte-Anne*, à Fredericton.

Les autres articles, résumés des présentations, sont regroupés selon deux catégories principales: [Recherche et implications pédagogiques et Innovations pédagogiques](#). Dans chaque catégorie le lecteur trouvera des articles à l'état actuel des connaissances. Certains articles touchent des sujets généraux comme la croissance des programmes d'immersion et le rôle de la technologie, tandis que d'autres mettent l'accent sur la recherche spécifique en salle de classe et des projets pédagogiques innovateurs.

Bonne lecture!

## ACKNOWLEDGEMENTS

**There are several groups and individuals that I wish to thank for making this collection of colloquium presentation summaries available:**

1. **The authors.** By accepting to have their presentations included in this volume they provide an opportunity for a wider audience to have access to state of the art research in the area of second language education.
2. **The Honorable Sheila Copps**, Minister of Canadian Heritage, for the generous contribution of that department to the colloquium.
3. **Madeleine Coderre**, President of the Canadian Association of Immersion Teachers (CAIT), **Valerie Dean**, President of the Society for Educational Visits and Exchanges in Canada (SEVEC), and **Jim Howden**, President of the Canadian Association of Second Language Teachers (CASLT). These three individuals along with their respective teams made this collaborative initiative a reality.
4. **Shirley Ferguson and Paula Kristmanson** of the Second Language Education Centre, Faculty of Education, University of New Brunswick who served as the on-site organizing committee for this colloquium.
5. **Suzanne Fournier** who served as the copy editor and **Paula Kristmanson** who did the original formatting and mounting of the document on-line.
6. **Sally Rehorick**, Director of the Second Language Education Centre, and **Marian Small**, Dean of the Faculty of Education of the University of New Brunswick for their support of this initiative.

## REMERCIEMENTS

**J'aimerais remercier plusieurs individus et groupes qui ont contribué à la réalisation de ce volume:**

1. **Les auteurs.** En acceptant l'invitation d'inclure leurs présentations dans ce volume ils les ont mis à la portée de tous qui s'intéressent à la didactique des langues secondes.
2. **L'honorable Sheila Copps**, Ministre du Patrimoine canadien, pour la contribution généreuse de son département.
3. **Madeleine Coderre**, Présidente de l'Association canadienne des professeurs d'immersion (ACPI), **Valerie Dean**, Présidente de la Société pour les échanges et visites éducatives au Canada (SEVEC), et **Jim Howden**, Présidente de l'Association canadienne des professeurs de

langue seconde (ACPLS). Ces trois personnes et leurs équipes respectives ont travaillé de façon collaborative et exhaustive pour ce projet.

4. **Shirley Ferguson and Paula Kristmanson** du Centre didactique des langues secondes, Faculté d'Éducation, Université du Nouveau-Brunswick qui étaient le comité organisateur sur place pour le colloque.

5. **Suzanne Fournier** qui a fait la révision linguistique des textes and **Paula Kristmanson** qui a fait la mise en page sur l'internet.

6. **Sally Rehorick**, Directrice du Centre didactique des langues, and **Marian Small**, Doyenne de la Faculté d'Éducation, Université du Nouveau-Brunswick pour leur appui de ce projet.

## **Conférencier/ Keynote Speaker - Enfant Bilingue/ Citoyen Mondial,**

### **Bilingual Child/ Global Citizen**

---

**Heather Roxborough**

**Fredericton High School**

Bonjour mesdames et messieurs. Comme Sally a dit, je m'appelle Heather Roxborough. Je suis étudiante en 11<sup>ème</sup> année à FHS. Depuis 8 années je suis les cours d'immersion française. Ça me fait grand plaisir de vous adresser aujourd'hui parce que pour moi, être bilingue, c'est très important et les langues sont quelque chose que j'aime beaucoup.

Dès que je pouvais m'exprimer en anglais je pense que j'avais envie de comprendre aussi la langue française. Je sais que ce n'est pas comme ça pour tout le monde mais pour moi c'était le cas. D'abord, je pense que mon apprentissage du français a commencé chez moi. Ma mère est bilingue et ma grand-mère l'était aussi. C'était important pour ma grand-mère de parler français parce que mon grand-père était acadien, et sa famille était complètement francophone. Sa famille ne parlait pas l'anglais du tout et quand il est venu vivre dans une culture anglaise il s'est enseigné l'anglais en utilisant un dictionnaire anglais-français. Il savait qu'il fallait apprendre cette nouvelle langue pour se débrouiller dans sa vie quotidienne et pour faire partie d'une communauté anglaise. Apprendre une nouvelle langue tout seul avec seulement un dictionnaire, ce n'est pas quelque chose de très facile. C'est quelque chose que j'admire beaucoup de la part de mon grand-père. Même si je n'ai jamais eu l'occasion de le connaître, mon grand-père est une des raisons pour laquelle je vois l'importance d'être bilingue du point de vue personnel, et du point de vue du thème de ce colloque: enfant bilingue, citoyen mondiale.

Maintenant, je suis un élève de FHS en 11<sup>ème</sup> année. Cette année je suis deux cours en français, les Mathématiques 111 et le French Immersion Language Arts 111. Il se peut que maintenant mon français soit plus ou moins raffiné et pratiqué mais il y avait plusieurs étapes à suivre pour arriver où je suis aujourd'hui.

I began truly learning French in kindergarten and then from grade one to three I followed the Core French program. What I remember the most about learning French from these years is that it was fun. It involved a lot of singing and a lot of games. For most students this approach worked very well. The teacher that I remember the most from grades 1-3 is Mme Beaulieu. Even though she taught me 8 or 9 years ago one thing she said to her students, which is very relevant to the subject of biligualism, still stays with me today. She said that she wanted us to continue to learn French and not to toss it away. She said that if one day four or five years down the road, she happened to run into one of her French students, greets them in French and that student looks at her funny and answers her in English, that this would be very disappointing for her. Moi, je suis fière de savoir si jamais je revois Mme Beaulieu au magasin je pourrai lui parler en français.

En quatrième année j'ai commencé l'immersion française. J'étais chanceuse parce que pour moi l'expérience d'apprendre une nouvelle langue n'était pas trop difficile. C'était agréable, intéressant, et amusant. Quand même au début j'étais loin d'être bilingue. J'ai compris facilement la langue française en 4<sup>ème</sup> année et avec un peu d'effort j'ai commencé à apprendre très vite. Je pense que je peux attribuer le fait que j'ai appris si vite à ma première enseignante d'immersion, Mme Jacinthe Robichaud. Apprendre le français peut être aussi une expérience difficile et frustrant de temps en temps pour les enfants de 8 et 9 ans mais pour la classe de 4<sup>e</sup> année de Mme Robichaud ce n'était jamais une expérience négative. Cette enseignante avait l'intelligence et la sensibilité d'aider chaque élève avec leur défis et de les aider à se développer chacun à son propre rythme. C'est elle, la première personne qui m'a vraiment donné la confiance en moi-même par rapport à mes habilités en français. Je pense que ceci était une étape très importante dans mon apprentissage de cette nouvelle langue.

I believe that the first year of immersion is a critical year for a child when learning a new language. It sets the foundation for the child's experience in learning a new language and it is crucial that the child's first introduction to French be a positive one. In my opinion, it is very important to have a teacher with the appropriate personality and teaching style to introduce a child to a new language. Mme Robichaud excelled in teaching a first year immersion class. She taught us without the students realizing they were being taught and evaluated us without realizing we were being evaluated. It is important that the teacher be sensitive to the needs of the children and not pressure the students to learn faster than they are capable of learning.

In grades five and six I continued to improve my French abilities and in grade six I was fortunate to have the opportunity to use my French to help a new student at our school. A young girl from the Middle East had just moved to Fredericton and could only speak French. Once a week I went to see Mideille and spoke to her in French and tried to help her learn English. Mideille was only in grade two and it was important for her to know a student at the school who could communicate with her and make her feel welcome. This is one of my most rewarding experiences. At the time my French was not proficient enough to help her much as I would have liked but never the less I felt good about what I was doing. Knowing that now I have the ability

to communicate fluently in French and that this aspect of my education can help me reach out to others is very important. I feel that this experience truly relates to the theme of bilingual child, global citizen.

During my first three years of immersion my experience with Mideille was not the only one with French speaking people from other cultures. I was introduced to people from Louisiana, Quebec and France. I was also introduced to many aspects of acadian culture throughout my experiences in immersion. Learning about other cultures is not part of the

curriculum but it has been an important part of my French education. I now have a greater respect and understanding for French culture in our province and around the world. I have also gained the confidence and pride in knowing that I can communicate with people in French when I travel or when I have the opportunity to do so.

Quand j'ai commencé l'école moyenne à l'école George il y avait beaucoup de changements. Le niveau de français augmentait et pour moi devenait plus intéressant. J'avais plus d'occasions d'utiliser le français et aussi le niveau de maturité attendu des élèves augmentait et le désir d'améliorer la qualité de mon français devenait plus fort. Pendant que mon désir d'apprendre le français augmentait, le niveau de maturité et la qualité de travail de plusieurs étudiants diminuaient car les élèves s'ajustaient à la nouvelle école et à une nouvelle vie scolaire. Pour moi, je n'aurais pas pu commencer l'immersion à ce moment. Si j'avais commencé l'immersion en 7<sup>e</sup> année je ne crois pas que je serais capable de parler français aussi facilement et avec autant de confiance que je peux aujourd'hui.

During my three years at George Street School, I had the opportunity to participate in French oratorical competitions. This was a very enjoyable experience. In grade nine I placed second at the district finals. This is another of the many ways that French has contributed positively to my experience as a student and as a well-rounded person.

À FHS j'ai continué mon apprentissage du français. Aujourd'hui je suis le cours de français 111 et je l'aime beaucoup. C'est un bon défi pour moi et je sais que le niveau de français avancé qui est présente dans ce cours enseigné par Mme Roy a déjà amélioré la qualité de mon français. Je suis très heureuse que maintenant j'ai l'occasion de suivre un cours comme celui-ci.

Comme vous pouvez le voir, l'expérience d'immersion française comprend plusieurs aspects qui ont développé mes connaissances du français et mes habilités en français pendant les 8 dernières années scolaires. Mais je n'ai pas laissé le français seulement à l'école. J'ai beaucoup d'occasions pour l'utiliser dans mes activités chaque jour.

My extracurricular activities include music and sports. At the moment I play on the Reds Juvenile B volleyball Team. This is a great experience and I have many opportunities to practice my French. About one half of the girls on my team are French as well as the coaches and I would say about 80% of the teams we play from around the province are completely French. We play tournaments in places like Bathurst, Moncton, and Tracadie. I feel very comfortable in these communities which are mainly French and I feel that I have a great advantage over the girls who do not speak French.

Also I take singing lessons. I sing songs in all different types of languages, English, French, German, Italian, and Latin. My French education has been a great asset to me in learning songs in new languages. Not only do I have the ability to pronounce different vowel and consonant sounds with ease but I feel having been introduced to a second language makes me feel much more comfortable in understanding and communicating other languages through my music. I am very interested in languages. I would like to someday learn to speak another language and my introduction to French will certainly help me to do so.

Learning French, English, or any second language is a life skill which can continue to help us throughout our lives. French has been an important part of my life for a long time. I know I will continue to improve and use my French for the rest of my life. Seven years of French immersion has truly paid off and now French comes very easily to me. This is an accomplishment I am proud to have achieved. Learning a new language would give anyone a sense of pride and confidence. This alone is enough of a reason to learn a new language. There is a quote by B. F. Skinner which says "Education is what survives when what has been learned has been forgotten." This is why French is one of the most important experiences in my schooling, it is something that I will never forget.

Un autre slogan que je veux vous raconter est simplement "Le Français, c'est une ouverture au monde." In so many ways this is true, for French and for any language, et d'après mes expériences c'est vrai pour moi aussi.

#### **À propos de l'auteur/ About the author**

**Heather Roxborough** est étudiante de 11<sup>ème</sup> année à Fredericton High School, Fredericton, N.-B.

## **Existence et accroissement des programmes d'immersion dans le monde et ralentissement du phénomène au Canada.**

---

**André A. Obadia**

**Université Simon Fraser**

Le principal objet de mon propos aujourd'hui est de partager avec vous les résultats de deux enquêtes, l'une mondiale dont j'ai eu l'occasion d'évoquer quelques aspects lors du Congrès de l'ACPI à Victoria en 1997 et l'autre nationale\* qui a pris fin il y a deux mois environ et dont je parle aujourd'hui en public pour la première fois.

Je me dois de remercier tout d'abord le Patrimoine canadien pour son aide financière dans la conduite de ces deux enquêtes et de remercier aussi tous ceux qui ont bien voulu répondre à nos questionnaires , à notre courrier électronique et à nos appels téléphoniques.

### **Pourquoi une enquête mondiale?**

Nous voulions faire l'état de la question et savoir où l'immersion était offerte dans le monde, la comparer avec le Canada et aussi, pouvoir ainsi banaliser l'immersion en montrant que c'est une forme d'éducation normale, qu'elle est relativement répandue et qu'elle n'a rien de radical.

L'enquête mondiale se proposait les objectifs suivants:

- i. Historique des programmes d'immersion
- ii. Description des programmes
- iii. Cours d'études et matériel
- iv. Recherche
- v. Formation des enseignants

Nous avons entendu parler de rumeurs qui semblaient indiquer que l'immersion était en perte de vitesse. Nous voulions vérifier si tel était le cas. Nous nous proposons de :

- i. Rassembler et comparer les plus récentes statistiques sur les effectifs en immersion au Canada.
- ii. Identifier et analyser les causes possibles des tendances actuelles des effectifs en immersion.

Les contraintes de temps ne me permettront pas , bien sûr, de vous présenter toutes les données de ces deux enquêtes mais j'espère au moins arriver à vous exposer un phénomène qui peut sembler heureux d'un côté et peut-être un peu inquiétant de l'autre. Heureux parce que nous constatons que les programmes d'immersion ou d'enseignement bilingue prennent de l'ampleur dans le monde, et inquiétant ou décevant parce qu'au Canada, pays considéré jusqu'ici comme un pionnier dans le domaine, il semble se produire un net ralentissement, une perte de souffle accompagnée d'une sorte de léthargie à l'égard des programmes d'immersion.

C'est donc dans une perspective mondiale que je vais vous entretenir du dispositif canadien. J'effectuerai des aller-retour entre la scène canadienne et la scène mondiale, en essayant d'y apporter quelques éclairages. Ceci nous permettra de saisir en même temps l'ampleur de ce mouvement d'enseignement bilingue.

Les communications rapides et la suppression des frontières que nous connaissons aujourd'hui contribuent sans doute à ce qui semble être une conjoncture favorable à une promotion dynamique d'un enseignement bilingue. Depuis les dix dernières années , les rencontres internationales et les publications sur ce mode, somme toute peu conventionnel, d'apprentissage des langues étrangères, semblent s'intensifier. A titre d'exemple, nous avons vu la création du Centre d'Immersion Européen à Vaasa en Finlande et à Barcelone en Espagne et tout récemment

la création d'une Commission scientifique sur l'immersion au sein de l'Association Internationale de Linguistique Appliquée, sans parler des nombreuses associations de professeurs d'immersion ou d'enseignement bilingue, je pense notamment à l'Australie et à la Suède et bientôt, j'espère aussi, une association européenne d'enseignement bilingue en français qui est en état de gestation, sous la houlette d'un directeur d'école en Alsace.

J'utilise les termes d'enseignement bilingue dans un souci de simplification et de clarté. En effet, les appellations qui se rapportent à l'immersion sont elles-mêmes fort nombreuses. On en compte une cinquantaine. J'englobe dans "enseignement bilingue" tous les noms dont cet enseignement s'affuble et que notre enquête mondiale nous a révélés dans sa variabilité, tels que immersion précoce, moyenne, tardive, secondaire et tertiaire, immersion totale, partielle ou bilingue, immersion réciproque ou immersion mixte (ma traduction de "two-way immersion"), forme d'immersion très prisée aux Etats-Unis, notamment entre hispanophones et anglophones, immersion plurilingue ou multilingue, English Medium School, les sections européennes en France, etc.

Ce débat sur l'enseignement bilingue n'est pas unique à un pays comme le Canada . L'enseignement des langues au Canada tout comme dans l'Union Européenne est plus qu'un débat pédagogique, c'est un débat de société (Trim, 1994). Le mouvement grandissant de la revitalisation des langues est une autre manifestation de l'importance que prennent ces débats et de l'apprentissage de langues qui étaient dans une situation précaire à un moment donné de leur histoire. Je pense particulièrement au gallois dans le Pays de Galles, au gaélic en Ecosse, à l'irlandais, au hawaïen à Hawaï, aux langues bantoues en Afrique du sud, au maori en Nouvelle-Zélande, au basque et au catalan en Espagne où le catalan est l'exemple le plus frappant puisque les tribunaux sont allés , il y a 4 ou 5 ans , jusqu'à rendre l'immersion en catalan obligatoire . On peut ajouter les langues autochtones au Canada et les langues régionales en France, telles que le Breton, le Corse ou le Basque, par exemple.

Dans ce même souci de simplification mais aussi de centration sur le sujet, nous laissons volontairement de côté ces mouvements de revitalisation des langues , des langues surtout d'affirmation identitaire. Nous les laissons de côté, même si pour faire revivre ces langues, le mode immersif semble être la planche de salut pour en réussir une véritable revitalisation .

Le mode immersif semble aussi se répandre dans l'enseignement des langues étrangères (Swain et Johnson, 1997; Arnau et Artigal, 1998). Il est habituellement adopté lorsqu'on se propose dans cet enseignement l'acquisition d'une compétence communicative, donc essentiellement par des locuteurs du groupe dominant qui veulent apprendre efficacement une langue étrangère dans leur pays, sans qu'elle soit justifiée par la présence de locuteurs natifs de cette langue. Les nombreuses recherches nous ont démontré à plusieurs reprises que l'enseignement traditionnel d'une langue étrangère de 30 à 50 minutes par jour, malgré tous les progrès de la didactique des langues, se heurte rapidement à un certain plafonnement des compétences communicatives des apprenants, les connaissances se limitant souvent à une maîtrise relative du code de la langue mais dont l'emploi dans un cadre sociolinguistique naturel reste pour le moins difficile.

Les données que nous avons recueillies dans notre enquête mondiale nous révèlent l'existence de l'immersion dans au moins une trentaine de pays et ce dans différentes langues, aux Etats-Unis, en Suède, en Finlande, en Allemagne, au Pays de Galle, en Espagne, en Australie et bien d'autres

encore. Soixante-treize pour cent des répondants prévoient une croissance des programmes d'immersion dans leur pays.

Nous avons reçu des délégations de Chine et d'Amérique latine l'an dernier. D'autres universités ont sans doute reçu des visiteurs étrangers qui s'intéressent à ce type d'enseignement.

La ressemblance est parfois surprenante entre tous ces programmes d'immersion lorsque les discussions rejoignent les domaines de la formation pédagogique, des qualifications et des compétences des enseignants, du choix et du contenu des disciplines non linguistiques ou DNL, des programmes d'études, des manuels scolaires qu'il faut adapter au niveau linguistique des élèves, des enfants qui éprouvent des difficultés d'apprentissage, du taux de déperdition, de la qualité de la langue cible et enfin de la recherche (Obadia, 1999).

On retrouve aussi une variabilité féconde dans l'âge et la modalité, le recrutement des élèves, le choix des disciplines et du corps professoral. Dans la plupart des pays d'Europe, on semble préférer l'immersion qui débute au secondaire: 80% en Europe occidentale et 90% en Europe centrale et orientale. Le pays qui résiste à l'enseignement bilingue est l'Angleterre où le monolinguisme semble être omnipotent.

Ce qui distingue cependant le Canada des autres pays, c'est sans doute l'abondance de sa recherche, ses nombreuses publications et ses programmes de formation des enseignants. Quoique la Finlande, la Suisse, les Pays-Bas, l'Allemagne et les Etats-Unis augmentent leur rythme de recherche et de publications.

### **Baisse des effectifs au Canada et comment l'expliquer**

D'autre part, alors que ces programmes augmentent ailleurs dans le monde (Obadia, 1998), quelques-unes de nos données toutes récentes nous permettent de constater qu'il y a un ralentissement de l'accroissement des programmes d'immersion au Canada.

A titre d'exemple, si l'on comparait les effectifs en immersion par rapport à la population scolaire totale, on constate que la Colombie-Britannique, l'Alberta la Saskatchewan, le Manitoba, l'Ile-du-Prince-Edouard et le Yukon connaissent une certaine diminution (voir le tableau ci-dessous).

### **Pourcentage du nombre d'élèves inscrits en immersion par rapport à la population scolaire totale (M à 12)\***

Province

1985

X

1986-1990

X

1991-1995

1996/97

1997/98

1998/99

Augmentation/Diminution

Par rapport à 1996

Colombie- Britannique

3,2%

4,8%

5,2%

4,9%

4,8%

4,6%

ÿ

Alberta

4,2%

5,3%

5,3%

5,2%

5,0%

5,0%

ÿ

Saskatch.

2,9%

4,6%

5,5%

5,3%

4,9%

4,8%

ÿ

Manitoba

6,3%

8,8%

9,9%

9,6%

9,4%

9,2%

ÿ

Ontario

5,0%

6,2%

7,2%

7,2%

7,3%

7,3%

-

Québec \*\*

1,7%

2,4%

3,3%

3,4%

3,7%

3,9%

-

Nouveau-  
Brunswick

10,3%

11,9%

11,3%

13,8%

15,9%

16,0%

-

Nouvelle- Ecosse

1,0%

2,4%

5,1%

7,1%

7,6%

7,5%

-

Ile-du-  
Prince- Edouard

10,0%

12,5%

14,1%

14,0%

13,3%

13,4%

ÿ

Terre-Neuve

1,4%

2,7%

4,2%

4,3%

4,4%

4,4%

-

Yukon

5,4%

6,7%

7,8%

7,1%

7,3%

6,5%

ÿ

Territoires

du Nord Ouest

1,9%

2,5%

2,7%

2,7%

2,8%

2,8%

-

Canada

4,4%

5,9%

6,8%

7,1%

7,2%

6,7%

ÿ

Sources: Les statistiques qui ont servi à déterminer ces pourcentages proviennent du Bureau du Commissaire aux langues officielles (BCLA) ou de Statistiques Canada.

\* Ce n'est qu'à partir de 1985 que la population totale scolaire fit partie du rapport annuel du BCLA.

\*\* Les effectifs au Québec n'indiquaient pas de différence entre les programmes d'immersion et ceux du français de base. Ce n'est plus le cas aujourd'hui.

Les flèches descendantes indiquent les provinces qui connaissent cette diminution. La diminution de 7,2% à 6,7% est évidente aussi au niveau national.

Les inscriptions en maternelle, au niveau national, ont également diminué d'environ 12% par rapport aux années où ces mêmes effectifs étaient les plus élevés dans les différentes provinces.

Les principales raisons pour ces diminutions ont été attribuées par nos répondants à un manque de promotion continue et dynamique (administrateurs moins zélés à informer les parents et le public,...) , à l'existence d'autres programmes (technologie, baccalauréat international, ...) à la diminution des subventions et des conséquences qui en découlent (diminution des ressources humaines et matérielles, fermeture de classes, ...), à la petitesse des classes (moins de choix de

matières, manque de soutien aux élèves avec des difficultés d'apprentissage,...), aux fluctuations politiques et à la perception d'un besoin moindre de bilinguisme, aux fluctuations et aux compositions démographiques de certaines provinces.

Pour palier à ces problèmes, des groupes s'organisent et des actions sont entreprises un peu partout au Canada que ce soit au niveau des enseignants, des conseils scolaires, des ministères de l'éducation ou de la Canadian Parents for French. Ce mouvement, grâce à des fonds supplémentaires mis récemment à la disposition de divers organismes par les bons services de Patrimoine Canada, ne tardera pas à prendre de l'ampleur.

## **Conclusion**

Bien que les effectifs des programmes d'immersion aient connu une forte croissance, comparons par exemple 17763 élèves en 1976 à 318 543 en 1998/99, il ne demeure pas moins vrai que le taux de croissance qui était en moyenne de 206,7% de 1981 à 1985 est passé à 1,0% en 1998/99 et que les inscriptions en maternelle ont diminué de 11,2%. Ces effectifs, rappelons-le, continuent à ne représenter que 6 à 7 % de la population scolaire totale.

Que penser alors de ce ralentissement des programmes d'immersion au Canada? On pourrait, à priori, croire que la demande des parents a été satisfaite et que l'immersion fluctue comme les lois du marché selon l'offre et la demande. Ce raisonnement est erroné si on pense qu'il y a des parents aujourd'hui qui n'ont plus accès aux renseignements et aux personnes ressources autrefois disponibles dans les conseils scolaires et aujourd'hui devenus rares. Pensons notamment à la suppression presque totale des postes de coordonnateurs et des postes de conseillers pédagogiques.

Bien que l'immersion ait perdu son éclat de nouveauté des deux premières décennies, on peut lui redonner son brillant en commençant par espérer que les politiciens en place auront le courage de clamer l'importance du bilinguisme, de ses bienfaits et de craindre moins la controverse que de telles prises de position peuvent provoquer, de réinvestir des fonds dans ceux qui prodiguent des renseignements au grand public et dont le rôle est de promouvoir les programmes d'immersion.

Une réflexion sérieuse s'impose sur les modalités, les spécificités et les finalités de l'enseignement du français, langue seconde, que ce soit le français de base ou l'immersion.

Les non-avertis continuent de croire, malgré l'étendue des programmes d'immersion au Canada, que ce type d'enseignement est quelque peu radical, révolutionnaire, voire dangereux. Montrer que l'immersion, sous des formes variées, existe dans d'autres pays et continue de se propager est une façon de banaliser ou de rendre ce "phénomène" normal en lui reconnaissant une place légitime et bien méritée dans le domaine de l'enseignement des langues.

Les débuts de l'immersion, nous nous en souvenons, étaient marqués par de longues files de parents qui voulaient inscrire leur enfant, un enfant qui n'était pas encore né parfois. Certains n'hésitaient pas à camper dès les premières heures du matin devant les écoles. Le sort du bilinguisme au Canada fluctue un peu, comme nous le savons, selon les caprices politiques et économiques de l'heure. Les programmes d'immersion ont toujours résisté à ces remous puisqu'ils existent maintenant depuis 36 ans. Les tribulations politiques semblent les avoir

épargnés jusqu'ici. Nous ne savons pas ce que ces fluctuations politiques nous réservent, nul n'est prophète en son pays, mais j'ose croire que les valeurs éducatives des parents à l'égard de ce mode d'éducation de leurs enfants prévalent aujourd'hui sur les motivations politiques.

La période euphorique est passée. Les bilans d'aujourd'hui ont heureusement perdu de leur ton triomphaliste des débuts de l'immersion. Le climat s'est dépassionné, l'atmosphère est plus sereine même si, de temps en temps, des soubresauts vifs et bruyants viennent faire écho au tapage médiatique provoqué par la question référendaire au Québec. Mais ce climat dépassionné frôle parfois l'indifférence.

L'immersion au Canada avait trouvé terrain fertile grâce à une conjoncture socio-politique favorable pour se répandre un peu partout dans le pays. Cette conjoncture existe encore au Canada malgré tout et on la retrouve aussi au niveau mondial. Encore faut-il en prendre bien conscience.

La plupart des provinces et les différentes associations ont pris conscience de ce début de déclin et un certain nombre de mesures sont prises.

*\* Je remercie Susan Teed pour sa précieuse collaboration dans cette deuxième enquête.*

## **Références**

Arnau, J. & Artigal, J.M. (Eds.). (1998). *Els Programes d'immersió: una Perspectiva Europea/Immersion Programmes: a European Perspective*, Spain: Universitat de Barcelona.

Johnson, R, K, et M. Swain, M. (Dir.), *Immersion Education: International Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.

Obadia, A.A. (1997). L'immersion française au Canada et perspectives mondiales. In M. Dvorak (Dir.), *Canada et bilinguisme*, Presses Universitaires de Rennes: France. 175-186.

Obadia, A.A.(1998). An international overview of immersion programs. In Joaquim Arnau & Josep M. Artigal (Eds.), *Els Programes d'immersió: una Perspectiva Europea/Immersion Programmes : a European Perspective* (pp. 80-93). Spain: Universitat de Barcelona.

Obadia, A.A. (1999). L'immersion linguistique. In Ministère de l'Education nationale, de la recherche et de la technologie, *Bilinguisme et apprentissage des langues dans le cursus scolaire et universitaire: "du hasard et de la nécessité"* (pp. 119-129). Centre

international de Valbonne, Académie de Nice.

Trim, J.L.M. (1994). Some Factors Influencing National Foreign Language Policymaking in Europe. In R.D. Lambert (Ed.), *Language Planning Around the World: Contexts and Systemic Change* (pp. 175-186). Washington: National Foreign Language Center.

### **À propos de l'auteur**

**Andre Obadia** est professeur titulaire de psychopédagogie et de didactique des langues secondes et du français langue maternelle. Directeur des programmes d'éducation en français à l'Université Simon Fraser. Domaine de spécialisation : les programmes d'immersion ou enseignement bilingue. Ses principaux domaines de recherche traitent de l'analyse du discours des élèves en immersion ou en enseignement précoce des langues étrangères, de la formation des professeurs d'immersion, de la technologie appliquée à l'enseignement des langues et des programmes d'immersion dans le monde. Il vient de terminer une vaste enquête sur les programmes d'immersion ou d'enseignement bilingue dans le monde et une autre enquête sur les effectifs des programmes d'immersion au Canada.

## **Brief Interethnic Exchanges and Classroom Language Learning**

---

**Alina MacFarlane**

**University of Ottawa**

A study of French immersion graduates (MacFarlane & Wesche, 1995) indicates that those who used French with native speakers outside the classroom during their immersion studies integrated French more into their daily lives after graduation than those who had had no contact with native speakers. The results of this research led to the hypothesis that certain classroom language learning limitations may be overcome by providing young learners of both official languages with opportunities for contact with native speakers and their culture beyond the classroom.

This hypothesis was tested in a study which examined interethnic contact in the context of the SEVEC (The Society for Educational Visits and Exchanges in Canada) School Year Group Exchange Program (MacFarlane, 1997; MacFarlane, 1999). The School Year Group Exchange Program, linked directly to classroom language study through pre- and post-exchange activities which supplement the 5 to 7 day visits in each community, pairs groups of anglophone and francophone students between the ages of 10 and 18 at minimal cost to participants.

A three-stage study was designed to address the following questions:

1. What are the characteristics of school year group exchanges?
2. Which factors promote successful school year exchanges?
3. How are brief interethnic contact experiences and classroom language learning complementary?

A three-stage study was designed to address these questions. The first stage consisted of a survey sent to all 1992-93 school year group exchange participants. It provided baseline data on participants throughout Canada, described exchange activities, outlined the perceived effects for participants and the conditions which made them perceive the experience as more or less successful. Correlations between participant characteristics, exchange features and exchange outcomes provided an indication of which factors promoted successful exchanges.

The second stage consisted of a twelve-month case study of one exchange between grade six classes in Ontario and Québec. Both quantitative and qualitative techniques were used to gather data: questionnaires tied this stage to the preceding one; focus groups, observation and interviews provided an in-depth understanding of how participants perceive the exchange experience and of the acquisition processes in operation during the exchange which affect the development of second language (L2) skills, L2 use outside the classroom, and language-related attitudes.

The third stage consisted of a retrospective survey sent to 126 school year group exchange participants from ten to fifteen years before. This survey integrated the findings from the first two stages by examining to what extent the outcomes of the first two stages represented long-term benefits.

Data from all three stages provided details of school year group exchanges in three areas: participant characteristics, exchange activities and participants' reactions to them, and exchange outcomes. Participants are between the ages of 10 and 18; most participants in "13 and under" exchanges are 12 years old and most participants in "14 and above" exchanges are 15 years old. More girls than boys participate in school year group exchanges, particularly in the 14 and above exchanges, presumably because more girls continue L2 studies in high school and exchanges are more attractive to girls. Anglophone participants report more years of exposure to classroom L2 instruction and more participation in intensive L2 programs; francophone participants claim more previous L2 use outside the classroom and more exposure to L2 culture. More francophone than anglophone participants chose learning more L2 as a reason for participating in the exchange.

Similar activities were available to participants in all three stages including group activities, sightseeing, attending classes, and time alone with exchange partners. Most participants reported enjoying all exchange activities except "educational" sightseeing excursions. Few participants under 13 years of age attended classes, probably due to their limited L2 proficiency. All participants indicated that they used their L2 more during free time with their twins than during group activities.

Almost all participants considered their exchange experience successful. For many, the deciding factor was enjoyment rather than improvement in language learning skills. Most participants reported improved listening comprehension, particularly in face-to-face L2 encounters while explanations given by tour guides, group conversations and L2 television still caused some difficulty. Most also reported improvement in speaking ability. Observation and focus groups discussions during Stage 2 suggest that specific areas of improvement included accent, faster rate of speech, and the acquisition of routines, formulae, fillers, and colloquial expressions. Most participants indicated that they were more self-confident as a result of the exchange. Most expressed a desire for further contact opportunities and many indicated that they intended to continue to study the L2.

Results from Stage 1 and 2 indicate that several factors promote these positive exchange outcomes. The first is second language use during the exchange. Two participant factors seem to be prerequisites for this L2 use: a threshold level of proficiency and self-confidence. Two exchange features also encourage L2 use: the homestay context provides one-on-one interaction opportunities for twins which promotes the formation of social bonds. These one-on-one opportunities and social bonds also encourage L2 use. Enjoyment promotes continued communication with the twin both during and after the exchange and motivates further language study.

Evidence from the case study exchange indicates that exchange language learning processes and classroom language learning processes are complementary. The classroom equips participants with basic language skills without which communication would be impossible: it provides participants with the positive attitudes needed to motivate participation in an exchange and with the self-confidence to attempt communication with native speakers (NSs). The exchange provides a sheltered "real" L2 use context: participants are paired with a same sex/same age native-speaking partner on the basis of shared interests. Billeting provides a non-threatening opportunity to develop a relationship with this partner on a one-to-one basis by providing situations which guarantee opportunities and incentive for communication. The psychological barriers which often prevent communication between groups who do not share the same language are quickly overcome through this one-on-one contact in the homes of the partners.

Whereas the classroom is mainly limited to academic discourse and vocabulary, the exchange context expands the range of discourse types and vocabulary through the introduction of L2 use contexts unavailable in the classroom such as group activities (museum visits, sports, eating out). The unmodified vocabulary of the various interlocutors that participants encounter improves listening comprehension skills and introduces vocabulary needed for everyday communication. Because these various interlocutors are mainly native-speaking peers, participants are motivated to converge to native-speaker norms rather than the non-nativelike version of L1 classmates. Many students are more motivated for further study through the exchange experience. The exchange experience helps them to realize how much they have already learned while pinpointing areas in which they still need assistance.

During the first exchange, many participants were able to communicate very effectively with their partner. However, communicating in groups or understanding tour guides still presented difficulties for many participants. A second exchange would permit participants to expand their

communication network further within the sheltered context of an exchange. The perception of improved L2 ability gives participants the self-confidence to attempt interaction with less familiar interlocutors and in unfamiliar contexts. While self-confidence acquired through classroom learning permits students to attempt communication with a native speaking peer in a sheltered one-on-one interaction provided by an exchange, self-confidence gained through interaction with native speakers during the exchange motivates contact in more 'real' contexts. Once students experience a wider network, they may eventually select their own language contact experiences during and following classroom language learning. Introducing learners to contact with native speakers at an early age and in the sheltered context provided by the exchange may decrease the operation of psychological factors when interaction is attempted in later life.

Finally, different learning styles are accommodated in each context. For gregarious students, unmotivated by classroom academic-type L2 acquisition, the exchange context provides a social stage for language acquisition more suited to their personalities.

This examination of the processes which operate during a bicultural exchange suggests that a cyclical pattern alternating between the classroom and exchange type experiences may encourage learners of both official languages in Canada to attempt more native-like use of their second language, seek future experiences for contact with speakers of the other language and help them to integrate the second language into their future lives. The school year exchange thus provides a transitional context between the classroom environment and natural L2 use contexts.

## References

MacFarlane, A. (1999). *English-French School Year Group Exchanges in Canada and their impact, 1982-1996*. Canadian Heritage Report. Ottawa: SEVEC.

MacFarlane, A. (1997). *Linguistic and attitudinal aspects of school year group exchanges: immediate and long-term outcomes for participants*. Unpublished doctoral dissertation. University of Ottawa, Ottawa, ON.

MacFarlane, A., & Wesche, M. (1995). Immersion outcomes; beyond language proficiency. *Canadian Modern Language Review*, 51(2), 250 - 274.

## About the Author

**Alina MacFarlane** is Coordinator of Special ESL Programs and a professor of ESL at the Second Language Institute of the University of Ottawa. She also taught FSL at the secondary level for twenty years.

## How tasks make a difference:

### Some insights from adolescent immersion learners' writing

---

**Sharon Lapkin and Merrill Swain**

**Ontario Institute for Studies in Education/University of Toronto**

This study is one of a series in a program of research funded by the Social Sciences and Humanities Research Council of Canada. For about six years we have been examining and refining the construct of output through inspecting learners' interactions as they solve linguistic problems either individually (Swain & Lapkin, 1995) or collaboratively (e.g., Swain & Lapkin, 1998). Their output, in the form of collaborative dialogues and written products, allows us to document second language learning in progress as learners notice gaps in their knowledge, formulate hypotheses to fill those gaps, and test their hypotheses as they work to express their intended meaning.

We have argued (e.g., Swain & Lapkin, in press a) that meaningful communicative tasks can lead learners to focus on form while constructing the meaning required by the task. Since our research has been conducted in a French immersion context, we have been interested in pedagogical approaches or activities that encourage students to attend to the accuracy of their spoken and written French while learning the target language in a content-based curriculum. To this end, we have used two specific task types for our main data collection: the jigsaw and the dictogloss.

The main study involved four grade 8 immersion classes, two receiving the dictogloss and two the jigsaw task. One jigsaw class and one dictogloss class also received a mini-lesson on French pronominal verbs as an input enhancement activity. Based on literature and research reviewed in Swain and Lapkin (in press; see also Doughty and Williams, 1998, Nunan, 1989, Pica, Kanagy & Falodun, 1993), we hypothesized that the dictogloss would lead learners to focus on form to a greater extent than the jigsaw, although the two tasks involved essentially the same content. Within each task, we expected that the students receiving the mini-lesson would pay greater attention to form than the students that did not receive it.

We collected data in four classes, representing four conditions: Class J did a jigsaw task, Class J+ the same task preceded by a mini-lesson on French pronominal verbs; Class D did a dictogloss task, and Class D+ the same task preceded by the mini-lesson.

The jigsaw task involved pairs of students working together to construct, first orally and then in writing, a story based on a series of eight pictures about an unusual alarm clock in a two-way information gap activity. The dictogloss task involved taking notes individually on a text read aloud twice at normal speed. Students then worked with a partner to write the story they had heard, based on their two sets of notes.

In designing the tasks for the main data collection we sought to make them as parallel as possible in terms of content. To arrive at the text you see in Figure 1, we showed the series of eight pictures to three adult native speakers of French and had them narrate the story. We then combined their transcribed narratives to form the dictogloss text which contains 7 pronominal verbs. Telling the story from the pictures in the jigsaw condition creates a number of contexts for pronominal verbs.

### **Figure 1. Dictogloss text: Le réveil-matin de Martine**

Il est six heures du matin et le soleil se lève. Martine dort tranquillement dans son lit. Elle fait de beaux rêves, la tête au pied du lit et les pieds sur l'oreiller. Quand le réveil sonne, Martine ne veut pas se lever. Elle sort son pied et avec le gros orteil, elle ferme le réveil. Elle se rendort tout de suite. Mais elle a le réveil qu'il faut pour ne pas être en retard. À six heures et deux minutes, une main mécanique tenant une petite plume sort du réveil et lui chatouille le pied. C'est efficace! Finalement Martine se lève. Elle se brosse les dents, se peigne les cheveux et s'habille pour prendre le chemin de l'école. Encore une journée bien commencée!

The four classes were grade 8 early French immersion classes in lower-middle to middle-class schools. Until grade 3, all instruction was in French, with English language arts introduced in grade 4. From about grade 5 on, half of the instructional time was spent in English and half in French, with school subjects such as mathematics or history divided up between the two halves of the day. Scores on a cloze pretest given to the four classes did not differ statistically.

Elsewhere (Swain & Lapkin, 1998; in press a, b) we have described the full range of analyses undertaken. In this paper we examine the written narratives with specific reference to pronominal verbs, the target structure required by each task. The mini-lesson, also focused on pronominal verbs, was pre-recorded on videotape and lasted approximately 5 minutes. The video also showed two students working together on a relevant task (a jigsaw or dictogloss that differed in terms of stimulus material from those used for the main data collection). This served as a model for what the students were to do immediately following the viewing of the videotape when the new stimulus was introduced. This modelling of expected behaviour included dialogue about linguistic form and grammatical rules.

The two classes (J and D) that did not receive the mini-lesson also watched a video in which students worked on constructing a story from pictures or the dictogloss passage without explicit reference to grammatical form.

The written narratives of the student dyads were scored by two experienced immersion teachers using five-point rating scales to evaluate content, organization, vocabulary, morphology and syntax. One of the researchers also counted idea units to see whether the two tasks yielded substantially different content.

Detailed descriptive and statistical analyses are presented in Lapkin and Swain (in preparation); but space does not permit including them here. The analyses explored differences within task type (i.e., dictogloss with and without mini-lesson; jigsaw with and without mini-lesson) and

across tasks (a) without the mini-lesson and (b) with the mini-lesson. A brief summary of key findings follows.

Global ratings on five scales used to evaluate the quality of the written narratives and a count of idea units revealed no statistically significant differences among classes. This suggests that the communicative value of the tasks, with or without the mini-lesson, is relatively constant, with all classes able to construct meaning from pictures or oral text as the case may be.

Detailed analyses of verbs and especially of the pronominal verbs in the stories did uncover noteworthy differences, however, both within task type and between tasks.

Within the dictogloss, the mini-lesson appears to have made no difference in the frequency and accuracy of pronominal verb use, possibly because both classes had access to a well-formed target text. In the case of the jigsaw, however, significant differences appear in favour of the J+ class on all the counts relating to pronominal verbs.

With respect to across-task differences, the D+ class outperforms the J+ class in terms of the ratio of correct pronominal verbs to pronominal forms they use, though the ratio of correct pronominals to obligatory contexts does not differ for the two groups. For the non-mini-lesson classes, however, the D class does use proportionately more correct pronominals to obligatory contexts than the J class.

Key verbs which occurred as pronominals (though not always correctly so) were also analysed descriptively (and not statistically) by group. Across tasks, it is clear that the mini-lesson leads students to overgeneralize the pronominal form (for example, the students may use *se sonner*, a non-existent pronominal verb, where *sonner* should be used). This is more pronounced in the case of the J+ group which has no access to a native-speaker text.

In sum, the dictogloss is striking in its power to promote accuracy in the use of pronominal verbs. Even in the absence of a mini-lesson, the model provided by the oral text engenders the use and accuracy of these forms. From a pedagogical perspective, it seems clear that both task types lend themselves to use in the immersion context.

## References

Connors, K. & Ouellette, B. (1996). Describing the meanings of French pronominal-verbal constructions for students of French-English translation. *Language Sciences*, 18: 213-226.

Doughty, C. & Williams, J. (Eds.). (1998). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lapkin, S. & Swain, M. (In preparation). How tasks make a difference: Some insights from adolescent immersion learners' writing. Toronto: OISE/UT Modern Language Centre.

Lyster, R. (1994). La négociation de la forme: stratégie analytique en classe d'immersion. *Canadian Modern Language Review*, 50, 446-465.

Pica, T., Kanagy, R. & Falodun, J. (1994). Choosing and using communication tasks for second language instruction. In G. Crookes & S. Gass (Eds.), *Task and language learning: Integrating theory and practice* (pp. 9-34). Clevedon, Avon: Multilingual Matters.

Swain, M. & Lapkin, S. (1998). Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together. *Modern Language Journal*, 83: 320-337.

Swain, M. & Lapkin, S. (In press a). Focus on form through collaborative dialogue: Exploring task effects. In M. Bygate, P. Skehan & M. Swain (Eds.), *Task-based learning: Language teaching, learning and assessment*. Harlow, Essex: Addison Wesley Longman.

Swain, M. & Lapkin, S. (In press b). Task-based language learning: The uses of first language use. *Language Teaching Research*.

Wajnryb, R. (1990). *Grammar dictation*. Oxford: Oxford University Press.

### **About the Authors**

Sharon Lapkin is a professor in the OISE/UT Modern Language Centre and co-edits the Canadian Modern Language Review.

Merrill Swain is a professor of applied linguistics in the OISE/UT Modern Language Centre. Her research interests include bilingual education and second language teaching and learning.

## **L'impact de la rétroaction verbale des pairs sur l'amélioration des compositions écrites en français langue seconde par des élèves forts et faibles de la 5<sup>E</sup> Année en Immersion française**

---

**Sylvie Blain**

**Université de Moncton**

Les élèves apprenant le français langue seconde (L2) dans le contexte de l'immersion en arrivent généralement à des niveaux de compréhension orale et écrite semblables à ceux de leurs pairs francophones, mais ne réussissent pas aussi bien en ce qui a trait aux habiletés de production tant à l'oral qu'à l'écrit (Calvé, 1991; Collier, 1992; Genesee, 1987; Rebuffot, 1993; Vignola et Wesche, 1991). En tant qu'enseignante, j'ai connu les difficultés et les frustrations de la correction des textes dont la compréhension était rendue difficile à cause des erreurs trop

nombreuses. De plus, malgré l'attention que j'accordais à la correction, je constatais que mes élèves ne retenaient à peu près rien de cette rétroaction, les mêmes erreurs revenant d'un texte à l'autre.

Je me suis donc interrogée sur les bienfaits possibles de la rétroaction verbale des pairs (*peer response group*) en constatant les effets significatifs sur l'apprentissage de l'écriture tant chez les enfants du primaire et du secondaire que chez les adultes (Ammon, 1985; Connor et Asenavage, 1994; Mendonça et Johnson, 1994; Nelson et Murphy, 1993; Samway, 1987; Urzua, 1987). . Puisque aucune recherche n'a investigué les effets des groupes de révision rédactionnelle (GRÉRÉ) dans le contexte de l'immersion, j'ai tenté de répondre aux trois questions suivantes :

- 1) Les commentaires des pairs émis lors des GRÉRÉ se retrouvent-ils sous forme de révisions dans les textes subséquents?
- 2) Les révisions (qu'elles soient suscitées ou non par les pairs) contribuent-elles à l'amélioration de la qualité de l'écriture?
- 3) Les effets sont-ils semblables ou différents selon le type de scripteur (habile ou éprouvant des difficultés)?

Les résultats des deux premières questions de recherche ayant déjà été publiés (Blain et Painchaud, 1999), je présenterai surtout les résultats de la dernière question.

## **Méthodologie**

### *Participants*

Trente-cinq élèves ont été choisis à partir d'un bassin de deux classes de 5<sup>e</sup> année (53 élèves au total) d'immersion précoce et partielle de la commission scolaire Baldwin-Cartier située dans l'Ouest de l'Île de Montréal. Nous avons sélectionné les enfants dont les deux parents sont anglophones et qui parlent majoritairement en anglais à la maison d'après les réponses à un questionnaire (Margellou, 1988; Maravélaki, 1994).

Afin de former les deux groupes de quatre élèves dont nous voulions examiner les interactions verbales, nous avons choisi les enfants dont la compétence en L2 est équivalente mais dont les habiletés d'écriture diffèrent. Afin d'évaluer la compétence en L2, nous nous sommes basées sur les résultats aux tests de compréhension oral et écrite en français. Nous avons choisi les enfants parmi ceux ayant obtenu un résultat à plus ou moins un écart-type de la moyenne. Afin de choisir quatre scripteurs forts et quatre moins habiles, nous avons évalué la qualité de leurs compositions rédigées en anglais, leur L1 et par la moyenne de leurs notes du bulletin de l'année précédente en écriture langue maternelle.

### *Intervention pédagogique*

Les 35 participants se sont rencontrés deux fois pour chaque composition. Ils rédigeaient d'abord un premier brouillon. Ensuite, ils se regroupaient pour rétroagir d'abord sur le fond. Ils lisaient à tour de rôle leur texte à haute voix. À la suite de cette lecture, les pairs faisaient des

commentaires positifs, posaient des questions et faisaient des suggestions. Les scripteurs avaient alors du temps pour modifier individuellement leur texte. Ils se rencontraient alors une seconde fois pour corriger la forme en expliquant l'origine de l'erreur.

### *Collecte des données*

Nous avons conservé le premier brouillon et la copie finale de trois compositions pour les 35 participants. Pour les huit élèves dont nous avons enregistré les interactions, nous avons aussi gardé le texte intermédiaire de la 2<sup>e</sup> composition, celui qui précédait la 2<sup>e</sup> rencontre consacrée à la correction des erreurs. Nous avons également enregistré et transcrit toutes les interactions verbales de ces huit participants pour cette deuxième rédaction. Chaque groupe de quatre a participé à deux rencontres soit une portant sur le contenu du texte, l'autre sur la forme. Il faut préciser que les autres participants suivaient les mêmes procédures pour toutes les compositions même si nous n'avons pas enregistré leurs interactions.

### *Instruments de mesure*

Afin de répondre à la première question spécifique de la recherche (Les commentaires des pairs émis lors des GRÉRE se retrouvent-ils sous forme de révisions dans les textes subséquents?), nous avons comparé le contenu des interactions avec les révisions effectuées pour tous les brouillons de la deuxième composition des huit participants afin de vérifier si les changements apportés avaient été influencés par les commentaires des pairs. Nous avons classifié les commentaires verbaux et les révisions textuelles selon la liste des catégories élaborée par Gere et Stevens (1985), traduite et adaptée par Messier (1989) et que nous avons modifiée pour qu'elle corresponde à notre grille d'évaluation analytique.

Afin de répondre à la deuxième question de recherche en ce qui a trait à la qualité de l'écriture, trois mesures ont été prises: 1) la longueur des textes calculée à l'aide du logiciel *Word Perfect's Speller*, 2) le score holistique selon la grille de Carroll (1980) utilisée par Vignola et Wesche (1991), et 3) le score analytique selon une grille que nous avons élaborée en nous inspirant des grilles de De Koninck (1991), de Germain et Lapointe (1985), de Gervais et Noël-Gaudreault (1992), ainsi que de Vignola et Wesche (1991).

Pour répondre à la troisième question (Les effets sont-ils semblables ou différents selon le type de scripteur?), nous avons comparé les révisions, les commentaires ainsi que la qualité de l'écriture des quatre scripteurs forts et des quatre scripteurs faibles.

## **Résultats**

En examinant le nombre de suggestions que les élèves ont choisi d'ignorer, celles qu'ils ont choisies d'accepter, de même que le nombre d'évaluations positives, on remarque qu'il y a eu 17% de commentaires ne menant pas à des changements (les évaluations positives), 55% de commentaires intégrés sous forme de révisions et 28% de suggestions ignorées. Ce résultat semble aller dans le même sens que d'autres recherches où environ la moitié des commentaires émis lors des GRÉRE sont intégrés sous forme de révision (Samway, 1987; Nelson et Murphy, 1993; Mendonça et Johnson, 1994). Les commentaires et les révisions les plus nombreuses

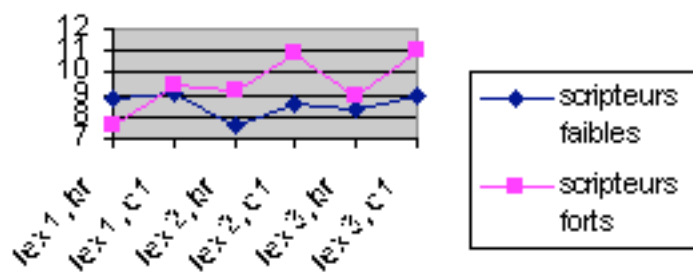
touchaient les catégories 'détails'<sup>a</sup> (nombre et suffisance des informations) et 'orthographe grammaticale'<sup>a</sup>.

En ce qui a trait à la qualité de l'écriture mesurée par le nombre de mots, le score holistique et le score analytique, elle a augmenté de façon significative (*Sig* 0,01) selon les tests-T entre le premier brouillon et la copie finale et ce, pour les trois compositions pour l'ensemble des participants. Pour les neuf catégories de la grille d'analyse, les scripteurs ont réussi à améliorer de façon significative la moyenne de leur score pour les détails et l'organisation des 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> textes ainsi que la cohérence du 2<sup>e</sup> texte. Les scripteurs ont amélioré de façon significative leur score pour la catégorie "syntaxe", mais seulement pour le 1<sup>e</sup> texte. Le score du code orthographique a augmenté de façon significative entre le premier brouillon et la copie finale des 1<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> textes. Seules les catégories "adaptation du texte au lecteur", "vocabulaire", "ponctuation" et "code grammatical" n'ont obtenu aucune amélioration significative.

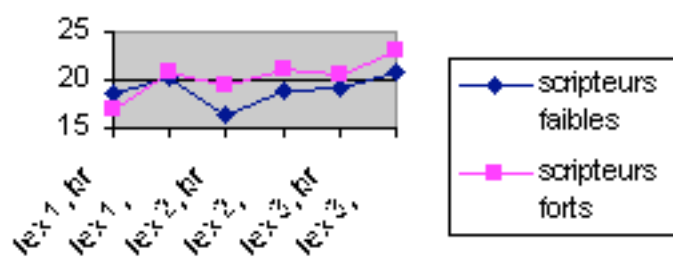
En ce qui a trait à la troisième question de recherche, j'avais tout d'abord examiné les différences entre mes huit scripteurs forts et faibles sélectionnés pour l'enregistrement des GRÉRÉ. Or, il n'y a pas de différences marquées entre les quatre scripteurs forts et les quatre scripteurs faibles en ce qui a trait à la qualité de l'écriture tant pour le nombre de mots, le score holistique et le score analytique. De même, les différences en ce qui a trait aux interactions sont quasi-inexistantes. On remarque seulement que les pairs forts ont reçu une plus grande quantité de commentaires de fond tandis que les scripteurs faibles ont reçu plus de corrections d'ordre orthographique et grammatical. Par contre, il y a des différences plus marquées entre les deux types de scripteurs en ce qui a trait aux révisions de fond. En effet, les scripteurs forts semblent plus habiles à effectuer des changements majeurs que leurs pairs moins habiles.

Voyant cela, j'ai repris les résultats obtenus pour l'ensemble des 35 participants en les divisant en trois groupes, fort, moyen et faible selon les résultats aux tests de compréhension orale et écrite fait avant le début de l'expérimentation. Voici donc les résultats en ce qui a trait à la moyenne des scores analytiques obtenus par le groupe des forts et le groupe des faibles.

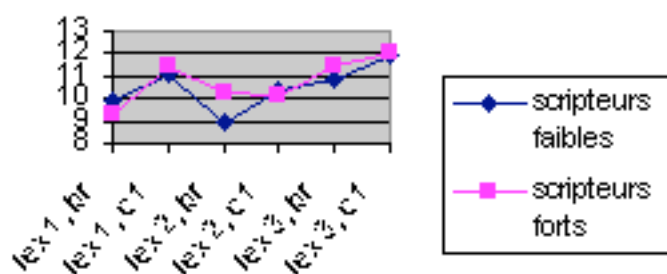
**TABLEAU 2 : moyennes des scores analytiques pour le sous-total «fond»**



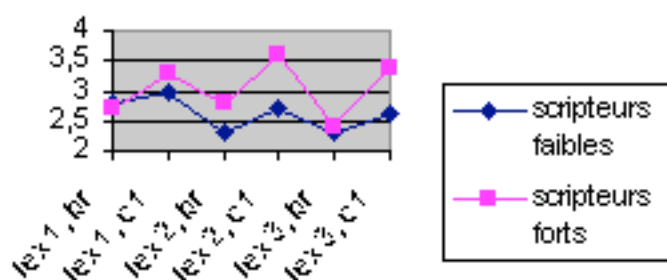
**TABLEAU 1 : moyennes des scores analytiques cumulatifs**



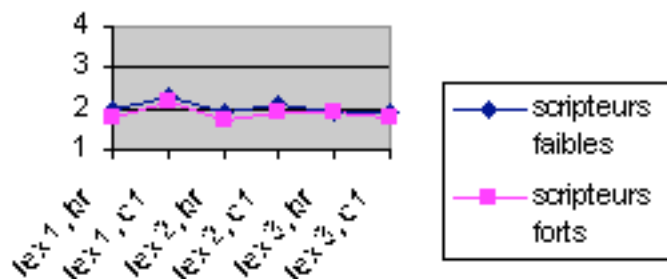
**TABLEAU 3 : moyennes des scores analytiques pour le sous-total «forme»**



**TABLEAU 4 : moyennes des scores analytiques pour le sous-total «détails»**



**TABLEAU 5 : moyennes des scores analytiques pour le sous-total «orthographe grammaticale»**



Comme on peut le constater, les scripteurs forts autant que les scripteurs faibles ont réussi à améliorer la qualité globale de leur texte selon le score cumulatif entre le premier brouillon et la copie finale pour les trois compositions (tableau 1). Les résultats en ce qui a trait au sous-total 'fond'<sup>a</sup> montre la même tendance, c'est-à-dire que le groupe fort obtient des résultats toujours supérieurs au groupe faible sauf en ce qui a trait au brouillon de leur 1<sup>e</sup> texte où les faibles obtiennent de meilleurs résultats (tableau 2). Pour le sous-total 'forme'<sup>a</sup>, les différences entre les deux groupes sont presque inexistantes sauf pour 1<sup>e</sup> brouillon du 2<sup>e</sup> texte où le groupe faible obtient une moyenne sensiblement moindre que leurs pairs forts (tableau 3). En examinant la catégorie 'détails' (tableau 4), on constate encore une fois qu'il y a une tendance à l'amélioration entre le 1<sup>e</sup> brouillon et la copie finale pour tous les participants sauf que les scripteurs forts s'améliorent nettement plus que leurs pairs. En ce qui a trait à l'orthographe grammaticale (tableau 5), il y a eu peu d'amélioration et presque aucune différence entre les deux types de scripteurs.

## Conclusion

Selon les résultats de cette étude, il semble que les enseignants en immersion française peuvent mettre les pairs à contribution lors du processus rédactionnel puisque les participants à cette recherche ont réussi à améliorer la qualité de l'écriture entre leurs premières et leurs dernières versions de trois compositions différentes. Ces améliorations sont notables tant chez les scripteurs faibles que forts quoique ces derniers semblent plus avantagés que leurs pairs moins habiles.

Étant donné le petit nombre de participants à notre recherche et la méthodologie adoptée, il est impossible de généraliser les résultats. Cependant, ces résultats viennent indirectement appuyer les théories récentes sur le rôle de l'*output* dans l'acquisition des langues qui plaident en faveur de l'utilisation accrue des interactions entre pairs (Swain et Lapkin, 1995, 1998). En produisant un énoncé compréhensible, soit à l'oral soit à l'écrit, l'apprenant peut remarquer un problème d'ordre linguistique grâce à une rétroaction interne ou externe. La rétroaction verbale des pairs lors de la phase de révision de son texte pourrait possiblement jouer ce rôle. Cette rétroaction 'pousserait'<sup>a</sup> l'apprenant à modifier son énoncé, le forçant à faire des analyses linguistiques pour essayer de régler le problème en question (Swain et Lapkin, 1995).

Cette étude soulève aussi de nombreuses questions dont, entre autres, celle du transfert des apprentissages. En effet, l'aide des pairs a comme objectif ultime de rendre le scripteur autonome. Est-ce que les apprentissages faits en groupe sont transférés lorsque le scripteur rédige seul? Est-il capable de faire le même genre de révisions sans la rétroaction verbale des pairs? Il est possible que nos participants aient aussi fait des apprentissages autres que ceux observés directement par l'évaluation du produit fini. D'autres études, par le biais de protocole de pensée à haute voix et d'entrevues suivant les rencontres entre pairs, pourront confirmer ou infirmer les progrès des enfants dans la gestion du processus rédactionnel et dans l'acquisition de la langue seconde.

## Références

- Ammon, P. (1985). Helping children to write in English as a second language: Some observations and some hypotheses. In S.W. Freedman (Ed.), *The acquisition of writing language: Response and revision* (pp. 65-84). Norwood, NJ: Ablex.
- Calvé, P. (1991). Vingt-cinq ans d'immersion au Canada: 1965-1990. *Études de linguistiques appliquées*, 82, 7-23.
- Collier, V.P. (1992). The Canadian bilingual immersion debate: A synthesis of research findings. *Studies in Second Language Acquisition*, 14, 87-97.
- Cornor, U., & Asenavage, K. (1994). Peer response groups in ESL writing classes: How much impact on revision. *Journal of Second Language Writing*, 3(3), 257-276.
- DeKonninck, Z. (1990). *Études des textes informatifs oraux et écrits d'élèves francophones et d'élèves anglophones du primaire et du secondaire fréquentant des écoles pluriethniques au Québec*. Montréal. Thèse de doctorat, Université de Montréal, Montréal, QC.
- Germain, C. & Lapointe, R.E. (1985). *L'évaluation de la communication écrite au primaire. Volume 1: Élaboration d'une grille*. Montréal: Les Éditions du Réseau.
- Gervais, F. & Noel-Gaudreault, M. (1992). Élaboration et application d'une grille d'analyse de la cohérence / cohésion sur des textes d'élèves. In C. Préfontaine et M. Lebrun (Eds.), *La lecture et l'écriture - Enseignement et apprentissage*. Montréal, Québec, Les Éditions Logiques.
- Genesee, F.H. (1987). *Learning through two languages. Studies of immersion and bilingual education*. Cambridge, Mass. : Newbury House.
- Gere, A.R. & Stevens, R.S. (1985). The language of writing groups: How oral response shape revision. In S.W. Freedman (Ed.), *The acquisition of writing language: Response and revision*. (pp. 85-104). Norwood, NJ: Ablex.
- Maravelaki, A. (1994). *Comparaison de la performance en lecture en L1, L2 et L3 des élèves de secondaire 2, d'origine grec à Montréal*. mémoire de maîtrise, Université de Montréal, Montréal, QC.
- Margellou, A. (1988). *L'attitude d'adolescents d'origine grec à Montréal à l'égard de leur langue maternelle*. Mémoire de maîtrise, Université de Montréal, Montréal, QC.
- Mendonça, C.O. & Johnson, K.E. (1994). Peer review negotiations: Revision activities in ESL writing instruction. *TESOL Quarterly*, 28(4), 745-769.
- Messier, L. (1989). *Influence de la rétroaction verbale des pairs sur la révision de productions écrites d'écoliers de sixième année*. Montréal, Université de Montréal, mémoire de maîtrise de 2<sup>e</sup> cycle

Nelson, G.L. & Murphy, J.M. (1993). Peer response groups: Do L2 writers use peer comments in revising their drafts? *TESOL Quarterly*, 27(1), 135-141.

Rebuffot, J. (1993). *Le point sur l'immersion*. Centre Éducatif et Culture : Anjou, Québec.

Samway, K.D. (1987). *The writing processes of non-native english speaking children in elementary grades*. Rochester, NY: University of Rochester. Ph.D. diss.

Swain, M. & Lapkin, S. (1995). Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning. *Applied Linguistics*, 16(3), 371-391.

Swain, M. & Lapkin, S. (1998). Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together. *The Modern Language Journal*, 82(3), 320-337.

Urzua, C. (1987). "You stop too soon": Second language children composing and revising. *TESOL Quarterly*, 21(2), 279-304.

Vignola, M.-J. & Wesche, M.B. (1991). L'écriture en langue maternelle et en langue seconde chez les diplômés d'immersion française. *Étude de linguistiques appliquée*, 82, 94-115.

### À propos de l'auteure

**Sylvie Blain** est professeure adjointe à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Moncton. Elle vient de terminer son doctorat en didactique des langues à l'Université de Montréal. Elle a également enseigné en immersion française en Colombie-Britannique.

## Words Analysis Skills: The Role of Age, French Proficiency and Exposure

---

**Birgit Harley and Gladys Jean**

**Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto**

Vocabulary knowledge is known to be crucially important for reading and for dealing with academic content in a second language. Yet, for classroom learners, mastering enough vocabulary to read with understanding and enjoyment does not come easily. One way of gaining access to many new words in the second language is to use word analysis skills. In this research, our goal is to assess the French word analysis skills of students in early and late immersion and core French programs, in order to provide useful diagnostic information for teachers and a solid basis for the development of relevant classroom materials.

### Participants

To permit analysis of vocabulary skills across grades and programs, six groups of students in a school board in southern Ontario took part in the study, for a total of 246 participants altogether. Three of the groups were in an early French immersion program that had begun in Kindergarten: one group in grade 6, a second group in grade 8, and a third group in grade 10. Two further groups of students were in grades 8 and 10 of a late immersion French program which had begun in grade 7, and a final group was in a core French program at the grade 10 level.

### **The Tests**

Two pencil-and-paper tests were developed for the study. The first is a four-part French Vocabulary Skills Test, designed to probe several aspects of students' word analysis skills in French: (1) understanding of the meaning of a number of affixes in French; (2) the ability to provide other words in the same family as a stimulus word; (3) the ability to determine a word's part of speech from its suffix; and (4) skill in converting L2 English words into their cognate form in French (i.e., in instances where reliable correspondence "rules" exist for the suffixes involved). The second test is designed to measure vocabulary knowledge in French. Based on research originally carried out by Meara (1994), this self-report French Vocabulary Recognition Test consists of a list of 100 possible words in French, some of which (about 35%) are not real words. The students' task is to cross out any words on the list that they do not know well enough to say what they mean.

### **Findings and Interpretation**

Figure 1 presents the mean scores (in percentages) of each group of students on the four parts of the vocabulary skills test. (The groups are ordered according to the amount of exposure to French, with the least exposure, i.e. core French, at the top of the figure.) It appears from Figure 1 that within each of the six program groups, the highest scores are consistently on Part 1 designed to assess understanding of French affixes, and the lowest scores are consistently on Part 4 which calls for the production of cognates in French. A general tendency is also evident in early immersion for the main increase on all parts of the test to occur between grades 6 and 8, and for this increase to be closely matched by the rise in late immersion French scores from grade 8 to 10. Also apparent from Figure 1 is that on all four parts of the vocabulary skills test, the scores of both early and late immersion French students by grade 10 are roughly twice as high as those of grade 10 core French students who have had much less exposure to French.

*Within-program comparisons.* Within both early and late immersion, there are signs, as would be expected, of progress across grades in vocabulary skills. The mean scores of the grade 8 early immersion students are significantly higher than those of the grade 6 students on all four parts of the test, but between grades 8 and 10 in early immersion the differences in means, though they tend to favour the grade 10 early immersion students, are not statistically significant. Within the late immersion French program, the grade 10 students' mean scores on the four parts of the test are significantly higher than those of the grade 8 students

*Within-grade comparisons.* Comparisons across programs within the same grade level provide an indication of the effects of different amounts of classroom exposure to French on the development of vocabulary skills. The mean scores of the grade 8 early immersion students on all parts of the vocabulary skills test (Figure 1) are statistically significantly higher than those of

the grade 8 late immersion French students with less overall exposure to French. At grade 10, the mean scores of early immersion, late immersion, and core French students can all be compared: grade 10 early and late immersion French students' mean scores on the four parts of the test are no longer significantly different from one another despite the greater prior exposure to French of the early immersion students. However, grade 10 core French students, with much less past exposure to French, score significantly lower than both grade 10 immersion groups.

*Vocabulary knowledge.* Turning now to the French Vocabulary Recognition Test that the six groups of students also completed, the group means on this test are shown in Figure 2. It indicates a general pattern within each immersion program of increasing scores at higher grades. These within-program differences across grades are in each case statistically significant. When grade level is held constant, early immersion students with more exposure to French perform better on the vocabulary recognition test than their peers in late immersion at grades 8 and 10, and the grade 10 late immersion students in turn perform better than core French students at the same grade level. Finally, concerning the relationship between French vocabulary knowledge and word analysis skills, a correlation analysis was performed on the two set of scores and it was found that the two tests were strongly correlated (Pearson corr. = .88,  $p < .01$ ).

In general, the findings of this study indicate that amount of classroom exposure to the second language certainly has a bearing on the development of word analysis skills in that language, but that the relationship is not straightforward. We find the grade 10 core French students lagging behind the early and late immersion French groups in their French vocabulary skills, as would be expected given the greater prior exposure of the early and late immersion French students to the second language. However, the grade 10 core French students did not differ from grade 6 immersion students on Parts 2 and 4 of the vocabulary skills test (i.e., on the parts measuring the ability to produce words in the same family as a given French word and the ability to apply appropriate conversion rules in translating cognate words from English into French). This is an important indication that relative maturity counts in the core French students' favour with respect to such skills, overriding to some extent the disadvantage of much less overall exposure.

An advantage for relative cognitive maturity is also indicated in a number of the comparisons between early and late immersion French students. Despite their greater overall exposure to French, for example, the grade 6 early immersion students are outperformed by the grade 10 late immersion students on all parts of the vocabulary skills test. Moreover, by grade 10 the late immersion students appear to have substantially caught up with the grade 10 early immersion group, indicating more rapid progress in word analysis skills for the late immersion students even though their intensive exposure to French began much more recently in grade 7.

The findings in this study are in line with earlier first and second language research showing that the development of word analysis skills is positively associated with the maturity of the learner (Hancin-Bhatt & Nagy, 1994; Nagy, Diakidoy, & Anderson, 1993; Tyler & Nagy, 1989, 1990). Given the relationship of this type of awareness to academic progress in the second language, we need to ask whether more focused instruction designed to enhance word analysis skills would be useful in the French-as-a-second-language classroom, and if so, when it should be introduced.

By grade 8 in early immersion and grade 10 in late immersion French, students are achieving average scores equivalent to 75% of the maximum on Part 1 of the vocabulary skills test. The

skill assessed in this part of the test (understanding of the meaning of various affixes) no doubt serves them well in their reading of texts in French. The fact, however, that early immersion students' progress in word analysis skills appears to slow down between grades 8 and 10, without reaching a ceiling on any part of vocabulary skills test, and allowing the late immersion French students to catch up to a large extent, suggests that there may be a useful role for focused instruction on all aspects of vocabulary skills around the grade 8 level. In particular, the value of an emphasis on correspondences between English and French needs to be assessed given the low scores on Part 4 of the French Vocabulary Skills Test.

In sum, the findings of this study lead to the conclusion that the merits of introducing focused instruction on word analysis skills in French should be investigated in all three types of programs sampled here. This instruction would need to be meaningfully integrated with substantive content rather than restricted to isolated exercises if students are to appreciate the value of such skills for French reading comprehension and vocabulary acquisition and use.

## References

Hancin-Bhatt, B., & Nagy, W. (1994). Lexical transfer and second language morphological development. *Applied Psycholinguistics, 15*, 289-310.

Meara, P. (1994). *LLEX: Lingua vocabulary tests v. 1.4*. Swansea: Centre for Applied Language Studies, University of Wales.

Nagy, W. E., Diakidoy, I.-A., & Anderson, R. C. (1993). The acquisition of morphology: Learning the contribution of suffixes to the meanings of derivatives. *Journal of Reading Behavior, 25*, 155-170.

Tyler, A., & Nagy, W. (1989). The acquisition of English derivational morphology. *Journal of Memory and Language, 28*, 649-667.

Tyler, A., & Nagy, W. (1990). Use of derivational morphology during reading. *Cognition, 36*, 17-34.

## Acknowledgements

The study described in this report was made possible by a research grant to the first author from the Social Sciences and Humanities Research Council of Canada. We are grateful to Doug Hart for carrying out the statistical analyses and to the teachers and school board personnel who welcomed us into their classes. Special thanks go to the students who obligingly wrote our tests.

## About the Authors

**Birgit Harley**, a professor in the Department of Curriculum, Teaching and Learning at OISE/UT, has conducted a number of detailed studies of immersion students' French language development.

**Gladys Jean** (MA in second language education from OISE/UT) is doing research on vocabulary acquisition. She is a former FSL teacher and an author of textbooks.

## **Analyses of core French teachers' language use: A summary**

---

**Miles Turnbull**

**Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto**

This paper presents analyses of the instructional language of four grade 9 core French teachers. I tape-recorded these teachers while observing their classes over most of one semester in the context of a process-product study designed to assess the impact of multidimensional project-based learning on students' French skills, cultural knowledge, attitudes and motivations to continue studying French (Turnbull, 1998, 1999a, 1999b). The analyses I report in this paper were conducted, following the completion of the original study, to describe the teachers' uses of French and English during their core French classes. The following research question guided the study I summarize in this article:

For what reasons do the four FSL teachers use French exclusively (L2), English exclusively (L1), or a mixture of both languages in their classes?

### **Rationale for the study**

Although many teachers report that it is possible to teach core French almost exclusively in French, many others find it difficult or impossible. Although some research on this issue has been conducted in university foreign language classes (e.g., Duff & Polio, 1990; Polio & Duff, 1994) and in bilingual education contexts (e.g., Wing, 1987; Guthrie, 1987; Johnson, 1984), no research has been done to understand the contexts in which teachers use French, English, or a mixture of both languages in core French classes with adolescent learners whose target language (TL) proficiency is relatively low. As a former core French teacher, and a teacher educator in a pre-service program for future core French teachers, I am strongly motivated to explore the research question that guided this study.

### **Methodology**

#### *The four teachers*

The four participating teachers taught in different schools in the same school board in eastern Canada. Recruitment of the volunteer participants took place at a province-wide in-service

session for core French teachers. All four were native speakers of English and were experienced teachers. I asked the teachers to self-assess their proficiency in French by describing their comfort level for teaching in grade 9 core French. Teachers 1 and 2 reported that they felt "very confident" of their French skills for core French, whereas Teachers 3 and 4 reported that they felt "somewhat confident" of their French skills for the core French program.

### *Classroom observations*

After an initial period to establish a comfortable rapport with the teacher and students in each class, I conducted detailed observations of the classes for approximately eight weeks. I observed an average of 10 classes per teacher, or an average of 400 minutes per class. For this paper, I analysed the transcripts of 6 classes per teacher, representing approximately 60% of the time observed in each class.

During the eight weeks, all teachers used the same project-based thematic unit (see below), interpreting and implementing it in a way that reflected what they would do normally. I tape-recorded the teachers during all observations, and used a newly designed observation scheme - MOLT - multidimensional orientation of language teaching (see Turnbull, 1998, 1999a, 1999b for more details) - to record each teacher's classroom activity. In addition, I took field notes during and after each class observed.

### *Teaching Unit*

Each participating teacher agreed to use the same multidimensional project-based teaching unit, *La Mode et la publicité*, during the eight weeks I observed them. According to the teacher's manual, the final project (either a fashion advertisement or a fashion show related to a line of clothing that the students would select or create) was to be introduced from the beginning of the unit. The prescribed unit included 16 recommended steps or activities, designed to prepare students to complete their final project. The multi-resource unit was quite flexible; teachers could choose, or negotiate with students, which activities they would actually do, including the final project.

### *Coding the teacher talk*

When I began the coding process, I examined the unit of analysis used in similar studies that had conducted analyses of teacher talk: my methodology was inspired principally by Polio and Duff (1994). I adopted a qualitative-like approach to code the data. I divided the teacher talk into discourse units that I call functional units, corresponding to the communicative function of each unit. Although I adapted some of Polio and Duff's categories for language use as a starting point for creating categories of functional units, many of my classifications emerged from the data.

A graduate student research assistant, a native speaker of French, divided the transcripts into functional units and assigned each functional unit to one of 3 macro-categories: social, academic or management. Each functional unit was then coded as L1 (English only), L2 (French only) or Mix (both languages). A second graduate student, and I, did independent coding of 25% of all transcripts. Following discussion, all raters agreed on more than 90% of the coding decisions.

## Summary of results

Although all four teachers were implementing the same thematic unit in similar classes (comparable overall academic abilities and similar socio-economic backgrounds), there was considerable variation in the four teachers' uses of French and English. Teachers 1 and 2 spoke French more often than Teacher 3 and especially Teacher 4. Teacher 3's and 4's discourse contained more mixed French and English than that of either Teacher 1 or 2.

A large majority of all four teachers' discourse was academic in nature. Teacher 2 was somewhat different; his transcripts contained more social-oriented discourse and at least one quarter of his discourse was managerial-related. Social language was mostly in French for Teacher 1 and 2 and in English for Teachers 3 and 4. Teacher 2's language use for managerial reasons was quite different from the others': his managerial language was largely in French. All others, especially Teacher 4, used English for managerial functions in their classrooms.

Teachers 1 and 2 used French for most academic functions whereas Teachers 3 and 4 used both English and French for the same academic functions much more frequently than Teachers 1 and 2. All four teachers used French almost all the time for encouraging students to speak French and for reading French texts. Teachers 1 and 2 used translation in different ways from each other and from Teachers 3 and 4. A large majority of Teacher 1's and 2's use of translation was for isolated words; Teachers 3 and 4 translated phrases more frequently than Teachers 1 or 2. Teacher 1 used French for translation of isolated words most frequently, whereas Teacher 2 used English almost all the time to translate isolated words. All teachers used English or a mixture of English and French to translate phrases.

### *Limitations and future research*

The insights gained from the analyses of these teachers' classroom discourse would be more powerful if I had talked to the teachers about their uses of French and English during their classes. However, the original process-product study for which these data were collected did not allow for interviews or reflective sessions on language use. The exploratory study I describe in this article will feed into future research in which I plan to observe and talk to beginning and experienced core French teachers about their beliefs and attitudes on TL use in core French. Using video recordings, I will also ask teachers to recall the factors that influenced their language use during classes I will observe.

## References

- Duff, P., & Polio, C. (1990). How much foreign language is there in the foreign language classroom? *Modern Language Journal*, 74, 154-166.
- Guthrie, E. (1987). Six cases in classroom communication: A study of teacher discourse in the foreign language classroom. In J. Lantolf & A. Labarca (Eds.), *Research in second language learning: Focus on the classroom* (pp. 173-193). Norwood, NJ: Ablex.

Johnson, K. (1984). Bilingual switching strategies: A study of the modes of teacher talk in bilingual secondary school classrooms in Hong Kong. *Language Learning and Communication*, 2, 267-285.

Polio, C., & Duff, P. (1994). Teachers' language use in university foreign language classrooms: A qualitative analysis of English and target language alternation. *Modern Language Journal*, 78, 313-326.

Turnbull, M. (1998). *Multidimensional project-based teaching in core French: A case study*. Unpublished doctoral dissertation, OISE at the University of Toronto.

Turnbull, M. (1999a). Multidimensional Project-Based Teaching in French Second Language (FSL): A Process-Product Case Study. *Modern Language Journal*, 83, 4, 548-568.

Turnbull, M. (1999b). Multidimensional project-based second language teaching: Observations of four grade 9 core French teachers. In S. Lapkin & M. Turnbull, M. (Eds.) Research in FSL education: The state of the art. *Canadian Modern Language Review (special issue)*, 56,1, 3-35.

Wing, B. (1987). The linguistic and communicative function of foreign language teacher talk. In B. VanPatten, T. Dvorak & J. Lee (Eds.), *Foreign language learning: A research perspective* (pp. 158-173). New York: Newbury House.

### **About the Author**

**Miles Turnbull** is Assistant Professor in the Modern Language Centre at OISE/UT. He teaches in pre-service education program in FSL and in the graduate program in Second Language Education. He is one of the associate editors of the Canadian Modern Language Review responsible for the pedagogical section, Touch of Class.

## **The National Core French Assessment Project/ Le projet pancanadien en évaluation en français, langue seconde: Development, field-testing and implementation of formative evaluation instruments**

---

**Larry Vandergrift and Claire Bélanger**

Recent curriculum changes in core French (CF) programs across Canada resulted in the need for new evaluation tools. In response, the National Core French Assessment Project (Le projet pancanadien en évaluation en français de base) was established by the Canadian Association of Second Language Teachers (CASLT) to create new formative evaluation instruments. A variety of prototype instruments, congruent with the curriculum model advocated by the National Core French Study (NCFS), have been developed and tested for classroom use. The first phase of this three-year project focussed on evaluation at the intermediate level (Vandergrift & B elanger, 1998). The second phase focussed on the beginning level, that is, CF instruction in the elementary school from Grades four to six (Vandergrift, in press). Finally, the third phase focussed on the development of instruments for students in CF programs in senior high school at the advanced level (Vandergrift, 1999).

### **Theoretical framework**

Formative evaluation seeks to enhance learning by providing students with feedback on their progress in meeting the stated learning outcomes (Allal, 1991). In contrast to summative evaluation, which emphasizes student mastery of content or ranking of student performance, formative evaluation emphasizes a student's strengths and weaknesses and offers suggestions for improvements. The formative evaluation instruments created for all levels of this project were expected to conform with the following principles (CASLT, 1996, p. 12-16):

1. Formative evaluation is most useful and valid when it is consistent with the teaching methodology (d'Anglejan *et al.*, 1990); in this case, a communicative/experiential methodology as delineated by the NCFS.
2. In order to be valid, these formative evaluation instruments must be directly linked to common learning outcomes.
3. Formative evaluation is best conducted in the context of language tasks (Lussier, 1991).
4. Formative evaluation is most useful when it is criterion-referenced; i.e., assessing only a limited number of specific outcomes at one time (Belair, 1995).
5. Formative evaluation is most effective for improving performance when students are given quality feedback (Cornfield, *et al.* 1994).
6. Formative evaluation is more effective when students are progressively and systematically involved in the process (Harris, 1997; Scallon, 1996; Smolen *et al.*, 1995).
7. Formative evaluation is more effective when diversified (Huerta-Macias, 1995).
8. Formative evaluation is preferably conducted in the target language.

### **Development and field-testing of instruments**

Design teams of teachers from across the country, under the direction of project director Claire B elanger, developed the instruments. The types of instruments included teacher checklists, student checklists, self-evaluations, peer evaluations, observation charts and rating scales. The

specific challenge facing each team was to produce instruments that were task-based, reflective of a multidimensional curriculum and generic enough to be used across all fields of experience. Team members drew heavily upon their own teaching experience, recent documents on formative evaluation and recent literature on new evaluation practices (e.g., Allal, 1991; Bélair, 1995; Harris, 1997; Lussier, 1991; Lussier & Turner, 1995; McNamara & Dean, 1995; Wiggins, 1995).

To ensure validity, these instruments were field-tested by teachers and students across Canada. Teachers were asked to provide feedback on the technical aspects of the instrument and its usefulness for formative evaluation. They were asked if they would use the instrument again, and, most importantly, they were asked to comment on the capacity of the instrument to provide appropriate feedback and to realize positive effects on student learning. Finally, teachers were asked to identify the strong points and weak points of each instrument and to provide general reactions. Students were asked to comment on what they liked best about the task and instrument and how the instrument might help them to improve their performance in French.

## **Results**

### *Beginner level*

Teachers agreed (91%) that these instruments could have positive effects on student progress in learning French. Their responses indicated a high degree of satisfaction with these instruments as appropriate and useful evaluation tools; in fact, 93% of the participating teachers said that they would use these instruments again. Furthermore, teachers acknowledged 1) the adaptability of these instruments; 2) the potential for quality feedback to students; 3) the innovative ways in which student learning was enhanced; 4) the importance of reflection on learning in developing language learning strategies; and, 5) that task-based evaluation with these instruments made the evaluation process more enjoyable.

Student feedback was collected through a plenary discussion with the teacher. Students commented that 1) they enjoyed the authentic communication tasks; 2) these instruments pointed out what they did well, instead of only pointing out what was wrong; 3) the instruments were useful for improving their French; 4) the instruments helped them to organize their work; and, 5) they became more aware of the processes in language learning, particularly for listening and reading.

### *Intermediate level*

Teacher reaction to the instruments at the intermediate level was very positive; 96% of the participating teachers indicated that they would use these kinds of instruments again. Teachers agreed that these instruments 1) will help evaluate student learning in relation to the targeted learning outcomes (86%); 2) do allow for appropriate feedback to students on their learning (87%); and, 3) can potentially have positive effects on student progress in learning French (91%). In their comments teachers noted that evaluation using these instruments is authentic, motivating, integrated, organized and precise, flexible and capable of fostering reflection on and autonomy in learning, but difficult for students to carry out in French.

Although student responses did not manifest the same level of positive reaction as teacher response, the overall reaction was positive. Over 60% of students indicated the feedback would be helpful in improving future performance in French. Most of the students who replied "partly" and "no" noted that the teacher had not made any comments that would help improve future performance. Furthermore, students commented that evaluation using these instruments 1) was motivating and confidence-building; 2) helped them feel more involved in their learning; 3) was diagnostic and directive for future learning; 4) helped them organize their work; but, 5) difficult to do in French.

### *Advanced level*

All the teachers who tried a task and related instruments stated that the instruments had the potential for positive effects on student learning and all teachers affirmed that they would use the task and instruments again. Teachers commented on 1) the good curriculum fit and adaptability of the instruments to context and language level; 2) the integration of technology into many of the tasks; and, 3) the improved performance by their students.

Although they were not as positive as the teachers, students generally appreciated the learning experience and the usefulness of the assessment instruments. Their attitude to the assessment tools generally correlated with the degree of stated interest in, and involvement with the task. They commented on the 1) contextualized teaching of grammar (a welcome relief from regular grammar lessons) 2) personal comments by the teacher that give meaning to the checkmarks; 3) the potential of some instruments to stifle creativity; and 4) "...fun ways to practice French instead of just another writing assignment." The nature of communicative/experiential assessment, grounded in the principle of communicating authentic messages, appears to be deeply appreciated by students.

## **Discussion**

Both student and teacher comments highlight the importance of experiential, task-based evaluation. While some of the enthusiasm might be attributed to the novelty of this kind of evaluation, the strong response demonstrates a genuine appreciation for active student involvement in learning. Students perceived these evaluation tasks as "real French," in contrast to what they normally did in class. They were engaged in experiential learning (i.e., authentic communicative activities) complemented by and interwoven with congruent assessment activities (i.e., formative evaluation activities that stimulate active involvement in the learning product and the process). This reinforced the teaching methodology and gave students a greater sense of empowerment. Furthermore, students were more involved in their learning through their active involvement in the evaluation process. Pearson and Berghoff (1996) note that the interweaving of assessment and instruction encourages students to participate actively in their own learning and leads to their empowerment.

Second, formative evaluation is motivational. Because of its diagnostic character, formative evaluation provided students with feedback that focussed on more than just what was wrong. Students learned what they did well and what they needed to improve. An emphasis on the process of learning as well as the creation of the language products (tasks) led students to be more motivated. This is consistent with Deci and Ryan (1985) who contend that, to the extent

that teachers support autonomy and provide informative feedback, students' sense of self-determination and intrinsic motivation can be enhanced. Involvement of students in learning through formative evaluation activities provides them with a sense of autonomy and feedback that both informs them of what they do well and where they can further improve. This leads language learners to approach a learning task positively; it represents a challenge to their existing competencies and requires them to use their creative capabilities.

Finally, these instruments made students more aware of the learning process and how to become more autonomous language learners. Both teachers and students commented on the power of these instruments to enhance learning; i.e., to plan for the successful completion of an oral or written production task or to reflect on the processes in comprehending an oral or a written text. Engaging students in reflection on their learning made them more aware of the learning processes and the strategies involved to become more successful, autonomous language learners. Students become more aware of the components of a task or the steps that lead to the successful completion of a task. As pointed out by Harris (1997), getting students to reflect on their own performance is perhaps the key to perceiving progress in communicative terms. Since progress in language learning in terms of communicative ability can often seem to be elusive, regular systematic self-assessment, in addition to other types of formative evaluation, can make students aware of gains in communicative ability that may not be perceptible otherwise.

## **Conclusion**

The overall reaction to these formative evaluation instruments is very positive. Results indicate that these instruments have the potential to appropriately evaluate the targeted learning outcomes and to provide useful feedback to students on their performance. Teachers perceive these prototype instruments as adaptable, flexible tools that facilitate evaluation and learning. Comments from both students and teachers suggest that these instruments can 1) help students organize their work; 2) raise student awareness of the processes of language learning; 3) provide students with useful feedback; and, 4) motivate students to improve their performance in French.

The implementation of these instruments across Canada began in 1996 and continues today. Subsequent to each of the field-tests, necessary revisions were completed and the instruments were made available for use by FSL teachers in Canada and elsewhere (CASLT, 1996; 1998; 1999a). The provinces and territories have the responsibility for the implementation of these instruments in schools and for in-servicing of teachers. However, in response to the need expressed by teachers involved in the field-tests, a video and accompanying handbook for workshop facilitators was developed by CASLT to guide teachers in the effective use of these formative evaluation instruments (CASLT, 1999b).

## **References**

- Allal, L. (1991). *Vers une pratique de l'évaluation formative*. Bruxelles: De Boeck-Wesmael.
- Belair, L. (1995). *Profil d'évaluation: Une analyse pour personifier votre pratique*. Montréal, Qc: Les Éditions de la Chenelière.

Canadian Association of Second Language Teachers (CASLT). (1996). *Évaluation formative des apprentissages en français, langue seconde/Formative Evaluation of Students in French as a Second Language: Niveau intermédiaire/Intermediate level*. Ottawa, ON: CASLT.

Canadian Association of Second Language Teachers (CASLT). (1998). *Évaluation formative des apprentissages en français, langue seconde/Formative Evaluation of Students in French as a Second Language: Niveau débutant/Beginner level*. Ottawa, ON: CASLT.

Canadian Association of Second Language Teachers (CASLT). (1999a). *Évaluation formative des apprentissages en français, langue seconde/Formative Evaluation of Students in French as a Second Language: Niveau avancé/Advanced level*. Ottawa, ON: CASLT.

Canadian Association of Second Language Teachers (CASLT). (1999b). *L'évaluation en classe de français de base/Classroom-Based Evaluation in Core French*. Ottawa, ON: CASLT.

Cornfield, R. J., K. Coyle, B. Durrant, K. McCutcheon, J. Pollard & W. Stratton. (1987). *Making the Grade*. Montréal, QC: Éditions de la Chenelière.

D'Anglejan, A., B. Harley & S. Shapson. (1990). Student evaluation in a multidimensional core French curriculum. *Canadian Modern Language Review*, 47, 106-124.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1995). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum.

Harris, M. (1997). Self-assessment of language learning in formal settings. *ELT Journal*, 51, 11-20.

Huerta-Macias, A. (1995). Alternative assessment: Responses to commonly asked questions. *TESOL Journal*, 5(3), 8-11.

Lussier, D. (1991). *L'évaluation selon une démarche communicative/expérientielle*. Montréal, QC: Centre Éducatif et Culturel.

Lussier, D. & C. Turner. (1995). *Évaluer les apprentissages dans une approche communicative*. Montréal, Qc: Centre Éducatif et Culturel.

McNamara, M.J. & D. Deane. (1995). Self-assessment activities: Toward autonomy in language learning. *TESOL Journal*, 5(3), 17-21.

Pearson, B. & Berghoff, C. (1996). London Bridge is not falling down: It's supporting alternative assessment. *TESOL Journal*, 6, 28-31.

Scallon, G. (1996). L'évaluation formative et le temps d'enseigner. *Vie pédagogique*, 99, 4-9.

Smolen, L., Newman, C., Wathen, T. & Lee, D. (1995). Developing student self-assessment strategies. *TESOL Journal*, 5(3), 22-27.

Vandergrift, L. (1995). *Commonalities in core French curriculum documents in Canada*. Edmonton, AB: Language Services Branch, Alberta Education.

Vandergrift, L. (in press). Setting students up for success: Formative evaluation and FLES. *Foreign Language Annals*.

Vandergrift, L. (1999). *National Core French Assessment Project (Advanced Level): Report on the Field Test*. Ottawa, ON: Canadian Association of Second Language Teachers.

Vandergrift, L. & Bélanger, C. (1998). The National Core French Assessment Project: Design and field test of formative evaluation instruments at the intermediate level. *Canadian Modern Language Review*, 54(4), 557-578.

Wiggins, G. (1995). *Student-centered assessment*. Presentation to the McGill University Center for Educational Leadership, Montreal.

### **About the Authors**

**Larry Vandergrift** (Ph.D. University of Alberta) is professor in the Faculty of Education of the University of Ottawa. After a career of more than twenty years as a high school Core French teacher he now works in FSL teacher education in the B.Ed. program, as well as in the B.A. and M.Ed. programs in Second Language Teaching. Prior to coming to Ottawa he worked on the team that developed the new multidimensional Core French curriculum in Alberta. His research interests focus on listening comprehension, learning strategies and effective delivery of Core French programs in Canada.

**Claire Bélanger** est directrice du Projet pancanadien en évaluation. Chargée de projets pour les commissions scolaires et les ministères d'éducation, elle assure aussi des séminaires et des cours en didactique des langues secondes, plus particulièrement en curriculum, en enseignement et en évaluation. Ses publications couvrent les aspects pratiques du domaine. Elle compte vingt ans d'expérience comme enseignante et conseillère pédagogique de français de base et d'immersion française.

## **Developing Technology Enhanced Language Learning Activities: the CASLT Project**

---

**John Erskine**

**Winnipeg School Division No. 1**

One thousand years ago, very few people even knew what date it was. It was an age of windmills and Viking explorers. Trades were learned through apprenticeships. Formal education for a privileged few took place in monasteries. Who could have predicted the impact of communication technologies and on-line learning possibilities that are proliferating at the beginning of this new millennium?

The time has come for second language teachers to embrace the new millennium by exploring the possibilities of the Internet to enhance the teaching and learning of French and other languages for our students. An excellent place to start would be to look at the new activities for second language learners on the Web site of the [Canadian Association of Second Language Teachers \(CASLT\)](#). We will discuss the purpose, design, development process and format of these activities.

### **Purpose**

The CASLT Project involves the posting of language learning tasks or activities on the WEB to encourage second language educators to use existing technology to support and enhance second language learning. The objective of the site is to serve as a clearing house where second language teachers can contribute and access a large repertoire of activities based on the model of the National Core French Study. These activities are organized in three levels - beginner, intermediate and advanced- to reflect the age and language skills of the student. At each level, there is a choice of activities categorized by fields of experience. All of the activities incorporate learning outcomes that are common to Canadian Core French curricula.

### **Design**

The learning activities on the CASLT site are designed by Core French teachers for use by students and their parents. English versions are available for many of the activities and to date, one activity has been adapted in Spanish. The activities are intended to complement the learning of second languages using a communicative-experiential approach. They may be used exactly as they are, but it is more likely that teachers will direct students to do portions of the activities, or will adapt the final projects or tasks to the abilities, needs and interests of their students. Many of the activities are designed for students working in groups and most of them can be accomplished with limited student Internet access. In cases where a class has limited access to the Internet or when a teacher is looking for enrichment or remedial activities for students in the class, it is possible to assign the activities for independent use at home, in the library or wherever Internet access is available.

Four design principles underlie the creation of these activities. The first principle is that Computer-based language learning tasks must be consistent with an experiential language learning model. The model that was chosen here is Dr. H.H. Stern's multidimensional curriculum. The second principle is that computer-based learning tasks must be directly linked to common learning outcomes. The third principle states that the materials must be congruent with what teachers know to be sound pedagogy. In other words the computer-based tasks must be dynamic, interactive, authentic, relevant and they must take into account individual styles and speeds of learning. Finally, computer-based language learning tasks must be user-friendly.

## Development Process

During the initial phase of development, a group of grade 4 to 12 educators from across Canada met, under the direction of Claire Bélanger, to discuss how technology could realistically be integrated into second language programs in Canadian schools. Then rough drafts of projects were developed for various levels in a variety of fields of experience that targeted specific learning outcomes from provincial Core French curricula. At the same time, the components that would make up each activity were established and initial Web page design was undertaken. The original activities were adapted and fine-tuned and posted on the CASLT Web site in French and English in November 1998. Since then a number of activities has been added and more will be added on a regular basis. Classroom teachers, students in faculties of education and other educators are invited and encouraged to contribute activities using the on-line forms.

## Activity Format

Each of the language learning tasks follows the same format and leads to the accomplishment of a specific task. After choosing the level and *Field of experience*, the user is invited to choose a specific activity that is related to the *Field of experience*. It is possible to see a list of all the activities that are currently available in a given level by clicking the button *Projets disponibles maintenant*. Once a particular activity has been chosen, a *Welcome Page* appears on the screen. It includes a menu for the components of the activity along with a brief message to the students to let them know what the project is about. An example of a Welcome page may be found at: [http://caslt.org/2ndlang/project/00032/frn\\_o/00032.htm](http://caslt.org/2ndlang/project/00032/frn_o/00032.htm)

The top of the screen identifies the title and indicates if the activity involves research, creation or communication. It also indicates whether the activity has been designed for individual, pair or group work. The left-hand side of the screen consists of a menu for linking students to each of the other pages of the activity.

The *Student Page* provides a step by step explanation of the activity. It may include links to external sites or to further activities on the CASLT site. It may also include questions, grids to be filled out, and alternative activities.

The *Teacher Notes* include a detailed description of the project. They include the learning outcomes that are targeted, the technology skills and material required, and possible evaluation criteria. There are also suggestions for extension activities and variations. Teacher and parents may choose to see the French or English version of these notes.

The *Student Evaluation Page* may be used by students, their peers and teachers to help with assessment of the activity.

The *Language Help* page, where present, is intended to help students with vocabulary or structures that are necessary to complete the activity.

The student tasks vary greatly from one activity to another. Students may be asked to access a Web site to select a zoo to visit, to write clues to identify a francophone artist or to participate in an interactive trip or riddle. In other activities they may be required to use on-line reference tools

or to create multimedia presentations. In some cases, they make use of e-mail to communicate in French with other students or French speaking Canadians. The beginner level includes French activities relating to the following fields of experience: *l'alimentation, les amis, les animaux, les arts, les médias* and *les voyages*. At the intermediate level, activities can be found for *les consommateurs avertis, les francophones au Canada, la vie de tous les jours*, and *les voyages*. The advanced activities include: *les arts, les langues et les communautés qui parlent français dans le monde, les médias, le monde technologique, le monde en évolution*, and *les voyages*.

### **Invitation**

No one can deny that technology and the World Wide Web are evolving continually and the potential for supporting learning is enormous. As second language educators, we are challenged to explore and exploit and evaluate elements of technology that support and improve language teaching and learning. The CASLT technology enhanced activities are one response to this challenge. As teachers become more comfortable with using these kinds of activities with their students, it is our hope that they become increasingly involved in suggesting and developing new activities for the CASLT and other sites. At the same time, it is important to monitor and research the impact and effectiveness of the integration of technology and second language teaching.

The URL of the CASLT site where the technology enhanced second language activities may be found is: <http://caslt.org>

### **References**

LeBlanc, R. (1990).. *Étude nationale sur les programmes de français de base : rapport synthèse*. Ottawa : Canadian Association of Second Language Teachers.

Walz, J. (1998). Meeting Standards for Foreign Language Learning with World Wide Web Activities. *Foreign Language Annals*, 31, 103-114.

Warschauer, M. (1997). Computer-Mediated Collaborative Learning: Theory and practice. *The Modern Language Journal*, 81, 470-481.

### **About the Author**

**John Erskine** is the French and Languages Consultant for the Winnipeg School Division No. 1 and Basic French Consultant at the Manitoba Bureau de l'éducation française. He is also responsible for the Web Site of the Canadian Association of Second Language Teachers and has developed a number of technology enhanced second language learning activities.

**Apprendre en sciences, c'est apprendre à parler sciences :**

# des élèves de l'immersion parlent des réactions chimiques

---

**Bernard Laplante**

**Université de Regina**

Dans cette communication, nous illustrons comment des élèves de sixième année en immersion française en sont venus à 'parler sciences'<sup>a</sup> à la suite d'un enseignement explicite de certaines fonctions langagières. Nous précisons la nature de la tâche d'apprentissage à laquelle ces élèves ont à faire face tout en explicitant ce que nous entendons par enseignement explicite. Ensuite, nous décrivons les conditions dans lesquelles cette étude s'est déroulée. Puis, nous présentons des extraits de rapports d'expériences dans lesquels les élèves observent des réactions chimiques, écrivent des procédures expérimentales et formulent des conclusions. Nous concluons en discutant comment les résultats montrent qu'un enseignement explicite de ces fonctions langagières amène les élèves à 'parler sciences'<sup>a</sup> de mieux en mieux.

## **Tâche d'apprentissage et enseignement explicite de nature transactionnelle**

Tous les élèves qui suivent des cours de sciences en immersion française ont à faire face à une tâche d'apprentissage de nature fort complexe. En effet, ils ont à s'appropriier le contenu scientifique abordé en classe tout en apprenant à maîtriser le langage spécialisé de la science (Snow, Met et Genesee, 1989). De plus, ils doivent fournir, simultanément à leur effort d'apprentissage en sciences, un effort d'apprentissage important pour développer différents aspects de leur compétence de communication en français et ce, tant à l'oral qu'à l'écrit. (Laplante, 1997).

Le langage (par le biais de la langue d'usage) joue un rôle prépondérant dans l'enseignement et l'apprentissage des sciences. On peut même affirmer comme Lemke (1990) qu'apprendre en sciences, c'est apprendre à 'parler sciences'<sup>a</sup>. Ainsi un élève qui apprend en sciences devrait être capable, entre autres, d'observer et de décrire les objets d'étude, d'expliquer les phénomènes observés, de concevoir et d'écrire la procédure d'une expérience, de formuler une conclusion, de rédiger et présenter un rapport d'expérience.

Ces 'fonctions langagières académiques'<sup>a</sup> ('academic language functions'<sup>a</sup> ; Kidd, 1996) correspondent en sciences, aux différents genres littéraires utilisés par les scientifiques dans leur travail (Laplante, 1997 ; Lemke, 1990). Pour être en mesure de maîtriser ces fonctions langagières, les élèves doivent comprendre les concepts scientifiques impliqués, connaître et pouvoir utiliser correctement le vocabulaire nécessaire, les structures syntaxiques et les caractéristiques discursives appropriées à chacune de ces fonctions (Kidd, 1996 ; Snow, Met & Genesee, 1989).

Enseigner la science reviendrait donc à amener les élèves à maîtriser ces différentes fonctions langagières en tenant compte de leurs dimensions tant langagière que scientifique. Un enseignement explicite de nature transactionnelle de ces fonctions repose sur des stratégies et des

méthodes empruntées à l'enseignement des sciences et à celui de la langue. Il peut facilement se produire lors de courts épisodes analytiques qui s'insèrent à l'intérieur d'activités de sciences comme les leçons formelles et les expériences au laboratoire. Cet enseignement adopte une démarche ternaire que certains appellent la 'valse à trois temps'<sup>a</sup> (Lentz, 1994). Dans un premier temps, l'enseignante part de ce que les élèves sont capables de faire et de dire pour les amener à accomplir la fonction à l'étude. Dans un deuxième temps, elle interagit avec eux de façon à enrichir/ complexifier leur habileté à accomplir la fonction. Après une certaine pratique et, dans un troisième temps, l'enseignante amène les élèves à objectiver ce qu'ils viennent de faire pour qu'ils réalisent et comprennent les caractéristiques syntaxiques et discursives de la fonction étudiée.

### **Conditions de l'étude**

Cette étude s'est déroulée lors de la mise à l'essai d'une unité de sciences sur les réactions chimiques (Laplante, 1996) Elle a impliqué des élèves de deux classes de sixième année fréquentant deux écoles d'immersion française de l'Ouest canadien (automne 1997). Une classe contenait 25 élèves alors que l'autre en avait 20. Nous avons voulu être aussi respectueux que possible des enseignantes, des élèves et de la façon dont 'les choses se déroulent normalement en classe'<sup>a</sup>. Ainsi, les élèves ont été amenés à participer à des activités semblables à celles qui auraient pu se dérouler dans n'importe quelle classe de sixième année lors de cours de sciences. Toutes les données de recherche ont été produites lors des activités effectuées en classe et, dans certains cas, à la maison. Les documents écrits produits par les élèves (observations, rapports d'expériences et tests) ont été photocopiés pour être analysés plus tard.

### **Présentation des données de recherche**

Les données de recherche présentées ici nous permettent de suivre l'évolution de l'habileté des élèves à 'parler sciences'<sup>a</sup>. Nous discuterons de l'évolution de trois fonctions langagières particulières : observer une réaction chimique, écrire la procédure d'une expérience, formuler une conclusion.

### **Faire des observations**

Avant l'enseignement explicite de comment observer, seulement 26% des observations sont écrites en phrases complètes. De nombreuses phrases n'ont pas de sujet (ou alors un sujet comme 'sa'<sup>a</sup>, 'ca'<sup>a</sup> ou 'il'<sup>a</sup>). D'autres phrases ne possèdent pas de verbe (ou alors un verbe comme 'il y a'<sup>a</sup> ou 'est'<sup>a</sup>). Le sens de certaines observations reste ambigu. Après l'enseignement explicite de cette fonction langagière, les observations des élèves sont de plus en plus complètes et précises. De façon générale, elles sont plus nombreuses, écrites en phrases plus complexes et décrivent de façon plus exacte le phénomène à l'étude. Elles font appel à plus de noms (0.69 à 1.33/observation) et plus de compléments circonstanciels (0.08 à 0.18/observation).

Le Tableau 1 présente les fiches d'observations de 3 élèves lors d'une expérience où ils devaient dissoudre deux 'pincées'<sup>a</sup> de sulfate de cuivre dans 20 ml d'eau pour ensuite y mettre une 'pincée'<sup>a</sup> de limaille de fer. Le Tableau 2 illustre l'évolution de cette fonction langagière lors de trois expériences.

## **TABLEAU 1 : Fiches de trois élèves qui ont observé la réaction du sulfate de cuivre et le fer**

### ***Fiche d'observations très complète d'un élève (25% des élèves ; m : 10 obs et 53 mots)***

Quand tu mets le CuSO<sub>4</sub> dans l'eau froid, le CuSO<sub>4</sub> turn blue. Le CuSO<sub>4</sub> dessous l'eau Quand tu ajoutent le fer l'eau change a claire encore et le fer change orange. Le buchon est chaude. Il y a des bules. ça sens comme la rouille. L'eau devient brun. le sent est plus fort.

### ***Fiche dobservations moins complète d'un élève (33% des élèves ; m : 8.2 obs et 41 mots)***

Le l'eau change de couleur (bleu) et le CuSO<sub>4</sub> va a la bas, aprs le CoSO<sub>4</sub> desolve. Le Fer tourne gris rouge et va au bas. Ça sent comme la métal. L'eau est chaud. L'eau tourne claire. Il ya des boule.

### ***Fiche dobservations incomplète d'un élève (42% des élèves ; m : 4.2 obs et 18 mots)***

Il a tourener de couleur. Il y a de bouble. Il a rest sur le bas de continent. Il a changer blanch et maintenant le l'eau est chaude.

## **Tableau 2 : Analyse syntaxique et sémantique des observations de trois réactions chimiques**

Pourcentage des observations ayant 1, 2 ou 3 groupes syntaxiques

Pourcentage de fiches d'observations complètes

Date 97

Expérience

1 groupe

2 groupes

3 groupes

in-complètes

moins complètes

complètes

29 s

magnésium

14%

60%

26%

63%

29%

8%

14 o

Soufre

3%

27%

70%

55%

20%

25%

21 o

Sulfate c et fer

3%

22%

75%

42%

33%

25%

**Écrire la procédure d'une expérience**

Avant l'enseignement explicite de comment écrire la procédure d'une expérience, 12% des élèves suggèrent une procédure complète lors d'une expérience où ils avaient à mettre des sous dans le vinaigre. Ces élèves incluent les étapes importantes et précisent certaines des quantités nécessaires. Après l'enseignement explicite de cette fonction langagière, le taux de réussite atteint 48%, puis 63% alors qu'il y avait encore plus d'étapes à inclure.

Prises dans leur ensemble, les procédures suggérées par les élèves sont de plus en plus complètes et précises. Elles contiennent de plus en plus d'étapes. Elles font appel à plus de verbes directifs (comme mettre, placer, plier et brasser). Elles précisent le nom des substances (comme eau, vinaigre et sulfate de cuivre), la quantité à ajouter (comme 3 ou 4 mm, 2 pincées et 20 ml) et là où elle doit l'être (comme dans l'éprouvette, le vase de Pétri, le pot). Le Tableau 3 illustre cette évolution.

### **Tableau 3 : Analyse sémantique et syntaxique des procédures de trois expériences**

Date 97

Expérience

Pourcentage de procédures

Nombre d'étapes (E), de mots (M) et de verbes (V) dans les procédures

complètes

incomplètes

complètes

incomplètes

E

M

V

E

M

V

29 s

Sous et vinaigre

12%

88%

3

27

3.5

2

15

2

14 o

Soufre qui brlûe

48%

52%

4

14

4

3

10

3

25 n

Blanc d'oeuf

63%

37%

6

40

7

5

### **Formuler une conclusion**

Avant l'enseignement explicite de comment formuler une conclusion, 12% des élèves n'incluent tout simplement pas de conclusion dans leur rapport d'expérience. Plus de 82% des élèves n'incluent que des observations marquantes. Après un tel l'enseignement, de plus en plus d'élèves sont en mesure d'inclure une conclusion complète. Ainsi, lors de la première expérience, ce taux n'est que de 6%, mais il passe à 26% et puis 93% lors des expériences subséquentes. De plus en plus d'élèves sont capables de montrer pourquoi, à la lumière des indices de réactions qu'ils ont pu observer, il s'est produit une réaction chimique. Ainsi, ce pourcentage passe de 6% lors de la première expérience à 16%, puis 86% lors des expériences subséquentes. Le Tableau 4 présente les conclusions de 5 élèves à la suite d'une expérience où ils ont fait brûler du sucre dans une petite cuiller, alors que le Tableau 5 illustre l'évolution de l'habileté des élèves à formuler une conclusion.

#### **Tableau 4 : Conclusions formulées la suite de l'expérience avec le sucre**

##### **Conclusions n'incluant qu'une observation marquante (7% des élèves)**

- il devine solide et il a de que il aller en feu

-le sucre a brule et fais un noiveau substance

##### **Conclusion incluant la notion de réaction chimique (93% des élèves)**

-réaction physique parce que ces la même substance au début mais au fin ça devient un réaction chimique

##### **Conclusions incluant aussi une explication de la réaction (86% des élèves) :**

-Cest un reaction chemique parce que ca change de couleur et a va ens de flames

- Non, parce que tu fond du sucre. Ça change d'état. Mais après que ça change de couleur, c'est un réaction chimique.

#### **Tableau 5 : Analyse des conclusions de 3 expriences faites par les lves**

Date 97

Expérience

pas de conclusion

## observation marquante

réaction chimique (avec une raison)

29 s

Sous et vinaigre

12%

82%

6 % (6%)

25 n

Cuire du blanc doeuif

5%

69%

26% (16%)

15 d

Brûler du sucre

0%

7%

93 % (86%)

### **Discussion des résultats de recherche**

Les données présentées et analysées ici illustrent qu'en adoptant un enseignement explicite de nature transactionnelle des fonctions langagières, les élèves sont en mesure de 'parler sciences'<sup>a</sup> de mieux en mieux. Plus précisément, leurs observations sont de plus en plus complètes et précises. Elles sont plus nombreuses, écrites en phrases plus complexes et font appel à plus noms et d'adjectifs. Elles décrivent de façon plus exacte les réactions chimiques observées. Les procédures expérimentales suggérées sont également de plus en plus complètes et précises. Elles contiennent plus d'étapes. Elles font appel à plus de verbes directifs, précisent le nom et la quantité des substances à ajouter, et ce, même si les expériences deviennent de plus en plus complexes. De la même façon, les conclusions mises de l'avant montrent que de plus en plus d'élèves sont en mesure de revenir sur leur hypothèse et expliquer pourquoi, en tenant compte des indices de réaction observés, il s'est produit une réaction chimique. En faisant appel à

l'ensemble de ces micro-fonctions langagières, les élèves sont en mesure de rédiger des rapports d'expérience de plus en plus complets.

Mettre l'accent sur les fonctions langagières dans son enseignement des sciences est plus qu'une simple porte d'entrée à l'enseignement et l'apprentissage des sciences en immersion française. Petit à petit, les élèves s'approprient certains éléments du discours scientifique et en arrivent à véritablement 'parler sciences'<sup>a</sup>.

Nous aurions aimé disposer de plus de temps afin de pousser les choses plus loin. Plus particulièrement, nous aurions aimé donner une place encore plus importante à la dimension scientifique, entre autres à la complexification du concept de réaction chimique chez les élèves. Cependant, compte-tenu des besoins langagiers des élèves, cela ne nous a pas été possible. Il faut réaliser qu'à chaque leçon toute enseignante fait face à une décision particulièrement difficile, et ce, parmi tant d'autres. Il lui faut décider sur quels objectifs faire porter son enseignement tout comme sur quelle micro-fonction elle se concentrera. Ainsi, il serait difficile et sans doute peut productif de tenter d'enseigner simultanément et, à partir de la même expérience, deux ou trois micro-fonctions. Il faut savoir choisir, procéder de façon séquentielle et être assez flexible pour s'ajuster aux besoins des élèves. De plus, l'enseignante doit arriver à intégrer de façon significative la dimension science à la leçon.

## Références

Kidd, R. (1996). Teaching Academic Language Functions at the Secondary Level. *The Canadian Modern Language Review*, 52, 285-307.

Laplante, B. (1996). *Les réactions chimiques : unité de travail en sciences pour les élèves de l'intermédiaire* (document miméographié).

Laplante, B. (1997). Teaching Science to Language Minority Students in Elementary Classrooms. *New York State Association for Bilingual Education Journal*, 12, 62-83.

Lemke, J. L. (1990). *Talking Science: Language, Learning and Values*. Norwood: Oxford University Press.

Lentz, F. (1994). Enseigner / apprendre les sciences et la langue au secondaire : deux facettes indissociables. *Le Journal de l'immersion Journal*, 17(2), 47-52.

Snow, M. A., Met, M., & Genesee, F. (1989). A Conceptual Framework for the Integration of Language and Content in Second/Foreign Language Instruction. *TESOL Quarterly*, 23, 201-217.

## À propos de l'auteur

**Bernard Laplante**, Ph.D, est professeur agrégé à la Faculté d'éducation de l'Université de Regina. Il offre des cours de didactique des sciences et des mathématiques aux étudiants de Baccalauréat en éducation française. Il poursuit depuis plusieurs années des recherches sur

l'enseignement des sciences en langue seconde. Ses autres intérêts de recherche touchent aux portfolios langagiers et à l'identité professionnelle des enseignants.

## **La motivation de l'élève bilingue à apprendre le français en immersion : stratégies pédagogiques exemplaires d'enseignants du primaire**

---

**Thierry Karsenti**

**Université du Québec à Hull, Québec, Canada**

*"La plus importante attitude qui peut être formée est celle du goût d'apprendre."- John Dewey, 1938*

### **Introduction**

Le but de cette recherche est d'étudier l'interaction entre les pratiques pédagogiques d'enseignants d'immersion en français ayant la réputation d'être de bons motivateurs et le changement de motivation des élèves du primaire. Nous voulions donc savoir, d'une part, si les pratiques pédagogiques influent sur la motivation des élèves et, d'autre part, comment ces pratiques, le cas échéant, agissent sur le changement de motivation.

Nous espérons ainsi mieux sensibiliser les futurs enseignants qui oeuvrent dans le cadre de l'immersion en français à l'importance de la motivation scolaire, mais surtout aux façons de la favoriser. Notons cependant que le travail qui suit ne se veut pas une recette pédagogique miracle pour motiver les élèves. Les résultats présentés sont basés sur une recherche qualitative multi-cas réalisée auprès de 246 élèves de sixième année du primaire. L'originalité de l'étude multi-cas effectuée réside dans le fait qu'elle cible particulièrement le changement de motivation à apprendre le français des élèves en immersion, et l'influence des pratiques pédagogiques sur cette variation.

### **Problématique**

Au Canada, l'enseignement du français dans le contexte de l'immersion à l'école primaire et secondaire est submergé de défis constants, ce qui le rend complexe, voire difficile par moments. Le nombre de problèmes y est considérable, et nous ne prétendons pas pouvoir les solutionner

tous dans cette recherche, loin de là. Nous n'étudierons qu'un des éléments qui nous semble être le fondement même de nombreux maux actuels dans l'enseignement des langues secondes: la motivation des apprenants.

En effet, sur le plan de l'apprentissage des langues secondes, plusieurs études soulignent la nécessité d'une motivation accrue pour un meilleur apprentissage, une meilleure compétence de communication. Une des premières recherches sur le sujet fut celle de l'Anglais Jordan (1941) qui a trouvé une certaine corrélation entre les attitudes (motivations) d'élèves britanniques et leur réussite dans des cours de français langue seconde. Les Américains Neidt et Hedlund (1967) ont par la suite trouvé une corrélation significative entre les attitudes positives d'étudiants universitaires suivant des cours de langue seconde, et leur résultats à la fin de ces cours. Lors d'une étude longitudinale sur des élèves du primaire apprenant le français langue seconde en Grande-Bretagne, Burstall (1975) a démontré que la motivation face à l'apprentissage du français était étroitement reliée à la réussite.

Plus près de nous, Lambert et Tucker (1972) ont souligné que les attitudes et la motivation sont aussi importantes, sinon plus, que la capacité intellectuelle pour l'apprentissage des langues secondes. Clément et Hamers (1979), Gardner et Lambert (1959), Starets (1990) et, Taylor et Simard (1975) soutiennent dans leurs études que l'apprentissage, l'acquisition d'une langue seconde est aussi influencée par les attitudes affectives et pragmatiques envers cette langue.

Plusieurs notent cependant qu'il a fallu attendre que Gardner, Glicksman et Smythe (1978) publient des recherches s'étendant sur plus d'une décennie pour constater l'importance de la motivation et des attitudes comme facteurs déterminants et de premier plan dans l'apprentissage d'une langue seconde. Les aptitudes et l'intelligence n'étaient plus les seuls facteurs à considérer comme les adeptes des approches (néo)behavioristes le laissaient entendre. Pour Gardner et ses collègues, il était possible de modifier des attitudes ou de changer une motivation, alors qu'il était presque impossible de manipuler l'intelligence ou les aptitudes. D'où l'importance, selon eux, de la motivation à apprendre.

Bien que l'influence qu'ont les enseignants d'immersion sur la motivation des élèves à apprendre le français puisse paraître évidente de nos jours, ce n'est que récemment que les chercheurs ont identifié différents moyens par lesquels les enseignants peuvent agir sur cette motivation. Néanmoins, la plupart des études portant sur le lien entre l'enseignement et la motivation des élèves ciblent, de façon quantitative, un aspect unique des pratiques pédagogiques des enseignants ou de la motivation des élèves. Il semblait donc très pertinent de procéder à une étude par laquelle on obtiendrait une vision plus approfondie et globale des pratiques pédagogiques d'enseignants du primaire en immersion ayant la réputation d'être de bons motivateurs. Par une recherche de ce genre, il paraissait possible non seulement de brosser le portrait de leurs pratiques pédagogiques motivantes, mais de trouver le schéma, le système et le contexte des pratiques pédagogiques qui favorisent la motivation des élèves de l'immersion à apprendre le français.

## La motivation à apprendre le français

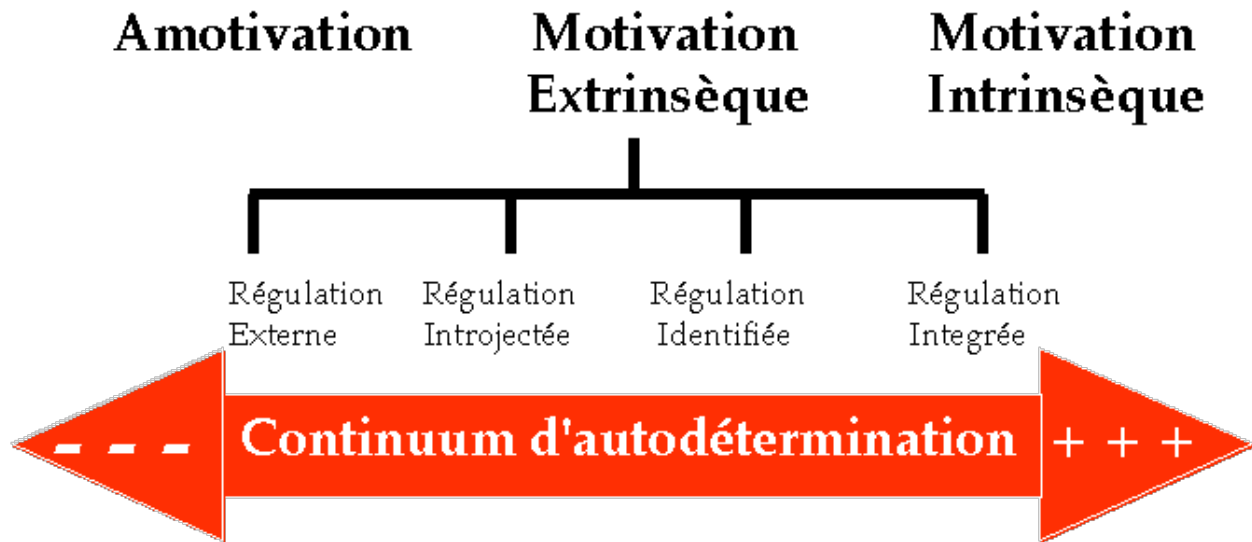
*"... la motivation est la chose la plus importante dans l'enseignement des langues, dans l'enseignement tout court" (Lecomte, 1985, p. 19)*

Depuis le début du XX<sup>e</sup> siècle, le concept de motivation a été étudié selon différentes perspectives (voir Overton, 1984). De nombreux modèles, approches et théories ont inspiré les chercheurs dans l'étude de la motivation en éducation. Parmi ces approches, la théorie de la motivation de Deci et Ryan (1985, 1991, 2000) semble se distinguer nettement des autres. D'une part, cette théorie met l'accent sur la relation dynamique entre l'individu et son contexte et, d'autre part, elle est fort pertinente pour les recherches en éducation.

Il semble que la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1991) soit notamment appropriée dans le domaine de l'apprentissage des langues puisqu'elle met en évidence deux grandes catégories de comportements: ceux qui sont autodéterminés ou qui émanent de la personne, et ceux qui sont contrôlés, gouvernés par un processus de 'soumission'<sup>a</sup> (Deci, Eghrari, Patrick et Leone, 1992). En outre, comme le soulignent Vallerand et Thill (1993), des conséquences positives sont engendrées par des comportements autodéterminés, et des conséquences négatives sont susceptibles d'être engendrées par des comportements non autodéterminés.

La théorie de Deci et Ryan (1985, 1991, 2000) est également avantageuse pour l'étude que nous avons réalisée parce qu'elle laisse loin derrière la révolue dichotomie extrinsèque/intrinsèque (souvent nommée instrumentale/intégratrice dans le domaine de l'apprentissage des langues). Le construit de Deci et Ryan permet ainsi de considérer la motivation de façon multidimensionnelle. Illustrée à la Figure 1, cette théorie indique aussi la présence de différents types de motivation qui se distinguent par leur degré d'autodétermination. Ces types de motivation, situés sur un continuum d'autodétermination, se regroupent en trois grandes classes: l'amotivation (l'absence de motivation), la motivation extrinsèque et la motivation intrinsèque.

En plus de soutenir l'existence de différents types de motivation (la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque et l'amotivation), Deci et Ryan postulent qu'il existe également différents types de motivation extrinsèque (ME), aussi situés sur un continuum d'autodétermination: ME par régulation externe, ME par introjection, ME par identification et ME par intégration (voir Figure 1).



**Figure 1**

Schématisation de la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985, 1991, 2000).

Les autres théories de la motivation qui ne considèrent qu'un seul type de motivation extrinsèque (i.e. lorsque les raisons sous-jacentes à l'action vont au delà de l'activité), ne font, par exemple, aucune distinction entre un élève qui participe à un cours de français parce qu'il y est obligé (raison extrinsèque) et un élève qui y participe parce qu'il sait cela important pour la future carrière qu'il ou elle aura choisie (aussi raison extrinsèque, mais possiblement plus positive pour l'élève puisqu'il y a une certaine autodétermination). Selon Deci et Ryan, ces deux exemples représentent **différents types** de motivations extrinsèques. Le premier est une occurrence de motivation extrinsèque par régulation externe, alors que le second est un cas de motivation extrinsèque par identification. Ces différences sont importantes à considérer parce que différents types de motivation extrinsèque conduisent à différentes conséquences en éducation, et tous n'ont pas nécessairement un impact négatif sur l'apprentissage.

En effet, Karsenti et Thibert (1996) ont montré qu'une motivation extrinsèque plus autodéterminée a, en général, une corrélation positive avec la réussite scolaire alors qu'une motivation extrinsèque peu ou pas autodéterminée (par exemple, la régulation externe) a, en général, une corrélation négative avec la réussite scolaire. Dans les deux cas décrits, si une théorie réductionniste de la motivation était employée pour évaluer la motivation, au lieu de celle de Deci et Ryan, les élèves seraient tous deux motivés extrinsèquement. Il n'y aurait, au niveau de l'analyse de leur motivation, aucune différence.

Par conséquent, dans la présente étude, la théorie de Deci et Ryan nous a permis une analyse plus exacte et plus raffinée de la motivation à apprendre le français dans le cadre de l'immersion.

## **Méthodologie de l'étude multi-cas**

De par l'objectif sous-jacent de l'étude, soit d'obtenir une vision approfondie des pratiques efficaces d'enseignants en immersion reconnus comme étant de bons motivateurs, il semblait plus approprié de mener une recherche de terrain de type qualitatif. En particulier, il s'agissait d'une étude multi-cas (Yin, 1994 ; Karsenti et Savoie-Zajc, 2000) impliquant huit enseignants et leurs élèves. Quatre de ces enseignants ont été choisis au hasard, alors que les quatre autres ont été retenus parce qu'ils avaient la réputation d'être de bons motivateurs. Plus précisément, ces derniers ont été sélectionnés pour la façon dont leurs pratiques pédagogiques semblaient favoriser la motivation de leurs élèves(voir Figure 2).

### **Figure 2**

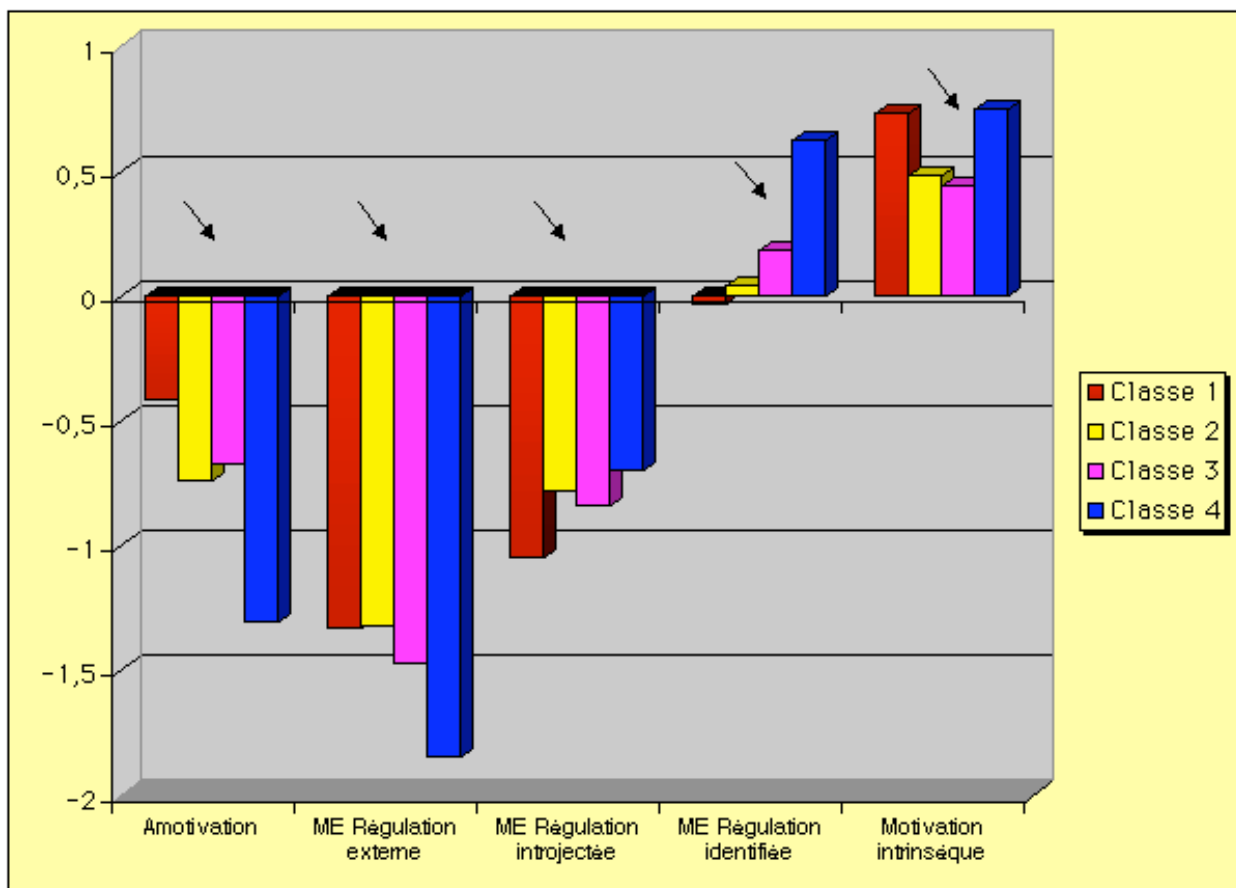
Représentation schématique des classes (cas) ayant participé à l'étude.

Les quatre enseignants observés travaillaient dans différentes écoles de la région de Montréal. Les enseignants ont été observés pendant deux mois, soit les cinq premiers jours d'école, puis à raison d'une journée par semaine jusqu'à la mi-novembre. Les observations ont été enregistrées sur des cassettes audio et des notes détaillées ont été prises par un observateur pour compléter les enregistrements. Les enseignants ont aussi été formellement interviewés à deux reprises. Les entretiens avec les enseignants, les notes prises par les observateurs ainsi que le libre accès au matériel pédagogique ont permis de mieux analyser les leçons observées.

La motivation des élèves à apprendre le français a été mesurée à trois reprises dans toutes les classes retenues pour cette étude (8 classes), c'est-à-dire lors du premier jour d'école, et ensuite à la sixième et à la dixième semaine. De plus, la motivation des élèves des quatre classes observées a été comparée à celle des élèves des quatre classes choisies au hasard. Des entrevues semi-structurées ont également été réalisées auprès de 32 élèves (8 par classe).

## **Présentation et analyse sommaires des résultats**

Après dix semaines d'observation, les résultats démontrent que les types de motivation reflétant une grande autodétermination et une perception de compétence ont augmenté de façon significative pour les élèves des classes observées. Ces mêmes types de motivation ont baissé de façon tout aussi marquante et significative pour les élèves des quatre autres classes. De plus, les types de motivation reflétant peu d'autodétermination et de perception de compétence ont subi une baisse significative dans les quatre classes observées alors qu'elles ont augmenté dans les quatre classes choisies au hasard. La Figure 3 illustre le changement de motivation chez les élèves des quatre classes observées. On y remarque clairement que les motivations très autodéterminées connaissent une hausse significative, tandis que les motivations peu ou pas autodéterminées (amotivation, motivation extrinsèque par régulation externe, motivation externe par régulation introjectée) connaissent, pour leur part, une baisse significative.



**Figure 3**

Changement des types de motivation chez les élèves des quatre classes observées.

L'analyse des pratiques pédagogiques des enseignants reconnus comme étant d'efficaces et de bons motivateurs met en évidence plusieurs points saillants. D'une part, les résultats de l'étude illustrent qu'il existe des pratiques pédagogiques motivantes chez les quatre enseignants

observés. D'autre part, les données recueillies montrent qu'il n'y a pas nécessairement des pratiques pédagogiques, méthodes ou techniques motivantes semblables chez les enseignants ayant été observés, mais plutôt que leurs pratiques sont orientées en fonction de déterminants ou fondements de la motivation communs.

L'analyse des données (observations, entrevues, etc.) révèle donc que des enseignants qui favorisent les sentiments **d'autodétermination**, de **compétence** et **d'affiliation** semblent motiver leurs élèves de façon significative. Également, le fait de présenter les activités pédagogiques de façon attrayante comme, par exemple, sous forme de jeu ou de défi, semble motiver les élèves.

### **Conclusion : Des leçons à tirer pour la formation des futurs enseignants et les enseignants actuels ?**

Nos résultats indiquent premièrement que les élèves des quatre classes observées ont connu un changement positif et significatif de motivation. Les données qualitatives de notre étude, quant à elles, nous permettent de mettre en évidence, en fonction d'éléments observés et d'entrevues effectuées, quatre facteurs<sup>a</sup> susceptibles d'avoir occasionné ce changement de motivation chez les élèves. Ces facteurs<sup>a</sup> ne sont pas systématiquement observés, mais semblent plutôt liés aux perceptions que les élèves ont de ce qui se passe dans la salle de classe. Ils sont :

- Se percevoir en contrôle (être en charge de, avoir le choix de) ;
- Se percevoir compétent (vivre des succès) ;
- Percevoir l'activité comme attrayante ;
- Se percevoir comme membre faisant partie d'un groupe.

Cette constatation pourrait s'avérer particulièrement importante dans la formation de futurs enseignants, en particulier si l'on considère l'importance de motiver les élèves. Ainsi, selon nous, il y aurait lieu de se questionner sur l'importance qu'occupe la motivation scolaire - le fait de la favoriser chez les élèves - dans la formation des maîtres de français langue seconde. Les futurs enseignants vivent-ils des situations qui leur permettent de prendre conscience, de réfléchir (Schön, 1983) à ces déterminants de la motivation ? Sont-ils appelés à intégrer de tels déterminants dans leur pratique ?

En tirant profit des fondements de l'apprentissage expérientiel (Dewey, 1938 ; Kolb, 1984) il semble plus probable de pouvoir intégrer<sup>a</sup> à sa pratique professionnelle des apprentissages tirés des expériences vécues lors de sa formation. À cet effet, Dewey (1938 : 25) souligne d'ailleurs que *« toute éducation véritable provient de l'expérience »*.

Il serait donc intéressant, dans le cadre de la formation des maîtres, que les futurs enseignants puissent être amenés à expérimenter des situations d'apprentissage où ils vivent du contrôle, où ils se sentent compétents (pédagogie par projet, par exemple), où ils se sentent faire partie d'un

groupe, et où la tâche à effectuer est présentée de façon attrayante. Il y aurait aussi lieu, afin de ne pas minimiser l'apport de modèles théoriques (Kolb et Lewis, 1986), de les leur présenter et de leur demander de les 'confronter' <sup>a</sup> avec leurs propres modèles, issus des apprentissages de leurs expériences : qu'est-ce qui les motive en tant qu'apprenants ? Qu'est-ce qui motive les élèves auxquels ils doivent enseigner ? Cette approche qui caractérise le praticien réflexif ne pourrait que favoriser l'intégration 'personnelle' <sup>a</sup> des déterminants de la motivation dans leur propre pratique professionnelle, soit lors des stages faisant partie de leur formation universitaire, mais surtout dans leur début de carrière d'enseignant.

La pertinence pédagogique, pratique et sociale de l'étude de la motivation dans l'enseignement des langues secondes est évidente. En plus d'être conscients de l'importance de ce construit hypothétique, nous devons donner le goût d'apprendre à nos élèves, avant toute chose. Avant d'aller en classe, ne pensons pas uniquement à ce que nous allons enseigner; pensons aussi à comment intéresser, en gardant pour toile de fond les déterminants que nous a révélés notre études.

### **Références bibliographiques**

Burstall, C. (1975). French in the Primary School: The British Experiment. *The Canadian Modern Language Review*, 31(2): 388-402.

Clément, R. et Hamers, J. (1979). Les bases socio-psychologiques du comportement langagier, in G. Bégin et P. Joshi (ed.), *Psychologie Sociale*. Québec: Presses de l'Université Laval.

Deci, E. L., Eghrari, H., Patrick, B. C., & Leone, D. (1994). Facilitating internalization: The self-determination theory perspective. *Journal of Personality*, 62, 119-142.

Deci, E.L., et Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.

Deci, E.L., et Ryan, R.M. (1991). A Motivational Approach to Self: Integration in Personality. In R.A. Dientsbier (Ed.), *Perspectives on Motivation: Nebraska Symposium on Motivation*. Lincoln, NE: University of Nebraska Press.

Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York : Macmillan.

Gardner, R. et Lambert, W.E. (1959). Motivational variables in second language acquisition: a social psychological interpretation. *Canadian Journal of Psychology*, (13): 266-272.

Gardner, R., Glikzman, L. & Smythe, P.C. (1978). Attitudes and behaviour in second language acquisition: a social interpretation. *Canadian Psychological Review*, 19: 173-186.

- Jordan, D. (1941). The Attitudes of Central School Pupils to Certain School Subjects and Correlation Between Attitude and Attainment. *British Journal of Educational Psychology*, pp. 28-44.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2000). *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke, Qc : Éditions du CRP.
- Karsenti, T., & Thibert, G. (1996). *What Type of Motivation is Truly Related to School Achievement: A Look at 1,428 High School Students*. ERIC Publications.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall.
- Kolb, D. A. et Lewis, L.H. (1986). Facilitating Experiential Learning : Observations and Reflections. *New Directions for Continuing Education*, 30, 99-107.
- Lambert, W.E. et Tucker, G.R. (1972). *Bilingual Education of Children: The St Lambert Experiment*. Rowley, MA: Newbury House.
- Lecomte, P. (1985). Pourquoi votre fille est muette... ou réflexions sur la motivation en didactique des langues. *Les Langues Modernes (France)*, 79(5): 19-27.
- Neidt, C.D. et Hedlund, D.E. (1967). The relationship Between Changes in Attitudes Toward a Course and Final Achievement. *Journal of Educational Research*, 61: 56-68.
- Overton, W.F. (1984). World views and their influence on psychological theory and research: Kuhn-Lakatos-Laudan. In H.W. Reese (Ed.), *Advances in child development and behavior* (Vol. 18, pp. 191-226). Orlando, FL: Academic Press.
- Ryan, R. M., Deci, E.L. (2000). *Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being*. *American Psychologist*, 55 (1) : 88-117.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflexive Practitioner*. New York : Basic Books Inc.
- Starets, M. (1990). Attitudes des élèves acadiens néo-écossais à l'égard du français et de l'anglais. *Revue des sciences de l'éducation*, 16(1): 56-75.
- Taylor, D.M. et L.M. Simard (1975). Social interaction in a bilingual setting. *Psychologie canadienne*, (16): 140-254.
- Vallerand, R.J., & Thill, E.E. (Eds.), (1993). *Introduction à la psychologie de la motivation*. Montréal: Éditions Études Vivantes.
- Vallerand, R.J., Blais, M., Brière, N., & Pelletier, L. (1989). Construction et validation de l'Échelle de Motivation en Éducation. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 21: 323-349.
- Yin, R. K. (1994). *Case Study Research, Design and Methods (2nd Ed.)*. Beverly Hills, CA: Sage.

### **À propos de l'auteur**

**Thierry Karsenti**, Ph.D., est professeur en didactique du français à l'Université du Québec à Hull. Ses travaux de recherche traitent surtout de la motivation à apprendre, des pratiques pédagogiques favorisant la motivation des élèves, de même que de l'impact des TIC sur la motivation des élèves.

## **Conférencier/ Keynote Speaker - Enfant Bilingue/ Citoyen Mondial,**

## **Bilingual Child/ Global Citizen**

---

**Emily Robichaud**

**École Ste. Anne**

Distingués invités, membres du comité organisateur, participants et participantes.

Quel honneur et quel privilège pour moi, élève de 12<sup>e</sup> année, de me présenter devant vous aujourd'hui. Lorsque M.Thébeau, notre directeur, m'a demandé de faire une présentation, le sujet n'était pas très précis. Alors, je me suis vite imaginé que je relaterais sûrement mes expériences à titre de Page au sommet de la Francophonie ou peut-être que je vous parlerais simplement de mes petits robots de l'an 2000, inventés en première année. Imaginez ma surprise lorsque Mme Rehorick m'a demandé de parler du bilinguisme. Pour moi le bilinguisme, c'est simplement un mode de vie.

Donc, comment moi, je me perçois comme enfant bilingue? Quelles ont été mes influences? Et, comment tout ce concept me permet de mieux affronter l'avenir? Permettez-moi de faire un retour en arrière afin de vous tracer un vrai portrait de ma situation. Even before taking my first breath, in this world, my bilingual destiny had already been decided. After numerous discussions, my parents, both bilingual, realized that neither one of them wanted to be deprived of the joy of communicating with me, in their own first language. One thing was sure they wanted me to speak both languages ,but not necessarily in the same sentence. So it was decided that I would communicate with Dad in English only and with my mother in French only. Simple right?...

Growing up, little did I know that this unique way of living, was all part of the master plan designed to mold me into a fully bilingual citizen. As a matter of fact, I thought that every parent behaved in the same fashion. For me all dads spoke English while all mothers used French to communicate with their kids. In my small world, I thought English and French were the two existing languages and that I was ready for life.

However, one day, upon my arrival at daycare, I was astonished to hear two little Japanese using a language that was foreign to me. Frustrated that I was unable to understand what they were saying, I confronted my parents with the following. "Which one of you forgot to teach me that language." Quelle déception! Ces deux grandes personnes ne savaient pas tout.

Aujourd'hui, alors que les gens autour de moi constatent un résultat satisfaisant et que sans difficulté je réponds dans la langue adressée; il n'en reste pas moins que mes deux parents ont veillé à ce que le processus soit respecté et fasse de moi un individu complètement bilingue et fiers de ses deux cultures.

Contrairement à ce qu'on pourrait croire, le tout ne s'est pas produit sans efforts. Tout au long de ma vie mes parents ont dû être vigilants et ne pas donner raison aux commentaires tels que: ce petit bébé de six mois doit être bien confus d'entendre ces deux langues, ... don't you think that English is spoken in most major countries and that she should learn it well first. She will always be able to pick up French later on, in school.

Therefore, all throughout my life they have worked at offering me experiences allowing both languages and cultures to flourish. For example, since we live in an English environment, it was decided that I would attend a French school. That meant that my father had a lot of work making sure that I would know all my nursery rhymes. So dad and I had great fun learning Jack and Jill went up the hill or, Little Miss Muffet sat on her tuffet. And, we can't forget how Mr. Rogers and Mr. Dressup would teach me how to develop my imagination. Also, because my days were spent communicating in

French with my classmates and teachers, it was important that I would be enrolled in English activities after class. Hence, such activities as ballet, piano, swimming, soccer, basketball allowed me to strengthen my English skills and interact with Anglophone children.

Vacations were also planned according to both cultures and languages. A trip to Toronto or Washington DC would also demand that we would have a stop over in Quebec or Montréal. A trip to Europe meant that France and England had to be part of the itinerary. A trip to Ottawa meant that we could take the first tour available without having to wait for a specific language. Lorsque j'avais huit ans, je me souviens encore du désarroi sur la visage de ma mère lors de notre visite guidée ,en anglais, d'Ottawa, alors que je lui murmurais à l'oreille: je ne comprends rien. Surprise, elle m'a dit "mais voyons tu parles et comprends l'anglais, quel est le problème?" Et moi, de lui répondre " ce n'est pas l'anglais le problème, c'est ce qu'il dit." Mes parents avaient oublié un petit détail: mes aptitudes linguistiques ne me causaient aucuns problèmes mais mes connaissances historiques étaient encore bien limitées...

Quoique ma situation linguistique semble idéale, elle n'a pas toujours été sans frustrations. Comme enfant, alors que mes amis unilingues me rendaient visite, je devais toujours traduire pour eux. De plus, certains adultes se sentaient parfois exclus d'une partie de nos conversations. Mais malgré tout, avec le temps les gens se sont habitués et se sont adaptés à notre mode de vie. Tant et si bien, qu'on entend fréquemment mes amis, qui à leur tour sont devenus bilingues, communiquer spontanément avec mes parents dans leur langues respectives. De plus, influencée par mes amis, mon environnement ou encore les médias, mes parents ont souvent dû et doivent

encore, me reprendre, corriger ma grammaire et me rappeler qu'on utilise qu'une seule langue dans une même phrase.

Récemment, lors d'une entrevue accordée à RDI, Mme Adrienne Clarkson et son mari M. Saul, ont mentionné que les cours d'immersion toujours plus populaires au Canada, feraient de notre génération un peuple canadien différents capable de comprendre et d'accepter deux cultures. Malheureusement tel n'est pas toujours le cas. La tolérance n'est pas évidente chez tous. Je remarque en vieillissant que la perception de certains jeunes envers moi change radicalement lorsqu'ils apprennent que je suis inscrite à une école francophone. Ainsi, il m'arrive parfois d'entendre des commentaires tels que: Ah, you speak that crazy language. Or, those French people are so weird, or they should go back to where they came from. Néanmoins, je suis reconnaissante envers mes amis en situation d'immersion qui eux démontrent une grande ouverture d'esprit et une plus juste appréciation des deux cultures. En outre, quoique le rêve de Mme Clarkson semble fantaisiste, nous avons raison de croire qu'il est peut-être possible.

Parfois, même les adultes ont de la difficulté à comprendre ou a accepté, que je suis issue de deux langues et deux cultures. On s'objecte lorsque je dois remplir un questionnaire et on me demande de faire un choix en indiquant Anglophone ou Francophone. Pour moi faire ce choix serait renier une partie de mon héritage. Peut-être qu'ils ne comprennent pas l'effort soutenu et constant que mes parents ont fait tout au long de ma vie.

Therefore, after discussing with my parents I can honestly say that becoming bilingual was not done by osmosis. It is with constant efforts. My parents were wise in their choices and made sure that I would have the best influence at all times. It is impossible to count only on teachers and schools. Parents have to realize that they are the ones who play a major role. My parents were fortunate enough to be bilingual but the opportunities are there for everyone if you seek them out. I must admit that I was blessed with wonderful circumstances that allowed me to grow up surrounded by two very distinct cultures. Donc pour moi être bilingue est une partie intégrante de ma vie, c'est comme l'air que je respire. Je ne peux imaginer ma vie autrement.

Aujourd'hui, à l'aube de l'an 2000, je suis consciente que le fait d'être bilingue me permettra de cheminer plus aisément dans le monde des adultes. Je sais aussi que ce n'est que le début de mon apprentissage linguistique et que d'autres langues telles l'espagnol et l'italien, qui me fascinent beaucoup, viendront s'ajouter à la liste. Et qui sait un jour peut-être, je parlerai le japonais que mes parents avaient omis de m'apprendre à l'âge de 4 ans.

En toute honnêteté, je ne m'étais jamais sérieusement arrêté sur ce que représentait réellement pour moi le pouvoir de m'exprimer en deux langues. J'avais un peu pris pour acquis ce cadeau que la vie m'a légué. Ainsi, je dois remercier les gens qui m'entourent mes enseignants à l'école, qui m'ont servis de modèles et m'ont appris ma langue maternelle.

Aussi, mes enseignants de langue anglaise, mes entraîneurs et tous ceux qui ont collaboré à l'enrichissement de ma langue paternelle. Enfin, je remercie surtout mes parents, qui grâce à leur persévérance et leur tenacité on fait de moi un individu bilingue et riche de deux cultures. Donc 2e millénaire, deux langues, deux cultures, deux nationalités, quelle richesse, quel privilège! quel honneur!

## **À propos de l'auteur**

**Emily Robichaud** est étudiante de douzième année à l'École Sainte-Anne, Fredericton, N.-B.