

DOCUMENT RESUME

ED 207 332

FL 012 517

AUTHOR d'Anglejan, Alison
 TITLE Difficultes d'apprentissage de la langue seconde chez l'immigrant adulte en situation scolaire; Une etude dans le contexte quebecois (Adult Immigrants' Problems in Learning a Second Language in an Academic Setting: A Study in the Context of Quebec Culture and Practice). Publication B-101.
 INSTITUTION Laval Univ., Quebec (Quebec). International Center for Research on Bilingualism.
 REPORT NO ISBN-2-89219-100-9
 PUB DATE 81
 NOTE 152p.
 LANGUAGE French

EDRS PRICE MF01/PC07 Plus Postage.
 DESCRIPTORS *Adult Students; Audiolingual Methods; *Communicative Competence (Languages); Educational Research; *Failure; *French; *Immigrants; Intensive Language Courses; Interlanguage; Language Research; Languages for Special Purposes; *Learning Problems; Low Achievement; Postsecondary Education; *Second Language Learning; Surveys
 IDENTIFIERS *Quebec

ABSTRACT A study was carried out of the 15 to 20% of immigrants enrolled in French second language classes in the "Centres d'Orientation et de Formation des Immigrants" (COFI) in Quebec, who learn little or no French after 8 weeks of an intensive course and repetitions of the course. This report presents the data gathered in the course of the 18-month project. The six chapters deal with the following material: (1) the influence of linguistic theory and research in psycholinguistics on language learning and the fact that this reorientation has cast serious doubts on structuralist and behaviorist methods; (2) a survey of instructors; (3) case studies; (4) a survey of students and analysis of the results, which led to the conclusion that pedagogical activities in certain classes were not a help to the students and were often a hindrance; (5) proposed solutions consisting of the introduction of practical content related to social and professional integration into Quebec culture instead of instruction in grammar and exercises in structure; and (6) an analysis of the interlanguage characteristics of subjects on various aptitude levels. The appendices contain the questionnaires and tests used in the project. (AMH)

 * Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
 * from the original document. *

ED 207332

Alison d'Anglejan

Difficultés d'apprentissage de la langue seconde
chez l'immigrant adulte en situation scolaire:
Une étude dans le contexte québécois

Publication B-101

U.S. DEPARTMENT OF HEALTH,
EDUCATION & WELFARE
NATIONAL INSTITUTE OF
EDUCATION

THIS DOCUMENT HAS BEEN REPRO-
DUCED EXACTLY AS RECEIVED FROM
THE PERSON OR ORGANIZATION ORIGIN-
ATING IT. POINTS OF VIEW OR OPINIONS
STATED DO NOT NECESSARILY REPRESENT
OFFICIAL NATIONAL INSTITUTE OF
EDUCATION POSITION OR POLICY

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS
MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

ICRB

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES
INFORMATION CENTER (ERIC)."

1981

Centre international de recherche sur le bilinguisme
International Center for Research on Bilingualism
Québec

PL 012 517

Le Centre international de recherche sur le bilinguisme est un organisme de recherche universitaire qui reçoit une subvention de soutien du ministère de l'Éducation du Québec et une contribution du Secrétariat d'État du Canada pour son programme de publication.

The International Center for Research on Bilingualism is a university research institution which receives a supporting grant from the Department of Education of Quebec and a contribution from the Secretary of State of Canada for its publication programme.

© 1981, CENTRE INTERNATIONAL DE RECHERCHE SUR LE BILINGUISME
Tous droits réservés. Imprimé au Canada
Dépôt légal (Québec) 2^e trimestre 1981
ISBN 2-89219-100-9

REMERCIEMENTS

Nous tenons à remercier les professeurs Arlette Camilli, Claude Amyot, Roland Choquette et Daniel Michaud, titulaires des classes expérimentales, de leur excellente collaboration. Leurs idées et leur participation active ont grandement enrichi cette étude.

Nous devons des remerciements très particuliers à madame Micheline Sauriol-Benoît de la Direction générale de l'adaptation, Ministère de l'Immigration, de l'intérêt qu'elle a témoigné à l'égard de notre recherche et de ses précieux conseils.

Nous sommes surtout reconnaissants de la collaboration des nombreux professeurs et étudiants des COFI qui ont consenti avec bonne grâce à remplir nos questionnaires et à se soumettre aux différents tests exigés par l'étude.

Cette recherche est une commandite du Ministère de l'Immigration du Québec. Une subvention du Ministère de l'Éducation du Québec (FCAC) à A. d'Anglejan *et al.* nous a permis d'approfondir certains aspects de l'étude.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX	iii
LISTE DES FIGURES	viii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I: Notions fondamentales concernant l'apprentissage d'une langue seconde	3
CHAPITRE II: Enquête auprès des professeurs	6
CHAPITRE III: Etude de cas	18
CHAPITRE IV: Enquête auprès des étudiants	20
PREMIERE PARTIE: Analyse descriptive des résultats	25
DEUXIEME PARTIE: Analyse multivariée des variables susceptibles d'influencer l'apprentissage	41
CHAPITRE V: Recherche et évaluation de solutions de rechange	52
CHAPITRE VI: Analyse des caractéristiques de l'interlangue des sujets de différents niveaux d'aptitude	86
CHAPITRE VII: Conclusions	102
APPENDICE A: Questionnaire aux professeurs	104
APPENDICE B: Questionnaire socio-linguistique	110
APPENDICE C: Compréhension auditive — Test n° 5	116
APPENDICE D: Imitation de phrases — Test n° 6	120

APPENDICE E:
Questions ouvertes — Test n° 7 121

APPENDICE F:
Directives à suivre — Test n° 8 122

REFERENCES 123

NOTE 127

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU 1: Répartition des professeurs selon le COFI, l'âge et le sexe	7
TABLEAU 2: Répartition (en %) des diplômes dans l'échantillon	7
TABLEAU 3: Répartition (en %) des diplômés dans les différents domaines de spécialisation	8
* TABLEAU 4: Taux de réponses des professeurs pour l'évaluation des ensembles pédagogiques utilisés dans les COFI	9
TABLEAU 5: Perception des enseignants quant au pourcentage moyen d'étudiants pour chaque niveau d'apprentissage	9
TABLEAU 6: Moyennes et écarts-types pour chacune des caractéristiques relatives à l'étudiant qui réussit ou échoue	11
TABLEAU 7: Analyse de la variance inter-groupes pour chacune des caractéristiques relatives à l'étudiant qui réussit ou échoue	12
TABLEAU 8: Moyennes et écarts-types pour les différents facteurs reliés à l'échelle de certains étudiants	13
TABLEAU 9: Évaluation des professeurs quant aux solutions de rechange proposées	14
TABLEAU 10: Solutions de rechange proposées par les professeurs (question ouverte)	15
TABLEAU 11: Répartition des étudiants dans les quatre COFI de la région de Montréal	20
TABLEAU 12: Distribution des sujets selon les pays d'origine	21
TABLEAU 13: Distribution des sujets selon la langue maternelle	22

TABLEAU 14:	
Répartition des sujets dans chacun des groupes selon le critère d'appartenance aux catégories — IR, FA, MO, FO — déterminé par les professeurs	25
TABLEAU 15:	
Distribution des sujets dans chacun des groupes selon le sexe	25
TABLEAU 16:	
Distribution des sujets dans chacun des groupes selon le pays d'origine	28
TABLEAU 17:	
Distribution des sujets dans chacun des groupes selon la langue maternelle	28
TABLEAU 18:	
Moyennes et écarts-types pour la durée de séjour au Québec selon les quatre groupes d'étudiants	29
TABLEAU 19:	
Répartition des sujets dans chacun des groupes selon l'occupation dans le pays d'origine	29
TABLEAU 20:	
Distribution des sujets dans chacun des groupes selon les langues parlées dans le quartier	29
TABLEAU 21:	
Moyennes et écarts-types pour l'usage du français à la maison et à l'extérieur selon les quatre groupes d'étudiants	30
TABLEAU 22:	
Moyennes et écarts-types pour le nombre de contacts auprès des Québécois francophones selon les quatre groupes d'étudiants	30
TABLEAU 23:	
Moyennes et écarts-types des langues utilisées par les sujets pour les quatre groupes d'étudiants	30
TABLEAU 24:	
Moyennes et écarts-types des contacts avec les média francophones pour les quatre groupes d'étudiants	31
TABLEAU 25:	
Distribution des sujets dans chacun des groupes selon les raisons invoquées pour l'immigration au Québec	31
TABLEAU 26:	
Distribution des sujets dans chacun des groupes selon la possibilité de retourner dans le pays d'origine	32
TABLEAU 27:	
Distribution des sujets dans chacun des groupes selon l'intention de retourner dans le pays d'origine	32

TABLEAU 28:	
Distribution des sujets dans chacun des groupes selon l'intention de déménager dans une autre province canadienne	32
TABLEAU 29:	
Distribution des sujets dans chacun des groupes selon le niveau de vie au Québec ...	33
TABLEAU 30:	
Distribution des sujets dans chacun des groupes selon l'importance de connaître le français pour vivre au Québec	33
TABLEAU 31:	
Distribution des sujets dans chacun des groupes selon la connaissance de la langue officielle du pays d'adoption	33
TABLEAU 32:	
Distribution des sujets dans chacun des groupes selon l'importance de connaître l'anglais pour vivre au Québec	34
TABLEAU 33:	
Distribution des sujets dans chacun des groupes selon l'importance pour les parents que leurs enfants soient alphabétisés dans leur langue maternelle	34
TABLEAU 34:	
Distribution des sujets dans chacun des groupes selon les langues utilisées dans les relations parents-enfants	35
TABLEAU 35:	
Moyennes et écarts-types pour la connaissance du français par les enfants selon les quatre groupes d'étudiants	35
TABLEAU 36:	
Distribution des sujets dans chacun des groupes pour l'évaluation des professeurs ...	36
TABLEAU 37:	
Distribution des sujets dans chacun des groupes pour l'évaluation de leur compétence à communiquer en français	36
TABLEAU 38:	
Distribution des sujets dans chacun des groupes pour le progrès effectué en français	37
TABLEAU 39:	
Distribution des sujets dans chacun des groupes selon les difficultés éprouvées à apprendre le français	37
TABLEAU 40:	
Moyennes et écarts-types pour le degré d'anxiété ressenti dans la salle de classe selon les quatre groupes d'étudiants	38
TABLEAU 41:	
Moyennes et écarts-types pour les résultats au test de style cognitif (GEFT) selon les quatre groupes d'étudiants	38

TABLEAU 42:	
Moyennes et écarts-types pour les résultats au test de raisonnement non verbal (RAVEN) selon les quatre groupes d'étudiants	38
TABLEAU 43:	
Moyennes et écarts-types pour les résultats au test de rendement en français selon les quatre groupes d'étudiants	39
TABLEAU 44:	
Composition de chaque facteur obtenu à partir de l'analyse factorielle	45
TABLEAU 45:	
Analyse de régression multiple des variables prédictives sur le rendement global en français	46
TABLEAU 46:	
Analyse de la variance multivariée des résultats dans le rendement global en français pour les variables prédictives sélectionnées	46
TABLEAU 47:	
Moyennes ou pourcentages et écarts-types pour chacune des variables sélectionnées selon chacun des groupes	47
TABLEAU 48:	
Analyse de la variance inter-groupe pour chacune des variables sélectionnées	48
TABLEAU 49:	
Analyse de la variance multivariée entre les deux groupes pour l'ensemble des variables sélectionnées	49
TABLEAU 50:	
Suppléance dans les classes expérimentales et témoins pour les périodes déterminées	68
TABLEAU 51:	
Données démographiques pour les sujets dans le groupe I, classe expérimentale COFI Lévis	73
TABLEAU 52:	
Données démographiques pour les sujets dans le groupe II, classe régulière, COFI Nord	73
TABLEAU 53:	
Données démographiques pour les sujets dans le groupe III, classe expérimentale, COFI Olivar Asselin	74
TABLEAU 54:	
Données démographiques pour les sujets dans le groupe IV, classe régulière, COFI Nord	74
TABLEAU 55:	
Données démographiques pour les sujets dans le groupe V, classe régulière, COFI Nord	75

TABLEAU 56:		
Intercorrélations des résultats obtenus par les 49 sujets aux épreuves expérimentales		76
TABLEAU 57:		
Résultats obtenus aux tests par les groupes expérimentaux et témoins		79
TABLEAU 58:		
Distribution des sujets en milieu de travail selon le pays d'origine, l'âge, le sexe, le milieu de travail et la durée des stages		85
TABLEAU 59:		
Identification des groupes		87
TABLEAU 60:		
Répartition des sujets selon le sexe, l'âge, le nombre d'années de scolarité et le pays d'origine		88
TABLEAU 61:		
Répartition des langues parlées pour chaque sujet		89
TABLEAU 62:		
Moyenne des résultats obtenus aux tests de classement et de rendement du Ministère de l'Immigration		90
TABLEAU 63:		
Valeur t de Student entre les moyennes des groupes pour le test de classement et de rendement		91
TABLEAU 64:		
Distribution des énoncés pour chaque groupe		92
TABLEAU 65:		
Pourcentage des énoncés contenant des erreurs au niveau de la structure de base		94
TABLEAU 66:		
Caractéristiques syntaxiques des énoncés		95
TABLEAU 67:		
Fréquence et moyenne du nombre de subordonnées dans les énoncés complexes par groupe		95
TABLEAU 68:		
Moyenne et pourcentage du nombre de subordonnées de chaque catégorie pour chaque groupe		96
TABLEAU 69:		
Répartition des données en unité de communication		97
TABLEAU 70:		
Valeur t de Student entre les groupes pour la longueur moyenne des unités de communication		100

LISTE DES FIGURES

FIGURE 1:	
Moyennes d'âge pour chaque niveau d'apprentissage	27
FIGURE 2:	
Nombre moyen d'années de scolarité pour chaque niveau d'apprentissage	27
FIGURE 3:	
Distribution des groupes pour les longueurs moyennes des unités de communication	98
FIGURE 4:	
Longueur moyenne des unités de communication par sujet et moyenne des groupes .	99

INTRODUCTION

L'apprentissage de la langue du pays d'accueil est certainement un des prérequis de l'intégration harmonieuse de l'immigrant. Aussi dans plusieurs pays, les cours de langue font partie d'un ensemble de services mis sur pied pour faciliter l'intégration tant sociale que professionnelle des nouveaux arrivants. Au Québec, le Ministère de l'Immigration de la province offre dans le cadre des Centres d'Oriantation et de Formation des Immigrants (COFI), trente semaines (900 heures) de cours intensifs de français langue seconde à raison de trente heures par semaine. L'immigrant touche une subvention modeste qui lui permet de vivre sans travailler pendant cette période d'étude.

Comme les COFI sont accessibles à l'immigrant quel que soit son âge, langue ou niveau de scolarité, il n'est pas étonnant que l'on trouve un degré considérable de variabilité au niveau de l'apprentissage. Le document de travail qui suit, préparé par Madame Micheline Sauriol-Benoist de la Direction générale de l'adaptation du Ministère de l'Immigration du Québec, définit bien le problème.

LES DIFFICULTES D'APPRENTISSAGE DANS LES COFI ET LES PERSPECTIVES DE RECHERCHE

Les COFI (Centre d'Oriantation et de Formation des Immigrants) accueillent des immigrants de tout âge, nationalité, niveau d'instruction, etc. 85% de ces immigrants sont inscrits dans des cours de français; la plupart sont des débutants complets.

Les rythmes d'apprentissage varient beaucoup selon les individus, on s'efforce de les regrouper selon ce critère, en s'appuyant sur certaines variables qui se sont avérées prédictives de succès, telles que: une certaine connaissance préalable du français, un niveau de scolarité élevé, un âge peu avancé, etc.

Le français est enseigné selon des méthodes modernes et actives, structurales (comme Le Français International) ou structuro-globales (comme De Vive Voix, En Français). Le cours se donne à raison de trente heures par semaine et dure de 20 à 30 semaines.

Il s'avère que de 15 à 20% (selon les périodes) des immigrants que nous recevons éprouvent de sérieuses difficultés d'apprentissage et progressent à une allure très lente, après plusieurs mois d'un travail ardu, ces immigrants réussissent encore très mal à s'exprimer alors que ceux des classes moyennes ou fortes obtiennent des résultats assez bons pendant la même période.

Parmi ces élèves faibles, on retrouve une sous-catégorie d'extrêmement faibles, dont certains n'apprennent presque rien après 2, 4, 6 ou même 8 semaines de cours intensif. En l'absence de critère permettant d'établir qu'une personne est inapte, on lui fait quelquefois reprendre le cours à zéro deux ou trois fois, avant de prendre la décision de la renvoyer du cours.

Dans la plupart des COFI, on en vient à regrouper les quasi-inaptes dans des classes dites de récupération, qui procèdent à un rythme extrêmement lent. On retrouve souvent dans ces classes des Asiatiques, des Grecs ou des Arabes, généralement très peu scolarisés.

Un grand nombre de questions se posent devant cette situation qui n'est pas propre au milieu, mais qui s'y présente peut-être avec plus d'acuité.

Quelles sont les causes de ces difficultés d'apprentissage et pourrait-on influencer sur certaines de ces causes? C'est globalement le but de la recherche envisagée.

Les causes sont-elles surtout d'ordre psychologique? Sont-elles reliées au type de personnalité de l'immigrant (type introverti, etc.) ou à une faible capacité de concentration, de mémoire auditive, à l'absence de la "phonetic coding ability" dont parle Carroll?

Ces difficultés sont-elles par ailleurs reliées au mode d'apprentissage? N'y aurait-il pas lieu d'adopter une approche d'enseignement différente dans certains cas? Les méthodes

employées font-elles trop appel à la faculté d'abstraction quand on s'adresse à des personnes vivant uniquement dans le concret?

Ces difficultés auraient-elles un lien avec l'appartenance culturelle des immigrants? Le mode de conceptualisation et le code sémiotique, aussi bien que le mode de vie varient selon les cultures. Il est sans doute significatif que plusieurs personnes éprouvant de graves difficultés d'apprentissage du français appartiennent à des cultures très étrangères à la nôtre (chinoise, arabe, grecque)

Les questions posées ci-dessus ne sont qu'une partie de celles qu'on pourrait apporter nous n'avons pas parlé de motivation et d'attitude, du problème de l'analphabétisme réel et fonctionnel et de bien d'autres problèmes

D'autre part, il est probable que dans la plupart des cas, les difficultés sont dues à un faisceau de causes, plutôt qu'à une cause unique.

Il va sans dire qu'il est impossible d'attaquer une recherche sur tous les plans à la fois. Cependant le fait de signaler la complexité du problème permet de concevoir que, quel que soit le champ précis d'investigation choisi, il ne saurait mener à une solution-miracle pour l'ensemble des problèmes. Une recherche serait toutefois très valable si elle permettait de dégager un ou deux points précis par rapport à un aspect du problème.

On pourrait envisager comme cheminement global qu'une première étape consisterait à tâcher d'identifier les causes principales de ces difficultés (en vérifiant par une enquête quelques hypothèses précises, en observant le comportement en salle de classe, en interrogeant les enseignants, etc.).

Une fois certaines causes cernées et identifiées, une deuxième étape pourrait consister à proposer un ou des éléments de solution à une ou des causes, et à les expérimenter

La présente recherche, un projet commandité par le Ministère de l'Immigration, a été élaborée suite à des entretiens avec le personnel de la Direction générale de l'adaptation du Ministère. Il a été convenu que l'équipe de recherche tenterait d'abord de recueillir des données auprès des enseignants et des étudiants eux-mêmes, afin de mieux cerner l'origine des difficultés d'apprentissage. Dans un deuxième temps l'équipe proposerait des modifications au programme actuel, veillerait sur l'implantation de ces différentes innovations auprès de groupes choisis et finalement, dans une évaluation formative, documenterait par des moyens surtout descriptifs l'effet produit par ces innovations. Enfin l'équipe ferait des recommandations quant à la rentabilité des mesures proposées, ainsi que d'autres démarches possibles pour améliorer la formation linguistique des groupes faibles.

Notre rapport de recherche présente les données recueillies au cours des 18 mois qu'a duré le projet. Si certains chapitres touchent la situation très spécifique des COFI, d'autres présentent des analyses dont les conclusions ont un intérêt plus universel. En particulier, le chapitre IV, notre analyse multivariée des facteurs cognitifs et sociaux reliés à l'apprentissage d'une langue seconde par l'immigrant dans une situation scolaire apporte des données très précises dans un domaine auquel les recherches empiriques ont peu touché.

A cette époque où plusieurs pays du monde connaissent des vagues d'immigration de grande envergure nous souhaitons que ce travail apporte des informations utiles à ceux dont relève la tâche de promouvoir l'intégration harmonieuse et le bien-être général des populations migrantes.

CHAPITRE I

NOTIONS FONDAMENTALES CONCERNANT L'APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE SECONDE

Il nous semblait utile de présenter au début de notre rapport un aperçu de certaines notions fondamentales sur l'enseignement et l'apprentissage d'une langue seconde. En effet, ces connaissances permettent de mieux situer le cadre théorique dans lequel s'insère la problématique des difficultés d'apprentissage. En même temps, elles sous-tendent et orientent les innovations pédagogiques que nous préconisons.

La remise en question des principes behavioristes

Les méthodes d'enseignement audio-visuelles ou structuro-globales utilisées dans les COFI au moment de la recherche s'inspirent des principes proposés par la linguistique structurale et l'école behavioriste de psychologie (Skinner, 1957). La langue est conçue comme étant composée d'un certain nombre de structures. Le rôle de l'enseignant consiste à présenter systématiquement à l'étudiant cet ensemble de structures jusqu'à ce qu'elles deviennent des automatismes ou "habitudes linguistiques". Ainsi, par la répétition et par le renforcement de formes correctes de la part du professeur, l'apprenant doit parvenir à la maîtrise de la langue-cible. Il faut éviter chez l'apprenant l'usage de toute forme erronée ou "mauvaise habitude" linguistique. Le rôle de déterminer et de conditionner le cheminement des apprentissages relève de l'enseignant et dès le départ, l'accent est mis sur la production de phrases complètes sans erreur.

A l'heure actuelle, peu d'éducateurs souscrivent à ces principes behavioristes dont l'application à l'enseignement des langues n'a pas connu grand succès. Toutefois, ils sous-tendent une diversité de méthodes qui sont encore enseignées dans les cours de perfectionnement offerts par des "experts" d'une méthode donnée, souvent des représentants de maisons d'édition, qui n'ont pas toujours une formation très approfondie en pédagogie ou encore qui ne sont pas au courant de l'évolution des idées dans le domaine.

Les approches plus récentes relèvent des nouvelles connaissances dans le domaine de la linguistique théorique (Chomsky, 1973) et des activités de recherche sur le développement du langage (langues maternelle et seconde) des années soixante et soixante-dix. Ces théories conçoivent le langage comme un système de règles (phonologiques, syntaxiques et sémantiques). L'accent est mis sur l'activité cognitive de l'apprenant qui reconstitue lui-même le système de règles complexes qui gouverne la langue-cible. L'acquisition de la langue-cible relève, selon certains chercheurs (Dulay et Burt, 1974; Roulet, 1975), d'un processus d'élaboration créative par lequel l'apprenant formule inconsciemment des hypothèses concernant la grammaire de la langue-cible et les soumet à un contrôle systématique jusqu'à ce qu'il parvienne à réduire l'écart entre son langage et celui des locuteurs natifs qui l'entourent. Les "fautes" commises par l'apprenant sont perçues comme étant normales, et constituent des indices de stratégies d'apprentissage ou d'étapes du développement linguistique plutôt que des "mauvaises habitudes linguistiques".

Selinker (1972) a qualifié d'interlangue la langue-cible telle qu'elle est produite par l'apprenant à différentes étapes de son développement. L'interlangue possède les caractéristiques d'une langue naturelle. Composée de plusieurs sous-systèmes linguistiques, elle est dynamique et à la fois systématique et variable. Elle contient des formes syntaxiques ou

morphologiques propres à la langue-cible, d'autres formes reflétant le transfert des règles de la langue maternelle de l'apprenant, la surgénéralisation ou la simplification des règles de la langue-cible, indices des processus cognitifs qui sous-tendent l'acquisition.

Krashen (1977) a proposé le modèle du "moniteur" pour expliquer certains phénomènes insolites de la performance en langue seconde, tels que l'écart entre la langue parlée et la langue écrite, ainsi que la différence entre la langue soignée produite au cours des exercices structuraux en classe et les formes approximatives qui apparaissent dans les situations non structurées.

Selon ce modèle, l'adulte qui apprend une langue seconde développe deux systèmes, distincts, qui régissent sa performance linguistique dans la langue seconde. Le premier est *acquis* spontanément et inconsciemment au contact de la langue sous l'effet du processus d'élaboration créative; le second est *appris* consciemment sous forme de règles ou de connaissances explicites dans le cadre d'un enseignement structuré. C'est le système acquis qui permet au sujet de s'exprimer spontanément dans la langue seconde; le système appris (le moniteur) sert à contrôler sa production. Ainsi, lorsque les conditions permettent à l'apprenant d'utiliser ses connaissances conscientes des règles explicites de la langue-cible, par exemple, lorsque le sujet dispose du temps nécessaire et surtout lorsque son attention se concentre sur la forme grammaticale, le moniteur fonctionne et rectifie les formes proposées par le système acquis. Par contre, lorsque le sujet tente de parler rapidement, ou encore s'il est fatigué ou distrait, le moniteur cesse de fonctionner et les énoncés proviennent entièrement du système acquis.

Krashen (1978) note l'existence de différences individuelles marquées dans la façon dont divers interlocuteurs utilisent le moniteur. Les sujets qui pèchent par excès se méfient de leur système acquis, préfèrent s'appuyer sur leur connaissance explicite des règles et s'en trouvent handicapés lorsqu'ils veulent communiquer spontanément. Inversement, certains semblent réfractaires au contrôle du moniteur et à l'utilisation des connaissances linguistiques apprises dans la langue seconde. Ce modèle, qui rend compte des différences individuelles, fournit une explication plausible des variations de performance en langue seconde, concomitantes à l'apprentissage scolaire et non-dirigé.

Presque tous les programmes de langue seconde actuels sont centrés sur le développement de la communication orale et recourent aux dialogues accompagnés d'exercices portant sur le maniement des phrases. Mais ce que, l'on entend par "communication" dans les cours de langue ne correspond que très rarement à ce qui pourrait passer pour une définition acceptable du terme en dehors de la salle de classe. Comme l'a fait remarquer Macnamara (1973), il est rare que le professeur et l'étudiant aient des choses vraiment importantes ou authentiques à se dire; quant aux préoccupations du professeur, qui concernent plutôt la forme que le contenu des énoncés, elles ne favorisent guère les échanges spontanés initiés par l'apprenant. Long (1977) a montré, en effet, que les interventions des maîtres dans les cours de langue portent surtout sur la forme linguistique et qu'elles sont souvent ambiguës sinon inappropriées.

L'échantillon de la langue-cible auquel l'apprenant est exposé dans la salle de classe est généralement appauvri, tant au point de vue qualitatif que quantitatif; il ne se prête guère à la formation et à la vérification des hypothèses concernant les règles syntaxiques et morphologiques. Par ailleurs, si le jeune enfant ne souhaite communiquer, du moins dans les débuts, que de choses relativement simples et liées à ses expériences immédiates avec son entourage, il en va autrement des adultes qui apprennent une langue seconde. La maturité cognitive de ces derniers fait qu'ils veulent comprendre et exprimer des idées nécessitant l'emploi de structures syntaxiques, morphologiques et lexicales fort diverses. Leurs besoins ne sauraient être satisfaits par des programmes prescrits et le matériel didactique prévu à cette intention.

Divers auteurs (Krashen, 1976; Wagner-Gough et Hatch, 1975) ont souligné l'importance de présenter à l'apprenant un échantillon ou modèle approprié et riche de la langue seconde. Il ne suffit pas, en effet, que celui-ci assiste à des échanges authentiques et spontanés, mais il faut en outre qu'on lui adresse la parole directement. Le rôle de ces interventions peut être comparé à celui de la langue amplifiée et transparente que la mère emploie dans ses rapports verbaux avec l'enfant (Snow, 1972). Les règles y sont mises en évidence, ce qui facilite la tâche de l'apprenant dans la perception des rapports du sens et de la forme. Ferguson (1975) a montré que les locuteurs natifs s'adressant aux étrangers emploient intuitivement des formes simplifiées.

L'enseignement explicite de la grammaire, certes utile aux activités et aux capacités exigées en classe pour faire des exercices de transformation oraux ou écrits, ne semble pas étendre ses effets en dehors de la classe, c'est à dire aux situations dans lesquelles l'apprenant est appelé à converser avec des locuteurs natifs. L'hypothèse de Krashen peut aider à comprendre ce phénomène. Il est en outre vraisemblable que l'ignorance des règles du discours ainsi que des habitudes non-verbales, kinétiques ou ethnolinguistiques, particulières aux locuteurs natifs, complique encore le problème de l'apprenant plongé dans la communauté linguistique. Les mots et les constructions enseignées en classe peuvent, en effet, devenir méconnaissables lorsqu'ils apparaissent dans le discours normal des locuteurs natifs.

Ainsi, selon les théories actuelles, tout être humain a une prédisposition naturelle pour l'acquisition d'une langue. Dans des conditions favorables, les capacités cognitives de l'adulte lui permettent d'acquérir inconsciemment les règles de la langue-cible en même temps qu'il apprend les règles explicites de grammaire enseignées systématiquement. L'apprenant reconstruit progressivement pour lui-même les règles de la langue-cible en passant par une série de stades reconnaissables et prévisibles. Partant d'un système linguistique très simplifié, il intègre petit à petit les règles morphologiques et syntaxiques lui permettant de nuancer ses énoncés. Il est à noter que l'ordre dans lequel il acquiert différentes formes linguistiques ne correspond pas nécessairement à l'ordre dans lequel celles-ci lui ont été enseignées. Le processus d'apprentissage est caractérisé par un haut niveau d'activité cognitive de la part de l'apprenant.

Le cours de langue doit ainsi fournir des conditions susceptibles de favoriser non seulement l'apprentissage systématique de la grammaire, mais également l'acquisition inconsciente des règles linguistiques. Ce dernier type d'apprentissage peut être particulièrement important chez l'étudiant faible peu apte à l'apprentissage de type scolaire. Cette question sera discutée plus loin lorsque nous proposerons la justification de nos innovations pédagogiques.

CHAPITRE II

ENQUETE AUPRES DES PROFESSEURS

Il nous a paru important, en abordant ce travail, de nous familiariser avec les COFI, de visiter des classes et de connaître le point de vue des enseignants à l'égard de la situation d'apprentissage et le problème des étudiants faibles. L'équipe a donc pris contact avec les directeurs des quatre COFI de la ville de Montréal. Des rencontres ont été organisées dans chacun afin de nous permettre d'exposer aux enseignants le mandat qui nous a été confié par le Ministère. Ces rencontres nous ont donné l'occasion d'échanger avec un grand nombre de professeurs et de prendre connaissance de ce qu'ils perçoivent comme étant les obstacles à l'apprentissage chez certains étudiants. Les thèmes dégagés au cours de ces entretiens ont servi d'éléments de base au questionnaire qui nous a permis de procéder à la cueillette et à l'analyse quantitative de données relatives au problème.

Dans l'ensemble, les enseignants qui ont participé aux entretiens ont manifesté un très grand intérêt en ce qui concerne notre projet. Le problème posé par la présence des étudiants très faibles semblait les préoccuper tous. Dans un des COFI, certains enseignants ont manifesté l'opinion que l'accès aux cours de français devrait être limité à ceux qui ont les aptitudes nécessaires pour apprendre. En général, les enseignants semblaient souscrire à la politique actuelle de libre accès, tout en souhaitant des modifications au programme pour les individus ayant des difficultés d'apprentissage. La question de la politique des admissions étant en dehors de notre mandat, elle n'a pas été abordée dans notre recherche.

Le questionnaire

Afin de pouvoir quantifier les informations et opinions qui se sont dégagées de nos rencontres avec les enseignants, un questionnaire objectif a été élaboré. Ce questionnaire comprend 21 questions recouvrant les cinq domaines suivants:

1. Les caractéristiques démographiques de la population enseignante dans les COFI;
2. L'évaluation par les enseignants du matériel pédagogique utilisé actuellement dans les COFI;
3. Les perceptions des enseignants quant aux caractéristiques personnelles de l'étudiant qui réussit aux cours de français par rapport à celles de l'étudiant qui échoue;
4. Une évaluation des causes possibles de l'échec de certains étudiants;
5. Une évaluation de diverses solutions de rechange proposées au programme actuel.

Le questionnaire a été distribué à tous les professeurs des COFI de Montréal, ainsi qu'à ceux de la ville de Québec. Chaque professeur répondait individuellement et un membre de l'équipe de recherche recueillait leurs commentaires (ce questionnaire est reproduit en appendice A).

Méthode d'analyse

Le questionnaire a été élaboré de façon à permettre le codage de chaque réponse sur carte IBM; l'ensemble des données a été par la suite traité par ordinateur au Centre de calcul de l'Université de Montréal. De façon générale, les données sont présentées sous forme de tableaux de fréquence. Dans certains cas, des analyses de variance ont été effectuées.

L'échantillon

L'échantillon, composé de 84 professeurs, représente approximativement 67% du personnel enseignant et se distribue de la façon suivante (voir tableau 1);

TABLEAU 1
Répartition des professeurs
selon le COFI, l'âge et le sexe

	N	%
<i>COFI</i>		
Nord	13	15.5
Olivar Asselin	11	13.1
Lévis	21	25.0
Alain Grandbois	27	32.1
Québec	12	14.3
Total	84	100.0
<i>Age</i>		
Moins de 25 ans	1	1.2
25-34 ans	53	63.1
35-44 ans	17	20.2
45 ans et plus	13	15.5
Total	84	100.0
<i>Sexe</i>		
Hommes	36	42.9
Femmes	48	57.1
Total	84	100.0

RESULTATS

Caractéristiques démographiques de l'échantillon

Soixante-cinq pour cent des répondants affirment être d'origine canadienne alors que les autres proviennent respectivement d'Europe, 14.3%; d'Afrique du Nord, 13.1%; ou d'ailleurs, 6%. Bien que la majorité des répondants (95.2%) soit de langue maternelle française, plusieurs d'entre eux sont toutefois bilingues ou plurilingues et affirment connaître comme langue seconde, soit l'anglais, 87% des cas; l'espagnol, 35.8%; l'italien, 9.6%; l'arabe, 8.2%; l'allemand, 6%; le russe, 4.8% et le grec, 2.4%.

En ce qui concerne le niveau de scolarité ainsi que la formation académique, soulignons que 66.7% des répondants ont plus de 15 années de scolarité. Le tableau 2 précise la répartition des diplômes chez le personnel enseignant des COFI.

TABLEAU 2
Répartition (en %) des diplômes dans l'échantillon

Collégial	Universitaire 1 ^{er} cycle	Universitaire 2 ^e cycle	pas de réponse	Total
2.4	75.1	15.5	7.0	100%

Par ailleurs, on remarque, au tableau 3, une certaine concentration de l'ensemble de ces diplômés dans les domaines de spécialisation suivants:

TABLEAU 3

Répartition (en %) des diplômés
dans les différents domaines
de spécialisation

Spécialisation	N	%
Linguistique	18	21.4
Littérature	21	25.0
Education	21	25.0
Autre	16	19.0
Abstention	8	9.6
Total	84	100.0

Mentionnons également que 78.6% de ces diplômés ont été obtenus au Canada et que dans l'ensemble, 36.9% datent de moins de cinq ans.

Par ailleurs, 88.1% des répondants affirment avoir déjà suivi au moins un stage spécialisé en rapport avec l'utilisation d'une méthode spécifique d'enseignement du français langue seconde: LFI, 50% des répondants; De Vive Voix, 8.3%; Voix et Images de France, 2.4%; LFI et De Vive Voix, 16.4%; LFI et Voix et Images de France, 6%; et enfin De Vive Voix et Voix et Images de France, 2.4%.

Enfin, pour ce qui est de l'expérience pédagogique, soulignons que 75% des professeurs des COFI ont une expérience moyenne d'environ 8.6 ans (écart-type = 4.6) dans l'enseignement, dont 4.3 ans (écart-type = 2.7) dans les COFI.

En résumé, si l'on considère strictement les critères de scolarité et d'expérience, il apparaît *a priori* que les professeurs des COFI constituent un personnel enseignant qualifié et donc en mesure de nous fournir les informations et les intuitions pertinentes quant au problème de l'échec de certains étudiants au niveau de ces institutions.

Evaluation du matériel pédagogique

Dans l'ensemble toutes les méthodes utilisées pour l'enseignement du français dans les COFI pourraient être qualifiées de structurales ou structuro-globales. L'accent y est mis sur l'apprentissage de structures linguistiques au moyen d'exercices de répétition et de manipulation. Le tableau 4 résume les réponses des enseignants aux questions touchant la valeur de trois des ensembles didactiques utilisés couramment par rapport à l'étudiant moyen et faible.

De façon générale, parmi les trois ensembles mentionnés, il semble que les enseignants connaissent mieux et préfèrent Le Français International (LFI). Toutefois, signalons que 26.2% des répondants considèrent que cette méthode ne convient pas à l'étudiant faible.

Enfin, soulignons brièvement que dans l'ensemble, les répondants sont, dans une proportion de 67.9%, satisfaits de la disponibilité du matériel didactique qui accompagne ces méthodes. Il semble cependant que certaines modifications au programme pédagogique actuel soient à envisager si l'on considère la catégorie d'étudiants plus faible.

Profil de l'étudiant qui ne réussit pas

Les étudiants des COFI ne semblent pas tous avoir le même niveau d'aptitude pour l'apprentissage du français. A l'intérieur d'une des parties du questionnaire, nous avons

demandé aux répondants de catégoriser en fonction de quatre niveaux d'aptitude, les étudiants qui fréquentent normalement les COFI. Ces résultats sont présentés dans le tableau 5.

TABLEAU 4

Taux de réponses des professeurs pour l'évaluation des ensembles pédagogiques utilisés dans les COFI.

Catégories d'étudiants	LFI	De vive voix	En Québécois
Convient à l'étudiant			
<i>moyen</i> oui	88.1%	47.6%	65.5%
non	6.0%	1.2%	4.8%
Je n'ai jamais utilisé cette méthode		41.7%	28.6%
Abstention	5.9%	9.5%	1.1%
Total	100.0%	100.0%	100.0%
Convient à l'étudiant			
<i>faible</i> oui	58.3%	27.4%	13.1%
non	26.2%	21.4%	34.5%
Je n'ai jamais utilisé cette méthode		41.7%	28.6%
Abstention	15.5%	9.5%	23.8%
Total	100.0%	100.0%	100.0%

TABLEAU 5

Perception des enseignants
quant au pourcentage moyen d'étudiants
pour chaque niveau d'apprentissage

Niveau d'apprentissage	%	Ecart-type
Etudiants forts (apprennent sans difficulté)	22.1	10.0
Etudiants d'aptitude moyenne (réussissent à apprendre)	44.0	10.9
Etudiants faibles (apprennent difficilement)	25.2	9.0
Etudiants "irré récupérables" (totalement inaptes à apprendre)	8.4	4.7
Abstention	0.3	
Total	100.0	

Selon les enseignants, approximativement 34% des étudiants des COFI présentent des difficultés d'apprentissage, dont 8% semblent apparemment "irré récupérables". De plus, 58.3% des répondants affirment que ces étudiants faibles seront incapables de communiquer

en français après leur sortie du COFI. Les enseignants estiment qu'ils sont en mesure d'identifier un étudiant qui ne réussira pas après environ six semaines ($\bar{X} = 6.02$) de cours.

En ce qui concerne les principaux groupes ethniques susceptibles de figurer parmi ces étudiants faibles ou "irré récupérables" qui fréquentent les COFI, les professeurs mentionnent, dans une proportion de 87%, les Chinois; les Indiens, 28%; les Grecs, 27.4%; les Arabes, 19%; les Coréens, 8.4%; les Sud-américains, 7.2%; les Hongrois, 6%; les Pakistanais, 4.8%; et enfin les Portugais, 4.8%. Par ailleurs, si le sexe ne constitue pas une variable importante parmi ces étudiants faibles, l'ignorance de l'orthographe latine; l'âge ainsi que le niveau de scolarité seraient toutefois des variables critiques dans l'échec de ces étudiants.

Dans un deuxième temps, nous avons tenté d'établir un profil de l'étudiant qui ne réussit pas en comparaison avec celui qui réussit, tant au niveau des caractéristiques individuelles que des attitudes et de la motivation. Notre questionnaire reprend des traits considérés comme étant importants par les enseignants que nous avons questionnés au cours de nos visites aux COFI. Pour chaque énoncé, le répondant devait encercler sur une échelle de différenciation sémantique constituée de sept points et définie à chaque extrémité par des propositions sémantiquement opposées, le chiffre correspondant à sa perception pour la catégorie d'étudiants mentionnée (questions 17 et 18, du questionnaire en appendice A). Des analyses de variance ont été effectuées pour chaque variable afin de comparer les jugements pour les deux groupes d'étudiants. Les tableaux 6 et 7 présentent respectivement les moyennes et écarts-types des résultats pour chaque variable chez l'étudiant qui réussit et chez celui qui ne réussit pas, ainsi que l'analyse de la variance inter-groupes pour chacune des variables sélectionnées. Les résultats présentés au tableau 7 montrent que pour chaque variable, on observe des différences significatives ($p < .01$) entre les perceptions des enseignants des deux groupes, à l'exception de la variable "connaissance de l'anglais". Cet aspect du questionnaire donnera lieu à des recherches ultérieures plus poussées qui permettront de déterminer l'influence de certains de ces facteurs dans l'apprentissage du français chez les immigrants.

Evaluation des causes possibles d'échec

Afin de connaître les impressions des enseignants quant aux causes possibles de l'échec de certains étudiants, nous avons demandé aux répondants d'évaluer l'importance relative d'une série de facteurs qui se sont dégagés au cours de nos entretiens dans les COFI (voir les questions 19 et 20 de l'appendice A).

Une première analyse des résultats (tableau 8) indique que l'analphabétisme, le nombre trop élevé par classe, l'âge, les problèmes familiaux, l'écart entre la langue maternelle et le français ainsi que l'intelligence (Q.I.) constituent les principaux facteurs contribuant à l'échec de certains étudiants. Par ailleurs, si l'on considère l'existence d'un facteur exerçant une influence prioritaire en regard des difficultés d'apprentissage, les répondants estiment alors que l'âge, le niveau de scolarité, l'intelligence, l'origine ethnique, la motivation de l'étudiant, ainsi que l'analphabétisme constituent les principales causes d'échec. Si l'on tient compte de ces deux résultats, on peut conclure que, selon les professeurs, l'âge, l'origine ethnique, l'intelligence et l'analphabétisme sont des facteurs critiques, susceptibles d'entraîner l'échec de l'étudiant. L'influence de ces différents facteurs sur le rendement en français est étudiée en profondeur dans le chapitre IV du présent rapport.

Les solutions de rechange

Au cours de nos entretiens avec les enseignants, nous avons invité ceux-ci à proposer des solutions de rechange au programme actuel qui pourraient éventuellement favoriser un meilleur apprentissage du français chez l'étudiant faible. Dans notre questionnaire, nous avons demandé aux répondants de juger de l'utilité de huit solutions de rechange possibles.

TABLEAU 6
Moyennes et écarts-types pour chacune des caractéristiques relatives
à l'étudiant qui réussit ou échoue

Variables	Catégories d'étudiants	Moyennes*	Écarts-types
Dépendant indépendant	forts	5.40	1.36
	faibles	2.66	1.68
Parle beaucoup parle peu	forts	2.80	1.59
	faibles	5.92	1.35
Emotif calme	forts	4.28	1.33
	faibles	3.18	1.57
Détendu tendu	forts	2.51	1.32
	faibles	5.45	1.36
Peu persévérant persévérant	forts	5.98	1.12
	faibles	2.68	1.59
Attentif rêveur	forts	2.40	1.78
	faibles	5.35	1.42
Peu scolarisé scolarisé	forts	5.29	1.36
	faibles	2.57	1.41
Ne connaît pas connaît l'anglais	forts	4.10	1.37
	faibles	3.66	1.18
Attitude positive négative pour l'apprentissage du français	forts	6.58	0.70
	faibles	2.55	1.40
Perception positive négative des francophones	forts	2.48	1.82
	faibles	4.69	1.63
Participe ne participe pas aux activités de la classe	forts	5.72	1.29
	faibles	2.99	1.38
Très motivé peu motivé	forts	2.10	1.72
	faibles	5.55	1.43
Ne s'identifie pas s'identifie au groupe francophone	forts	6.13	1.24
	faibles	2.81	1.51
Ressent ne ressent pas le besoin d'apprendre le français	forts	2.07	1.81
	faibles	5.04	1.73

*Une moyenne de 3.5 représente le point neutre sur notre échelle de sept points.

TABLEAU 7

Analyse de la variance inter-groupes pour chacune des caractéristiques relatives à l'étudiant qui réussit ou échoue

Variables	Source de variation	Degré de liberté	Carré moyen	F
Dépendant indépendant	inter-groupes	1	304.97	120.82*
	intra-groupes	164	2.52	
Parle beaucoup parle peu	inter-groupes	1	404.10	186.80*
	intra-groupes	164	2.17	
Emotif calme	inter-groupes	1	49.89	23.58*
	intra-groupes	164	2.12	
Détendu tendu	inter-groupes	1	361.55	199.80*
	intra-groupes	164	1.82	
Peu persévérant persévérant	inter-groupes	1	432.67	205.41*
	intra-groupes	164	2.11	
Attentif Rêveur	inter-groupes	1	346.99	125.64*
	intra-groupes	164	2.76	
Peu scolarisé scolarisé	inter-groupes	1	296.89	141.25*
	intra-groupes	164	2.10	
Ne connaît pas connaît l'anglais	inter-groupes	1	4.39	2.43
	intra-groupes	164	1.80	
Attitude positive négative pour l'apprentissage du français	inter-groupes	1	684.15	547.42*
	intra-groupes	164	1.25	
Perception positive négative des francophones	inter-groupes	1	182.39	56.76*
	intra-groupes	164	3.21	
Participe ne participe pas aux activités de la classe	inter-groupes	1	318.67	173.96*
	intra-groupes	164	1.83	
Très motivé peu motivé	inter-groupes	1	452.27	149.34*
	intra-groupes	164	3.03	
Ne s'identifie pas s'identifie au groupe francophone	inter-groupes	1	468.92	241.69*
	intra-groupes	164	1.94	
Resseint ne ressent pas le besoin d'apprendre le français	inter-groupes	1	349.89	106.75*
	intra-groupes	164	3.28	

*p < .01

TABLEAU 8

Moyennes et écarts-types des différents facteurs
reliés à l'échec de certains étudiants

Facteurs	Moyennes*	Ecart-types
Analphabétisme	1.892	1.210
Le nombre trop élevé d'étudiants par classe	2.159	1.328
L'âge	2.410	1.546
Les problèmes familiaux	2.494	1.075
L'écart entre la langue maternelle et le français	2.614	1.430
L'intelligence (Q.I.)	2.696	1.575
L'origine ethnique	2.747	1.561
L'ignorance et l'alphabet latin	2.795	1.560
La scolarité	3.012	1.544
Le marché du travail	3.012	1.567
L'importance du milieu immigrant auquel il appartient	3.341	1.820
Le contexte de la classe	3.373	1.628
L'hétérogénéité des groupes	3.675	2.209
Le sentiment d'accueil par les Québécois	3.732	1.700
Les traditions du groupe ethnique	3.952	1.615
Les méthode d'enseignement	4.073	1.691
L'occupation dans le pays d'origine	4.217	1.623
Les contacts avec la langue française en dehors du COFI	4.337	2.401
La connaissance de l'anglais	4.542	1.684
L'état civil	5.036	1.626
Le sexe	5.614	1.681
La connaissance d'une autre langue étrangère	5.687	1.405

*Une moyenne de 3,5 représente le point neutre sur notre échelle bipolaire de sept points: "contribue 1 2 3 4 5 6 7 ne contribue pas à l'échec".

Ces résultats sont présentés dans le tableau 9. Les réponses à la question ouverte leur demandant de proposer eux-mêmes des solutions sont reproduites dans le tableau 10.

Notons que les deux solutions considérées comme étant les plus utiles (e et f) comportent un regroupement des étudiants faibles en groupes restreints et un enseignement individualisé. Parmi les réponses à la question ouverte (tableau 10), on retrouve en première place, le développement de méthodes d'enseignement appropriées pour les classes spéciales et la formation de professeurs pour travailler dans ces classes.

Classées troisième, quatrième et cinquième quant à leur utilité pour les étudiants faibles, les solutions b, c, et d prônent une intégration plus directe et systématique des activités d'orientation et de formation professionnelles dans les cours et l'intégration de l'étudiant dans un milieu de travail où il aura forcément des contacts avec des francophones. Les réponses à la question ouverte suggèrent une attitude favorable à l'idée que l'étudiant soit intégré dans le milieu du travail tout en gardant un contact avec le COFI.

TABEAU 9
Evaluation des professeurs
quant aux solutions de rechange proposées

	Moyennes*	Ecart-types
1) Dans les classes faibles, réduire le nombre d'étudiants afin de pouvoir leur offrir un enseignement individualisé	1.756	1.282
2) Obtenir un regroupement plus sélectif et homogène des étudiants plus faibles (par exemple, distinguer les analphabètes des étudiants présentant des difficultés d'apprentissage.	2.183	1.715
3) Intégrer plus directement et systématiquement des activités d'orientation et de formation professionnelles dans les cours. Mettre l'accent sur un contenu d'intégration sociale et professionnelle et non exclusivement sur les apprentissages linguistiques.	2.280	1.460
4) Combiner la solution proposée en (5) avec un contact régulier (1 - 2 fois par semaine) avec le COFI.	2.304	1.479
5) Si l'étudiant ne semble pas réussir au bout de quelques semaines, essayer de le placer dans une entreprise (qui correspond de préférence à sa formation professionnelle) où il travaillera avec des francophones.	2.309	1.554
6) Faire participer des autochtones parlant français au programme d'enseignement.	3.188	2.206
7) Changer la méthode employée actuellement en classe tout en conservant la structure actuelle de la classe.	3.915	1.964
8) Augmenter le nombre de semaines de cours pour les groupes faibles.	4.963	2.165

*Une moyenne de 3.5 représente le point neutre sur notre échelle bipolaire de sept points "utile 1 2 3 4 5 6 7 inutile".

TABLEAU 10
Solutions de rechange proposées
par les professeurs (question ouverte)

	nombre de répondants
1) Développer des méthodes d'enseignement appropriées pour des classes spéciales; spécialiser les professeurs dans ce sens.	15
2) Intégration dans le milieu de travail et contact avec le COFI.	12
3) Augmenter le nombre de contacts avec des francophones.	8
4) Mettre sur pied des classes spéciales (homogènes) pour les étudiants très faibles.	6
5) Obtenir une sélection adéquate des étudiants aptes à recevoir un enseignement du français.	6
Total	47

Les répondants considèrent comme moins utile (leurs jugements se situent sur le segment "inutile" de l'échelle) un changement de méthode qui impliquerait la conservation de la structure actuelle de la classe. Ils classent en dernier lieu la solution g, l'augmentation du nombre de semaines de cours pour les classes faibles.

Après avoir examiné avec soin les réponses à notre questionnaire et compte tenu des tendances actuelles dans le domaine de la didactique des langues, nous avons proposé au Ministère que deux solutions de rechange soient expérimentées auprès d'un nombre restreint d'étudiants. Ainsi, avec l'approbation du Ministère, des étudiants identifiés comme étant susceptibles d'échouer dans le cadre du programme actuel, auraient été intégrés directement dans des entreprises choisies où ils auraient nécessairement à côtoyer des francophones. L'étudiant continuerait à fréquenter le COFI une fois par semaine et bénéficierait alors d'un contact semi-individualisé avec un enseignant.¹

La deuxième solution de rechange consistait à expérimenter au niveau d'une ou deux classes un programme axé sur le développement de la compréhension et de la communication fonctionnelle, basé sur un matériel très pragmatique (e.g. comment utiliser le métro, obtenir un permis de conduire, etc...). Nous avons obtenu la collaboration de l'équipe du professeur Sandra Savignon de l'université d'Illinois à cette innovation pédagogique. Cette démarche est décrite dans le chapitre V du présent rapport.

Nous n'avons pas retenu pour expérimentation la solution qui aurait consisté à diminuer le nombre d'étudiants dans les groupes faibles. Les classes dans les COFI sont déjà petites ne regroupant en général que 15 à 17 étudiants. Par ailleurs, les recherches de Naiman, Fröhlich et Stern (1975) entre autres indiquent que le nombre des effectifs dans la classe ne constitue pas une contrainte sur l'apprentissage, à condition que le professeur soit sensibilisé à l'importance des différences individuelles et cherche à individualiser son enseignement. Les recherches de Schumann (1976b) suggèrent que même un enseignement individuel axé sur la langue ne suffit pas à surmonter les problèmes d'apprentissage chez l'immigrant adulte qui évolue dans un état d'isolement psychologique et culturel.

¹ L'implantation de ce programme est décrite au chapitre V. Il est à noter que l'expérimentation a été arrêtée prématurément sur l'ordre du Ministère.

Sans pouvoir prévoir avec certitude les résultats de ces programmes expérimentaux, ils nous paraissent à la fois suffisamment raisonnables et radicaux pour mériter un essai sérieux.

Conclusion

Notre enquête auprès des professeurs nous a permis de constater que les difficultés d'apprentissage chez certains apprenants constituent pour eux un problème à la fois théorique et pratique. Ils cherchent à comprendre les origines du problème et ont des attentes assez claires quant aux chances de réussite ou d'échec des étudiants ayant certaines caractéristiques personnelles au niveau de l'éducation, l'origine ethnique, l'âge, etc... Dans leur travail quotidien ils se heurtent à l'obstacle de l'insuffisance et de la nature inappropriée des méthodes dont ils disposent, pour une telle clientèle. Ainsi pour certains, la solution se situe au niveau d'une méthode encore à développer qui favoriserait davantage l'apprentissage. Quelques-uns disent avoir déjà tenté d'expérimenter dans leur classe du matériel préparé par eux-mêmes et répondant mieux ainsi aux besoins des étudiants. Par contre, d'autres semblent pessimistes quant à la possibilité de faire quoi que ce soit avec l'étudiant faible ou "irré récupérable" et ils continuent de donner leurs cours, résignés à ce que ces étudiants n'y fassent pas beaucoup de progrès.

Au cours de nos visites dans les classes nous avons constaté deux types d'orientation chez les enseignants: les uns donnant leur cours selon les meilleures règles des méthodes d'inspiration behavioriste — audio-visuelles ou structurero-globales — sans trop se préoccuper de la réaction (ou manque de réaction) de la part des étudiants; les autres ayant une démarche plus pragmatique, cherchant à stimuler la participation de chacun, prêts à improviser, visiblement plus conscients des différences individuelles chez les étudiants.

A quoi seraient dûes ces différences dans le comportement des enseignants? Nous devons nous limiter à la spéculation. Toutefois, nous constatons que tous n'ont pas la même formation. Certains ont des diplômes en littérature ou en linguistique et leurs habiletés pédagogiques ont été acquises au moyen de stages intensifs au cours desquels ils ont appris à utiliser, ou à perfectionner leur utilisation, d'une méthode donnée (L.F.I.; De Vive Voix). Ni leur formation, ni les stages ne leur auraient donné les connaissances de base nécessaires pour comprendre l'apprentissage et le rôle des différences individuelles dans l'apprentissage. Ainsi, devant l'étudiant moins doué, peu à l'aise dans la salle de cours, inapte à l'apprentissage de type scolaire, ces enseignants peuvent se trouver très démunis et peu en mesure de développer un enseignement individualisé susceptible de favoriser l'épanouissement de chacun.

Au niveau du matériel pédagogique il semble manquer des "aides à l'apprentissage" conçus à l'intention d'une clientèle immigrante pour augmenter les méthodes traditionnelles en usage. Cette carence complique la tâche de l'enseignant qui souhaiterait diversifier son enseignement. Certains consacrent de longues heures en dehors de leurs heures de travail à la préparation de matériel. Toutefois, il semble que le fruit de ce travail est rarement diffusé et qu'il y ait finalement peu de motivation, au delà de la satisfaction personnelle, pour travailler au développement d'un matériel d'appoint. Au cours de nos visites un grand nombre d'enseignants ont souligné le fait qu'ils ont rarement l'occasion d'échanger avec des collègues en ce qui concerne l'orientation de leur enseignement et que les journées pédagogiques ne favorisent guère le développement d'une action concertée ou d'une réflexion commune sur le problème de l'étudiant faible.

En conclusion, nous nous permettons de signaler que le problème des difficultés d'apprentissage dans les cours de langues ne se limite pas aux COFI. Le rapport Bibeau (1976) fait état des échecs rencontrés par un grand nombre de fonctionnaires canadiens dans les cours du Bureau des langues de la Fonction publique. De même, les enseignants des niveaux secondaire et collégial constatent des échecs au niveau des jeunes. Toutefois, il est

certain que la tâche de l'enseignant dans un COFI est particulièrement difficile et exigeante en raison des caractéristiques hétéroclites de la clientèle étudiante: l'analphabétisme, le choc culturel, le manque de scolarisation, etc... La plupart des problèmes auxquels l'enseignant doit faire face n'ont jamais été étudiés, ou peu. Ainsi, est-il rare que la littérature scientifique puisse leur offrir une solution immédiate quelconque.

Notre enquête auprès des enseignants nous porte à croire que ceux-ci bénéficieraient d'échanges plus fréquents entre eux et de contacts réguliers avec des spécialistes travaillant dans les domaines de l'apprentissage, de l'andragogie et de l'alphabétisation. Ils devraient avoir accès à des publications pertinentes et les journées pédagogiques devraient être l'occasion d'approfondir la compréhension de leur tâche d'enseignant et d'évaluer collectivement l'impact de la démarche pédagogique.

Le chapitre suivant trace le profil de l'étudiant identifié par l'enseignant comme étant susceptible d'échouer dans les cours offerts par le COFI.

CHAPITRE III

ETUDE DE CAS

Lors de nos visites au COFI, nous avons interviewé individuellement quelques étudiants identifiés par les enseignants comme étant très faibles. Nous cherchions au cours de ces entrevues à mieux comprendre ce que peut signifier en termes pratiques la compétence en français d'un étudiant faible à la fin de la 28^{ième} semaine de cours. Nous voulions également savoir si l'étudiant serait en mesure de situer lui-même les difficultés éprouvées en classe. Nous présentons ci-dessous quelques études de cas.

Cas # 1

Originaire d'El Salvador, ce jeune homme hispanophone nous paraît à l'aise et bien disposé à nous rencontrer. Au cours de notre conversation entièrement tenue en français, nous connaissons son pays d'origine, son métier, son statut familial et d'autres informations. Il faut souvent répéter nos questions et nous simplifions notre vocabulaire et notre syntaxe. Est-ce qu'il a du mal à comprendre le français? Oui, parce qu'il n'a jamais été très bon à l'école. Il ne prévoit pas avoir de difficulté à se débrouiller en français à la sortie du COFI. Il est capable de répéter une série de phrases françaises que nous lui présentons, et même de les traduire en espagnol.

Cas # 2

Un Chilien de 61 ans. Très tendu et anxieux, cet homme d'air mal à l'aise mais semble vouloir nous expliquer ses problèmes. Il a beaucoup de mal à sortir ses mots et capte difficilement les phrases que nous lui demandons de répéter. Il peut répéter quelques mots des phrases les plus courtes. Par l'intermédiaire de sa langue maternelle, nous apprenons son âge, son pays d'origine et son métier. Ses difficultés d'apprentissage sont, selon lui, reliées au fait qu'en classe, tout se passe trop vite. Il ne peut pas répéter assez rapidement les structures présentées par le professeur. Il les oublie. Il aurait souhaité que le programme soit axé sur l'écrit plutôt que sur l'oral. Il a sept ans de scolarité. Déçu à l'extrême par l'orientation orale du cours, il assiste deux soirs par semaine (à ses propres frais) à un cours de français centré sur la langue écrite. Il a un travail (pâtissier dans un hôtel) qui l'attend à la fin de son séjour au COFI. Nous constatons qu'il a probablement des difficultés à mémoriser les structures et le vocabulaire. Par contre, sa motivation est très forte.

Cas # 3

Un Cambodgien âgé d'environ trente-cinq ans. Il ne semble pas mal à l'aise de nous rencontrer. Il a beaucoup de mal à répéter nos phrases. Il répète des sons mais non pas des mots. En dépit de ses difficultés de compréhension au niveau des phrases, il arrive à comprendre nos questions et à nous fournir des réponses. Ainsi, par l'intermédiaire exclusive du français, nous apprenons son pays d'origine, son métier (technicien en électronique), la rue qu'il habite, qu'il a une fille de huit ans qui fréquente l'école française, qu'il y a très peu de Cambodgiens à Montréal et aucun dans son entourage. Nous avons été surpris de pouvoir obtenir autant d'informations de cet étudiant qui, à toutes fins pratiques, était incapable de répéter des phrases. Ses énoncés étaient évidemment très simples et laconiques, mais, compréhensibles. Il est possible que la performance en classe de cet étudiant ne reflète pas sa véritable compétence.

Cas # 4

Un jeune homme d'une vingtaine d'années originaire de Hong Kong. Après 28 semaines de cours, il est impossible de communiquer avec cet étudiant. Il sourit et semble bien disposé

à notre égard mais il ne comprend aucune de nos questions et ne peut pas répéter les phrases. Nous n'avons aucune autre langue en commun, donc l'entrevue est abandonnée.

Cas # 5

Un jeune Jamaïcain dont la profession est jockey. Cet étudiant nous a été signalé par un enseignant aux alentours de la 12^e semaine de cours, comme étant sans aucune motivation, refusant de participer en classe, ayant des attitudes négatives à l'égard du français et susceptible d'abandonner le cours. Nous avons pu l'interroger en anglais sur ses difficultés d'apprentissage. Ses réponses ont été assez étonnantes en ce qu'elles reflétaient des attitudes bien plus complexes que celles interprétées par le professeur. Il a commencé par nous dire catégoriquement qu'il ne nous parlerait pas en français. Pourquoi? Parce qu'en parlant mal le français, il se ferait prendre pour une personne stupide. Il nous a parlé avec beaucoup de fierté de sa maîtrise de l'anglais "correct". Beaucoup de ses compatriotes ne parlent que leur dialecte jamaïcain et les gens se moquent d'eux et les prennent pour des idiots. Il n'utiliserait le français devant des personnes susceptibles de le juger que lorsqu'il aurait maîtrisé cette langue et pourrait l'utiliser correctement. Il aime le COFI, n'a aucune intention d'abandonner le cours ni de quitter le Québec. Au contraire, ayant tenté de vivre à Toronto, il est rentré à Montréal pour de bon. Il nous avoue utiliser le français en dehors de ses heures de classe, dans la rue, à l'épicerie, à la banque, là où les gens ne le connaissent pas et sachant très bien que leurs jugements négatifs n'auront pas de répercussions. Les commentaires de ce jeune homme, manifestement intelligent et sensible, nous ont éveillés à la nécessité de respecter dans le cadre de la salle de classe des styles de comportement et d'apprentissage qui ne sont pas conformes à la norme.

Ces cinq études de cas permettent de constater qu'il y a peut-être autant de différents types d'étudiants faibles qu'il y a d'individus catégorisés ainsi. On trouve de grandes divergences tant au niveau de leurs compétences à effectuer certaines tâches reliées à l'apprentissage qu'au niveau de la personnalité et du style de comportement dans la salle de cours. Le chapitre suivant aborde plus spécifiquement la question des différences individuelles dans l'apprentissage d'une langue seconde.

CHAPITRE IV

ENQUETE AUPRES DES ETUDIANTS

Cette étape de notre recherche sur les difficultés d'apprentissage dans les COFI comprend une étude effectuée auprès des étudiants immigrants eux-mêmes. Dans un premier temps, à partir de données provenant d'un ensemble de tests et d'un questionnaire, nous présentons une analyse descriptive de certaines caractéristiques démographiques, psychologiques et sociales de la population étudiante. Dans un deuxième temps, au moyen d'analyses statistiques multivariées, nous examinons l'influence relative de certaines variables psychologiques et sociales sur le rendement en français de nos sujets.

Echantillon

L'échantillon se compose d'immigrants adultes inscrits dans le programme régulier de français dans les COFI. Au moment de l'expérimentation, tous les sujets avaient reçu entre 25 et 30 semaines de cours (soit environ 750-900 heures d'enseignement structuré de la langue).

L'échantillon total comprend 391 sujets dont 225 femmes et 166 hommes. Les sujets ont été invités à participer à une recherche sur l'apprentissage d'une langue seconde et aucune discrimination n'a été faite quant à la compétence des sujets. Le tableau 11 présente la répartition des étudiants dans les quatre COFI.

TABLEAU 11
Répartition des étudiants dans
les quatre COFI de la région de Montréal

COFI	N	%
Nord	119	30.4
Olivar-Asselin	128	32.7
Alain-Grandbois	62	15.9
Lévis	82	21.0
Total	391	100.0

L'âge des sujets varie entre 17 ans et 63 ans avec une moyenne de 31.66 ans ($\sigma = 9.52$) pour l'ensemble de l'échantillon. Le temps de séjour au Québec se situe entre 3 mois et 96 mois avec une moyenne de 19.81 mois ($\sigma = 14.25$). Enfin, le nombre d'années de scolarité varie entre 0 et 20 ans avec une moyenne de 11.33 ans ($\sigma = 4.36$).

Les sujets proviennent de tous les niveaux socio-économiques et représentent plus de 50 pays. Il s'agit donc d'une population très diversifiée tant au niveau socio-culturel que linguistique. Les tableaux 12 et 13 présentent respectivement la distribution des sujets selon le pays d'origine et la langue maternelle.

TABEAU 12
Distribution des sujets selon les pays d'origine

Pays d'origine		N	%
Europe occidentale	Angleterre	4	
	Espagne	4	
	Grèce	16	14.06
	Italie	8	
	Portugal	23	
Europe de l'Est	Bulgarie	1	
	Hongrie	1	
	Pologne	12	
	Roumanie	4	8.95
	Tchécoslovaquie	3	
	U.R.S.S.	8	
	Yougoslavie	6	
Moyen-Orient	Egypte	13	
	Israël	1	
	Liban	42	16.62
	Syrie	6	
	Turquie	3	
Afrique	Angola	1	
	Ouganda	1	1.02
	Tanzanie	2	
Aise	Cambodge	4	
	Corée	6	
	Hong Kong	10	
	Indonésie	2	21.74
	Japon	2	
	Philippines	23	
	Taïwan	8	
Viet-Nam	30		
Asie du Sud	Bengla Desh	3	
	Ceylan	2	8.18
	Inde	22	
	Pajistan	5	
Amerique du Nord	Etats-Unis	5	1.28
Amerique centrale	Costa Rica	1	
	El Salvador	6	
	Guatemala	3	3.32
	Honduras	1	
	Mexique	2	
Amerique du Sud	Argentine	4	
	Bolivie	2	
	Brésil	1	
	Chili	44	20.20
	Colombie	15	
	Equateur	2	
	Pérou	11	

TABLEAU 12 (suite)

Distribution des sujets selon les pays d'origine

Pays d'origine	N	%	
Antilles	Antigua	1	
	Aruba	1	
	Barbade	2	
	Grenada	1	
	Haïti	2	4.60
	Jamaïque	4	
	République Dominicaine	1	
Trinidad	6		
Total	391	100.00	

TABLEAU 13

Distribution des sujets
selon la langue maternelle

Langue maternelle	N	%
Allemand	1	
Anglais	22	
Espagnol	98	43.48
Grec	16	
Italien	9	
Portugais	24	
Bulgare	1	
Hongrois	1	
Macédonien	1	
Polonais	12	8.70
Roumain	3	
Russe	8	
Serbo-croate	5	
Thèque (slovaque)	3	
Arabe (libanais et égyptien)	42	
Arménien	21	16.88
Hébreu	1	
Turque	2	
Kazchi	1	0.51
Swahili	1	
Bahasa (indonésien)	1	
Bisaya	1	
Coréen	6	
Chinois (mandarin)	23	
Illocano	1	
Japonais	2	21.48
Khmer (cambodgien)	3	
Pampagano	1	
Philippino	5	
Tagalog	13	
Vietnamien	28	

TABEAU 13
Distribution des sujets
selon la langue maternelle

Langue maternelle	N	%
Benghali	3	
Bengla	2	
Cingalais	1	
Gurajati	3	
Hindi	9	8.44
Kanado	1	
Punjabi	7	
Sindhi	1	
Tamil	1	
Urdu	5	
Créole (haïtien)	1	0.51
Quéchua	1	
Total	391	100.00

Description des instruments de mesure

Pour les fins de la présente enquête dont l'objectif principal est d'étudier les caractéristiques de l'apprenant reliées à la réussite ou à l'échec en français, nous avons retenu deux types de mesure: les mesures critères, indices du rendement en français et les mesures prédictives, ou variables susceptibles d'influencer l'apprentissage.

1. Les mesures critères

— *Le test de rendement en français* du Ministère de l'Immigration du Québec (M.I.Q.). Les résultats à cette épreuve administrée par le M.I.Q. entre la 25^{ème} et la 30^{ème} semaine de cours ont été mis à notre disposition. Ce test standardisé comporte quatre mesures distinctes de la compétence en français dont l'expression orale et écrite et la compréhension orale et écrite. Le score global est sur 100 points.

— *Evaluation des professeurs.* Comme certains étudiants peu scolarisés sont susceptibles de ne pas bien réussir un test comportant une épreuve écrite et faisant appel à des aptitudes de type "scolaire", nous avons jugé bon d'ajouter une deuxième mesure critère, soit l'évaluation de trois professeurs ayant connu l'étudiant pendant ses trente semaines de cours. Les expérimentateurs ont rencontré individuellement chaque professeur concerné et lui ont demandé de situer l'étudiant dans l'une des catégories suivantes — irrécupérable, faible, moyenne ou forte. Dans les cas où il y avait désaccord entre les professeurs, l'expérimentateur réfère au niveau d'apprentissage dans lequel l'étudiant avait été classé par le COFI. Ainsi, tous les sujets de notre échantillon sont compris dans ces catégories qui recouvrent l'éventail des niveaux d'apprentissage représentés par la clientèle des COFI.

Il convient de mentionner qu'un coefficient de corrélation calculé pour vérifier l'interdépendance de ces deux paramètres (le test de rendement et l'évaluation globale des professeurs) s'est avéré hautement significatif ($r = .62; p < .001$).

2. Les mesures prédictives

— *The Group Embedded Figure Test (GEFT)* de Witkin, Oltman, Raskin et Karp.

(1971). Des recherches antérieures (De Fazio, 1973; Naiman, Fröhlich et Stern, 1975) suggèrent qu'il existe un rapport entre l'habileté requise pour résoudre ce test et l'aptitude à apprendre une langue seconde. Le GEFT est une mesure de polarité "indépendance - dépendance du champ cognitif" adapté de la forme originale du *Embedded Figure Test* s'administrant individuellement. Des études comparatives trans-culturelles (voir Witkin et Berry, 1975) justifient l'utilisation de ce test auprès de populations culturellement disparates. Il s'agit d'une épreuve d'habileté perceptuelle et cognitive où le sujet doit trouver et tracer une forme géométrique simple voilée à l'intérieur d'une figure plus complexe. Le test comprend trois parties distinctes: la première, composée de 7 items, sert de pratique alors que les deux autres parties comprenant chacune 9 items déterminent le score du sujet. Le nombre de figurés tracés correctement sur 18 possibilités constitue la cote globale du sujet.

- *The Progressive Matrices* (forme standard) de Raven (1960). Plusieurs recherches (voir Vernon, 1969) indiquent que les matrices de Raven permettent d'obtenir une mesure appropriée du développement intellectuel d'un individu chez des populations culturellement différentes. Il s'agit d'une épreuve de raisonnement non verbal où le sujet doit déterminer une pièce manquante à partir d'indices présents dans la figure. Le test contient 60 problèmes répartis en cinq sections de 12 problèmes chacune. Chaque section possède un indice croissant de difficulté. Le test est conçu de façon à permettre au sujet de développer une méthode systématique de raisonnement. Le temps maximum de passation est de 70 minutes et la cote globale est sur 60.
- *Questionnaire socio-linguistique*. Un questionnaire socio-linguistique a été élaboré par l'équipe, en collaboration avec des consultants. Ce questionnaire comportant 61 questions (voir appendice B) a pour but de recueillir des informations concernant les caractéristiques démographiques de l'échantillon, l'environnement linguistique du sujet à l'extérieur du COFI, l'usage du français, les contacts avec les francophones, les attitudes envers la langue française, l'évaluation de la situation d'apprentissage et des méthodes d'enseignement. Le questionnaire a été administré sous la forme d'entrevue individuelle avec chaque sujet et prenait environ 30 minutes à compléter.

Traitement des données

Les données ont été traitées par ordinateur au Centre de Calcul de l'Université de Montréal. Les mesures de fréquences, les moyennes et les écarts-types ont été obtenus grâce au programme FREQUENCIES présenté dans Nie, Hull, Jehkins, Steinbrinner et Bent (1975). Les programmes FACTOR et REGRESSION (Nie *et al.*, 1975) et MANOVA (Cohen et Burns, 1977) ont été utilisés pour les analyses statistiques multivariées.

Déroulement de l'expérience

L'expérimentation s'est déroulée entre les mois de mai et septembre 1977. Tous les sujets ont été rencontrés dans les COFI durant les heures de classe. Trois assistants de recherche ayant subi un entraînement préalable se sont occupés de la passation des épreuves expérimentales.

Le questionnaire a été administré individuellement tandis que les mesures de capacité de raisonnement non verbal et de style cognitif ont été administrées à des petits groupes de cinq étudiants. Les expérimentateurs ont varié aléatoirement l'ordre de présentation des épreuves. Dans certains cas, les expérimentateurs ont dû faire appel à des interprètes parlant la langue maternelle du sujet pour aider à l'administration des tests.

PREMIERE PARTIE

Analyse descriptive des résultats

L'analyse descriptive des résultats présente les données recueillies à partir des différents instruments de mesure pour chaque catégorie d'étudiants — irrécupérable (IR), faible (FA), moyenne (MO) et forte (FO) — déterminée par les professeurs (voir le tableau 14 pour la répartition des sujets dans chacun des groupes). Certaines de ces données ont par la suite été retenues pour l'analyse statistique multivariée décrite dans la seconde partie de l'enquête.

Caractéristiques démographiques de l'échantillon

Les résultats présentés au tableau 14 indiquent qu'approximativement 5% de l'ensemble de l'échantillon d'étudiants est considéré comme irrécupérable alors que 24%, 45% et 26% de l'échantillon d'étudiants appartiennent respectivement aux catégories faible, moyenne et forte. Ces résultats sont similaires à ceux obtenus dans l'enquête auprès des professeurs (voir Chapitre II) quoique dans ce dernier cas, les proportions ont été surévaluées puisque les enseignants estiment qu'environ 34% des étudiants des COFI présentent des difficultés d'apprentissage, dont 8% sont apparemment "irrécupérables". Le tableau 15 présente la distribution des sujets selon le sexe pour chaque groupe de sujets.

TABLEAU 14

Répartition des sujets dans chacun des groupes
selon le critère d'appartenance aux catégories
— IR, FA, MO, FO —
déterminé par les professeurs

Catégories d'étudiants	N	%
Irrécupérable (IR) (totalement inaptes à apprendre)	21	5.4
Faible (FA) (apprennent difficilement)	92	23.5
Moyenné (MO) (réussissent à apprendre)	176	45.0
Forte (FO) (apprennent sans difficulté)	102	26.1
Total	391	100.0

TABLEAU 15

Distribution des sujets dans chacun des groupes selon le sexe

Sexe	Groupe IR		Groupe FA		Groupe MO		Groupe FO		Ensemble	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Femmes	10	48	42	46	109	62	64	63	225	57.5
Hommes	11	52	50	54	67	38	38	37	166	42.5
Total	21	100	92	100	176	100	102	100	391	100

Il apparaît à la lecture du tableau 15 qu'il existe une plus forte proportion d'hommes dans les groupes IR et FA alors que la proportion de femmes est plus élevée dans les groupes MO et FO. Les figures 1 et 2 présentent respectivement les moyennes d'âge et de scolarité pour chaque niveau d'apprentissage.

Les résultats présentés aux figures 1 et 2 montrent que la moyenne d'âge des étudiants diminue à mesure qu'évolue le niveau d'apprentissage et inversement en ce qui a trait au nombre moyen d'années de scolarité. En ce qui concerne l'âge, la moyenne du groupe IR est de 40.7 ans alors que les moyennes des groupes FA, MO et FO sont respectivement de 35.3, 30.4 et 28.8 ans. Pour ce qui est du niveau de scolarité, soulignons que le groupe IR présente une moyenne de 6.1 années de scolarité alors que les groupes FA, MO et FO obtiennent des moyennes respectives de 9.5, 11.7 et 13.4 années de scolarité. De plus, ajoutons que l'on compte 7.1% d'analphabètes parmi les étudiants des groupes IR et FA alors que cette proportion est de 1.8% dans les groupes MO et FO. Les tableaux 16 et 17 présentent respectivement la distribution des sujets dans les quatre groupes d'étudiants selon le pays d'origine et la langue maternelle.

En ce qui a trait à l'origine ethnique, les résultats obtenus au tableau 16 indiquent que les étudiants appartenant aux groupes IR et FA proviennent principalement du Moyen-Orient, d'Asie et d'Asie du Sud-Est alors que les groupes MO et FO sont majoritairement composés d'étudiants provenant d'Asie et d'Amérique du Sud. Il est à noter que les étudiants d'origine asiatique sont presque également répartis dans les quatre groupes. Par ailleurs, en ce qui concerne la langue maternelle, les données présentées au tableau 17 indiquent que les groupes MO et FO sont surtout composés d'étudiants hispanophones alors que la proportion d'étudiants dont la langue maternelle est soit l'arabe, le chinois ou l'hindi est plus élevée dans les groupes IR et FA. Enfin, soulignons que 50.4% de l'ensemble des étudiants des groupes IR et FA sont unilingues alors que 63.3% de l'ensemble des étudiants des groupes MO et FO ont déjà fait la transition à une langue seconde. En ce qui concerne la durée de séjour au Québec (exprimée en mois), le tableau 18 présente les moyennes et écarts-types selon les quatre catégories d'étudiants.

On constate à la lecture du tableau 18 que la durée moyenne du séjour au Québec est plus élevée dans le cas des étudiants IR et FA que chez les groupes MO et FO. Il semble que cette mesure ne constitue pas en elle-même un indice très valable de l'apprentissage de la langue du pays d'adoption.

Dans la question 16, nous avons demandé aux sujets de nous préciser leur emploi dans leur pays d'origine. Les résultats (voir le tableau 19) nous permettent de constater la diversité des occupations représentée dans l'échantillon. La catégorie "professionnel" regroupe la plus forte proportion des sujets des groupes MO et FO avec 26% et 38% respectivement. Dans les groupes IR et FA, c'est la catégorie "journalier" qui prédomine avec 38% et 25% des sujets respectivement.

Par ailleurs, 64.5% de l'ensemble de l'échantillon a déjà travaillé au Québec, dont 46% comme journalier. Enfin, mentionnons que la durée de travail variait entre un mois et 66 mois pour une moyenne de 11.12 mois pour l'ensemble des sujets ($\sigma = 11.16$).

Caractéristiques du milieu socio-linguistique de l'immigrant

Il est important de noter dans le tableau 20, que 64.2% de l'échantillon habite des quartiers dont la langue courante est autre que le français, ce qui suggère que la majorité des sujets habite des quartiers immigrants ou ethniques. C'est de plus le groupe FO qui comporte le plus haut pourcentage (46%) de sujets habitant des quartiers francophones. Il n'est donc pas surprenant de constater, au tableau 21, que c'est également le groupe FO qui atteint le niveau le plus élevé d'utilisation du français à l'extérieur de la maison ($\bar{X} = 4.1$ sur une échelle de 5 points). Inversement, le groupe IR dont seulement 33% des sujets habite un quartier francophone utilise relativement peu le français à l'extérieur de la maison ($\bar{X} = 2.67$ sur une échelle de 5 points).

FIGURE 1
Moyennes d'âge
pour chaque niveau d'apprentissage

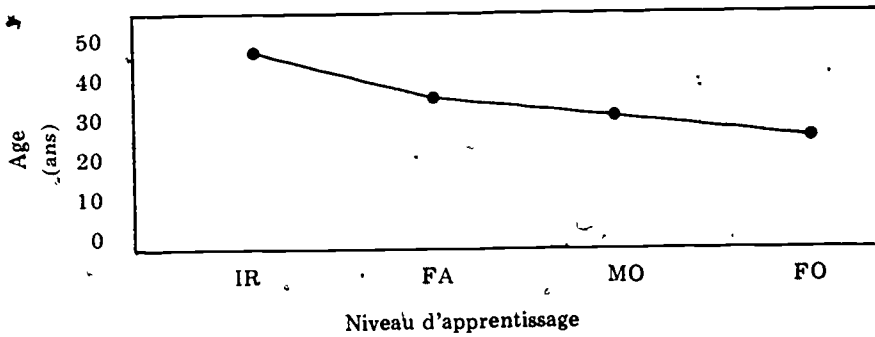


FIGURE 2
Nombre moyen d'années de scolarité
pour chaque niveau d'apprentissage

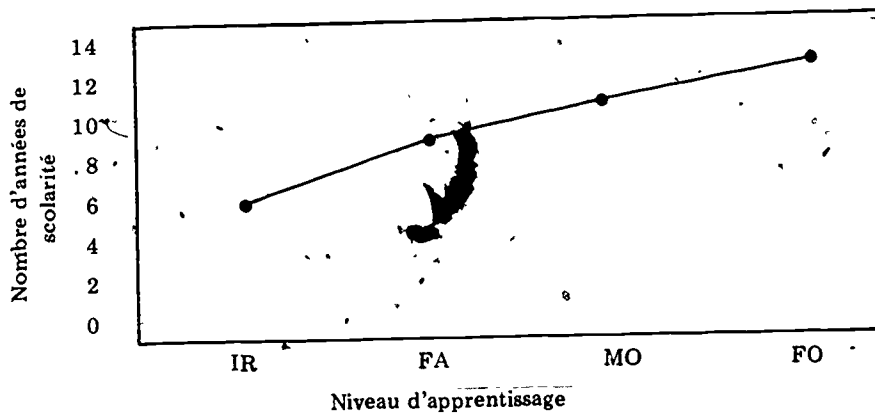


TABLEAU 16

Distribution des sujets dans chacun des groupes selon le pays d'origine

Pays d'origine	Groupe IR		Groupe FA		Groupe MO		Groupe FO		Ensemble	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Europe occidentale	3	14	9	10	26	15	17	17	55	14.1
Europe de l'Est			7	7	17	9	11	11	35	8.9
Moyen-Orient	7	34	22	24	30	18	6	6	65	16.6
Afrique			1	1	1	1	2	1	4	1.0
Asie	3	14	23	25	38	22	21	22	85	21.7
Asie du Sud-Est	4	18	9	10	16	8	3	2	32	8.2
Amérique du Nord					2	1	3	2	5	1.3
Amérique centrale			1	1	5	3	7	7	13	3.3
Amérique du Sud	2	10	16	17	32	19	29	30	79	20.2
Antilles	2	10	4	4	9	5	3	2	18	4.6
Total	21	100	92	100	176	100	102	100	391	100.0

TABLEAU 17

Distribution des sujets dans chacun des groupes selon la langue maternelle

Langues maternelles	Groupe IR		Groupe FA		Groupe MO		Groupe FO		Ensemble	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Anglais			4	5	11	6	7	7	22	6
Arabe	5	24	15	16	19	11	3	3	42	11
Arménien	2	10	6	7	10	5	3	2	23	6
Chinois	3	14	9	10	9	5	2	2	23	6
Espagnol	3	14	17	18	39	22	40	39	99	25
Grec	1	4	3	3	11	6	1	1	16	4
Hindi	4	20	8	8	16	9	4	4	32	8
Portugais	2	10	5	6	12	7	5	5	24	6
Tagalog			3	3	14	8	5	5	22	6
Vietnamien			6	7	11	6	11	11	28	7
Autres	1	4	16	17	24	14	21	20	62	16
Total	21	100	92	100	176	100	102	100	391	100

TABLEAU 18

Moyennes et écarts-types
pour la durée de séjour au Québec
selon les quatre groupes d'étudiants

Groupes	N	Moyennes	Ecarts-types	Min/max
IR	21	21.48	21.64	8/96
FA	92	22.47	15.98	7/80
MO	176	18.94	12.96	7/84
FO	102	18.59	12.68	3/60
Ensemble	391	19.81	14.25	3/96

TABLEAU 19

Répartition des sujets dans chacun des groupes
selon l'occupation dans le pays d'origine

Types d'occupation	Groupe IR		Groupe FA		Groupe MO		Groupe FO		Ensemble	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Cultivateur	1	5	1	1	3	2	-	-	5	1.3
Journalier	8	38	23	25	39	22	6	6	76	19.4
Ouvrier spécialisé	2	10	15	16	20	11	7	7	44	11.3
Col blanc	-	-	11	12	26	15	13	13	50	12.8
Professionnel	1	5	13	14	45	26	39	38	98	25.1
Etudiant	2	10	9	10	29	16	27	26	67	17.1
Autonome	1	5	9	10	7	4	6	6	23	5.9
Aucun	6	29	11	12	7	4	4	4	28	7.2
Total	21	100	92	100	176	100	102	100	391	100.0

TABLEAU 20

Distribution des sujets dans chacun des groupes
selon les langues parlées dans le quartier

Langues parlées	Groupe IR		Groupe FA		Groupe MO		Groupe FO		Ensemble	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Français	7	33	29	32	52	30	47	46	135	34.5
Anglais	2	9	16	17	35	20	23	23	76	19.4
Plusieurs	10	48	40	43	78	44	28	27	156	39.9
Ethnique	1	5	4	5	10	6	4	4	19	4.9
Je ne sais pas	1	5	3	3	1	1	-	-	5	1.3
Total	21	100	92	100	176	100	102	100	391	100.0

TABLEAU 21

Moyennes et écarts-types pour l'usage du français à la maison et à l'extérieur selon les quatre groupes d'étudiants

Groupes	N	A la maison		A l'extérieur		Min/max
		Moyennes	Ecarts-types	Moyennes	Ecarts-types	
IR	21	2.38	1.20	2.67	1.07	0/5
FA	92	2.97	1.39	3.53	1.21	0/5
MO	176	3.30	1.44	3.83	1.21	0/5
FO	102	3.32	1.42	4.10	1.11	0/5
Ensemble	391	3.18	1.43	3.77	1.22	0/5

Le tableau 22 nous révèle qu'aucun des groupes ne semble avoir des contacts très fréquents avec des francophones. La moyenne pour l'ensemble de l'échantillon, soit 2.26 sur une échelle de 5, représente la réponse "très peu de contacts". Ces données nous permettent de comprendre la constatation que la durée du séjour de l'immigrant au Québec n'est pas reliée à sa réussite en français. En effet, selon nos données, la majorité des sujets habite un quartier immigrant ou ethnique et ont peu de contacts interpersonnels avec les Québécois francophones. On note particulièrement chez les sujets IR un usage relativement plus élevé de la langue maternelle. Selon le tableau 23, l'usage de l'anglais est minime dans l'ensemble de l'échantillon.

TABLEAU 22

Moyennes et écarts-types pour le nombre de contacts auprès des Québécois francophones selon les quatre groupes d'étudiants

Groupes	N	Moyennes	Ecarts-types	Min/max
IR	21	1.95	1.02	0/5
FA	92	2.14	1.23	0/5
MO	176	2.18	1.29	0/5
FO	102	2.59	1.45	0/5
Ensemble	391	2.26	1.32	0/5

TABLEAU 23

Moyennes et écarts-types des langues utilisées par les sujets pour les quatre groupes d'étudiants

Groupes	N	Langue maternelle		Français		Anglais	
		Moyenne	Ecart-type	Moyenne	Ecart-type	Moyenne	Ecart-type
IR	21	3.91	0.37	2.91	1.34	0.38	0.92
FA	92	3.17	1.52	3.67	1.34	0.97	1.52
MO	176	2.69	1.43	3.27	1.33	1.24	1.60
FO	102	2.78	1.41	3.46	1.34	0.97	1.40
Ensemble	391	2.89	1.49	3.40	1.35	1.06	1.51

Le tableau 24 présente les données relatives aux contacts avec les média (journaux, radio et télévision) en français. Nous constatons des différences parmi les groupes en ce qui concerne le taux de lecture des journaux en français. Les sujets IR lisent "jamais ou rarement" les journaux français tandis que les sujets FO les lisent "quelquefois à souvent". Il est possible que les données du groupe IR soient influencées par la présence dans ce groupe d'un nombre relativement plus élevé de sujets analphabètes. En ce qui concerne les contacts avec la radio et la télévision en français, les groupes diffèrent peu entre eux.

TABLEAU 24

Moyennes et écarts-types des contacts
avec les média francophones pour les quatre groupes d'étudiants

Groupes	N	Journaux		Télévision		Radio	
		Moyenne	Ecart-type	Moyenne	Ecart-type	Moyenne	Ecart-type
IR	21	1.57	0.60	3.76	1.44	2.86	1.56
FA	92	2.32	1.09	3.94	1.18	2.98	1.64
MO	176	2.59	0.98	4.05	1.14	3.25	1.59
FO	102	3.10	0.90	3.88	1.26	3.58	1.49
Ensemble	391	2.60	1.04	3.96	1.19	3.25	1.59

Attitudes et motivation à l'égard de l'apprentissage du français

Notre questionnaire comportait une série de questions destinées à mettre en relief les motifs qui ont poussé l'immigrant à s'installer au Québec et ses attitudes face à l'apprentissage de la langue par lui-même et par ses enfants.

Selon le tableau 25, les principales raisons invoquées par l'ensemble de l'échantillon pour l'immigration au Québec sont, par ordre d'importance, pour retrouver d'autres membres de leur famille (33,8%), à cause de problèmes politiques et/ou sociaux dans leur pays d'origine (24,1%) et, pour trouver un meilleur emploi (21,6%). Le pourcentage de sujets qui ont immigré pour rejoindre des membres de leur famille est relativement plus élevé dans les groupes IR et FA que dans le reste de l'échantillon. En effet, 43,4% des sujets dans ces deux groupes ont invoqué ce motif comparativement à une proportion de 30,1% pour les groupes MO et FO.

TABLEAU 25

Distribution des sujets dans chacun des groupes
selon les raisons invoquées pour l'immigration au Québec

Raisons invoquées	Groupe IR		Groupe FA		Groupe MO		Groupe FO		Ensemble	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
meilleur emploi	5	21	21	19	54	24	24	19	104	21.6
famille	12	50	47	42	66	30	38	30	163	33.8
problèmes politiques/ sociaux	4	17	25	22	53	24	34	37	116	24.1
autres	3	12	19	17	48	22	29	23	99	20.5
Total	24	100	112	100	221	100	125	100	482	100.0

Le tableau 26 nous révèle que 62.1% des sujets de l'échantillon auraient la possibilité de retourner dans leur pays d'origine s'ils le désiraient. Selon le tableau 27, 25.8% des sujets souhaiteraient le faire; 12.1% sont incertains et 54.7% rejettent cette option. Il est intéressant de noter que le pourcentage de sujets souhaitant positivement repartir (voir le tableau 27) est plus élevé dans les groupes MO (24%) et FO (37%) que dans les groupes FA (17%) et IR (19%). Ainsi, la performance des sujets qui réussissent mal dans les COFI ne semble pas reliée à un désir de quitter le Québec pour retourner dans le pays d'origine. La possibilité de déménager dans une autre province canadienne (tableau 28) semble peu attrayante pour nos sujets. Soixante-six pourcent de l'échantillon rejette cette option.

TABLEAU 26

Distribution des sujets dans chacun des groupes selon la possibilité de retourner dans le pays d'origine

Possibilité	Groupe IR		Groupe FA		Groupe MO		Groupe FO		Ensemble	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
oui	13	62	44	48	113	64	73	72	243	62.1
non	7	33	42	46	56	32	24	24	129	33.0
je ne sais pas	1	5	6	7	7	4	5	5	19	4.9
Total	21	100	92	100	176	100	102	100	391	100.0

TABLEAU 27

Distribution des sujets dans chacun des groupes selon l'intention de retourner dans le pays d'origine

Intention de retourner	Groupe IR		Groupe FA		Groupe MO		Groupe FO		Ensemble	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
oui	4	19	16	17	43	24	38	37	101	25.8
peut-être	2	10	7	8	23	13	15	15	47	12.1
non	14	67	65	71	93	53	42	41	214	54.7
je ne sais pas	1	4	4	4	17	10	7	7	29	7.4
Total	21	100	92	100	176	100	102	100	391	100.0

TABLEAU 28

Distribution des sujets dans chacun des groupes selon l'intention de déménager dans une autre province canadienne

Intention de déménager	Groupe IR		Groupe FA		Groupe MO		Groupe FO		Ensemble	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
oui	2	9	8	8	12	7	8	8	30	7.7
peut-être	1	5	9	10	29	16	24	23	63	16.1
non	17	81	69	75	117	66	57	56	260	66.5
je ne sais pas	1	5	6	7	18	10	13	13	38	9.7
Total	21	100	92	100	176	100	102	100	391	100.0

Cette apparente satisfaction par rapport à la vie au Québec est peut-être due au fait que, selon le tableau 29, 76.2% de nos sujets jouissent d'un niveau de vie égal ou supérieur à celui qu'ils avaient dans leur pays d'origine.

TABLEAU 29

Distribution des sujets dans chacun des groupes
selon le niveau de vie au Québec

Niveau de vie	Groupe IR		Groupe FA		Groupe MO		Groupe FO		Ensemble	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
supérieur	12	57	51	55	79	45	35	34	177	45.3
identique	6	29	18	20	58	33	39	39	121	30.9
inférieur	3	14	23	25	39	22	28	27	93	23.8
Total	21	100	92	100	176	100	102	100	391	100.0

Selon le tableau 30, 95% de l'échantillon estime qu'une connaissance du français est indispensable au Québec. Le pourcentage varie peu selon les groupes. Le tableau 31 nous montre que 66% de nos sujets savaient avant de venir au Québec qu'ils auraient à apprendre le français. Il est intéressant de noter que ce pourcentage diminue dans les groupes IR et FA où seulement 57% et 53% respectivement étaient au courant qu'ils auraient à apprendre le français. Selon 66.2% de l'échantillon, la connaissance de l'anglais constitue aussi une nécessité pour l'immigrant au Québec (voir le tableau 32).

TABLEAU 30

Distribution des sujets dans chacun des groupes
selon l'importance de connaître le français pour vivre au Québec

Importance du français	Groupe IR		Groupe FA		Groupe MO		Groupe FO		Ensemble	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
oui	20	95	85	92	170	96	97	95	372	95.1
non	1	5	1	1	3	2	5	5	10	2.6
je ne sais pas	-	-	6	7	3	2	-	-	9	2.3
Total	21	100	92	100	176	100	102	100	391	100.0

TABLEAU 31

Distribution des sujets dans chacun des groupes
selon la connaissance de la langue officielle du pays d'adoption

Réponse	Groupe IR		Groupe FA		Groupe MO		Groupe FO		Ensemble	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
oui	12	57	49	53	118	67	79	77	258	66
non	9	43	43	47	58	33	23	23	133	34
Total	21	100	92	100	176	100	102	100	391	100

TABLEAU 32

Distribution des sujets dans chacun des groupes
selon l'importance de connaître l'anglais pour vivre au Québec

Importance de l'anglais	Groupe IR		Groupe FA		Groupe MO		Groupe FO		Ensemble	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
oui	9	43	48	52	122	69	80	78	259	66.2
non	11	52	36	39	43	25	17	17	107	27.4
je ne sais pas	1	5	8	9	11	6	5	5	25	6.4
Total	21	100	92	100	176	100	102	100	391	100.0

Plusieurs items dans notre questionnaire ont porté sur les connaissances linguistiques des enfants de nos sujets. En premier lieu, nous avons voulu savoir dans quelle mesure nos sujets tiennent à ce que leurs enfants soient alphabétisés dans leur langue maternelle. Cette question devait servir d'indice de leur attachement à leur culture d'origine. Le tableau 33 nous montre que 76.8 pourcent de l'ensemble de l'échantillon considèrent qu'il est important que leurs enfants soient alphabétisés dans leur langue maternelle. Le pourcentage est le plus élevé pour le groupe FO (87%) et diminue systématiquement avec le niveau d'apprentissage. Le chiffre est de 69% pour le groupe IR. Ainsi, le désir de conserver la culture d'origine augmente avec la scolarité et la connaissance du français. Il ne semble pas constituer un obstacle à l'apprentissage de la langue du pays d'adoption, du moins chez les sujets appartenant au groupe FO.

TABLEAU 33

Distribution des sujets dans chacun des groupes
selon l'importance pour les parents que leurs enfants soient alphabétisés
dans leur langue maternelle

Réponse	Groupe IR		Groupe FA		Groupe MO		Groupe FO		Ensemble	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
important	9	69	32	74	51	74	34	87	126	76.8
pas important	4	31	11	26	18	26	5	13	38	23.2
Total	13	100	43	100	69	100	39	100	164	100.0

Dans leurs conversations avec leurs parents, les enfants de nos sujets parlent surtout leur langue maternelle (voir le tableau 34). Toutefois, on voit un usage assez fréquent de la langue maternelle plus le français. L'usage de l'anglais est minime. Lorsque les enfants parlent entre eux, la plupart utilisent leur langue maternelle ou leur langue maternelle plus le français. Toutefois, environ 18% utilisent surtout le français.

Selon nos répondants, leurs enfants parlent moyennement bien le français (voir le tableau 35). En effet, leur compétence moyenne à parler français se situe à 2.70 sur une échelle de 4 points pour l'ensemble de l'échantillon. Les moyennes varient très peu d'un groupe à l'autre. Ainsi, le niveau de connaissance du français des enfants de nos sujets ne semble pas dépendre de la réussite des parents dans ce domaine. Toutefois, il faut entretenir

la possibilité que les sujets qui connaissent mal le français ne sont pas en mesure d'évaluer avec précision le niveau de compétence de leurs enfants.

TABLEAU 34

Distribution des sujets dans chacun des groupes
selon les langues utilisées dans les relations parents - enfants

Langues utilisées	Groupe IR		Groupe FA		Groupe MO		Groupe FO		Ensemble	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
langue maternelle	8	62	18	44	35	56	17	49	78	51.3
langue maternelle et anglais	1	8	5	12	4	6	1	2	11	7.2
langue maternelle et français	4	30	18	44	19	30	17	49	58	38.2
anglais	-	-	-	-	5	8	-	-	5	3.3
Total	13	100	41	100	63	100	35	100	152	100.0

TABLEAU 35

Moyennes et écarts-types
pour la connaissance du français par les enfants
selon les quatre groupes d'étudiants

Groupes	N	Moyennes	Écarts-types	Min/max
IR	13	2.92	.86	1/4
FA	42	2.86	.75	2/4
MO	62	2.55	.80	1/4
FO	29	2.69	.89	1/4
Ensemble	146	2.70	.82	1/4

Approximativement 80% de nos sujets affirment que leurs enfants ont des amis francophones. Nos données indiquent que ces enfants connaissent peu l'anglais (\bar{X} = 2.09 sur une échelle de 4 points). Soixante-quinze pourcent des sujets considèrent qu'il est assez important ou très important que leurs enfants apprennent l'anglais. Ainsi, nous constatons que la majorité de nos sujets souhaite que leurs enfants connaissent trois langues: leur langue maternelle, le français et l'anglais.

Evaluation de la situation d'apprentissage

Nous nous sommes également intéressés à connaître l'évaluation de la part des étudiants de la situation d'apprentissage. En ce qui concerne les professeurs, ces derniers sont considérés comme "excellents" ou "bons" par une forte majorité des répondants (voir le tableau 36). Nous avons demandé aux sujets s'ils auraient voulu avoir un professeur

parlant leur langue et connaissant leur milieu. Au niveau de l'ensemble de l'échantillon, cette option a été rejetée par 81.1% des répondants. Toutefois, 48% des sujets du groupe IR favorise l'idée d'avoir un professeur parlant leur langue maternelle. Il est probable que ces sujets ont éprouvé au cours de leur séjour au C.O.F.I. des difficultés de communication qui auraient été facilitées par la présence d'un tel professeur.

TABLEAU 36

Distribution des sujets dans chacun des groupes pour l'évaluation des professeurs

Evaluation de la compétence des professeurs	Groupe IR		Groupe FA		Groupe MO		Groupe FO		Ensemble	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
excellente	15	71	62	67	90	51	40	39	207	52.9
bonne	4	19	26	29	79	45	53	52	162	41.4
moyenne	2	10	4	4	6	3	7	7	19	4.9
passable	-	--	-	--	1	1	1	1	2	0.5
médiocre	-	--	-	--	-	--	1	1	1	0.3
Total	21	100	92	100	176	100	102	100	391	100.0

En ce qui concerne les cours suivis au COFI, les résultats présentés au tableau 37 indiquent que 90% des sujets du groupe IR et 43% de ceux du groupe FA prévoient avoir mal à se faire comprendre en français après leur sortie du COFI. Par contre, 73% et 70% des étudiants des groupes MO et FO respectivement pensent qu'ils réussiront à se faire comprendre assez bien en français à la fin de leur cours. De plus, selon le tableau 38, 62.4% de l'ensemble des sujets affirment avoir fait beaucoup de progrès en français. Toutefois, la majorité (52%) des sujets du groupe IR estime qu'ils n'ont fait qu'un peu de progrès. Enfin, 97.7% de l'ensemble des étudiants estiment que les cours donnés au COFI sont efficaces pour l'immigrant qui veut apprendre le français.

TABLEAU 37

Distribution des sujets dans chacun des groupes pour l'évaluation de leur compétence à communiquer en français

Compétence à communiquer en français	Groupe IR		Groupe FA		Groupe MO		Groupe FO		Ensemble	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
pas du tout	1	5	1	2	1	1	-	-	3	.8
difficilement	19	90	40	43	28	16	6	5	93	23.8
assez bien	1	5	49	53	129	73	71	70	250	63.9
sans difficulté	-	--	2	2	18	10	25	25	45	11.5
Total	21	100	92	100	176	100	102	100	391	100.0

TABLEAU 38

Distribution des sujets dans chacun des groupes pour le progrès effectué en français

Evaluation du progrès en français	Groupe IR		Groupe FA		Groupe MO		Groupe FO		Ensemble	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
pas du tout	-	-	1	1	2	1	-	-	3	.8
un peu	11	52	16	17	13	7	6	6	42	10.7
assez	6	29	26	29	42	24	71	70	102	26.1
beaucoup	4	19	49	53	119	68	25	24	244	62.4
Total	21	100	92	100	176	100	102	100	391	100.0

En ce qui a trait aux difficultés d'apprentissage, nous avons cherché à dégager les explications des étudiants quant à l'origine de leurs difficultés. Les résultats obtenus à cette question ne sont pas très clairs (voir le tableau 39). En effet, 72.1% de l'échantillon attribuent leurs difficultés à la catégorie "autre". Cette réponse est caractéristique des groupes FO et MO. Par contre, chez les étudiants du groupe IR, 31% des sujets attribuent leurs difficultés au fait de ne pas être habitué à étudier dans une salle de classe et 24% au fait de ne pas être "doué".

TABLEAU 39

Distribution des sujets dans chacun des groupes selon les difficultés éprouvées à apprendre le français

Raisons invoquées	Groupe IR		Groupe FA		Groupe MO		Groupe FO		Ensemble	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
programme insuffisant	1	3	5	6	6	5	8	11	20	6.8
professeurs pas bons	-	-	-	-	-	-	2	3	2	.7
pas doué	7	24	17	20	5	5	6	9	35	11.9
pas habitué à étudier dans la classe	9	31	10	11	5	5	1	1	25	8.5
autres	12	42	55	63	92	85	53	76	212	72.1
Total	29	100	87	100	108	100	70	100	294	100.0

Anxiété dans la salle de classe

Afin de mesurer le degré d'anxiété ressenti par l'étudiant dans la salle de classe, nous avons adapté des items du questionnaire développé par Clément, Smythe et Gardner (1976). Il ressort au tableau 40 que les quatre groupes semblent à l'aise dans la salle de classe et que les moyennes du niveau d'anxiété décroissent parallèlement avec le niveau de difficulté d'apprentissage de la langue seconde.

Les caractéristiques individuelles de l'apprenant

Les tableaux 41, 42 et 43 présentent respectivement les moyennes et les écarts-types des résultats obtenus aux tests de style cognitif, de capacité de raisonnement non verbal et

de rendement en français. De façon générale, il ressort de ces différents résultats que les moyennes pour chacune de ces épreuves augmentent avec le niveau de réussite atteint par l'étudiant dans l'apprentissage de la langue-cible.

TABLEAU 40.

Moyennes¹ et écarts-types pour le degré d'anxiété ressenti dans la salle de classe selon les quatre groupes d'étudiants

Groupes	N	Moyennes	Ecarts-types	Min/max
IR	21	1.76	.88	0/4
FA	92	1.65	.89	0/4
MO	176	1.51	.79	0/4
FO	102	1.34	.62	0/4
Ensemble	391	1.51	.79	0/4

TABLEAU 41

Moyennes et écarts-types pour les résultats au test de style cognitif (GEFT) selon les quatre groupes d'étudiants

Groupes	N	Moyennes	Ecarts-types	Min/max
IR	21	3.00	3.49	0/13
FA	92	8.10	5.54	0/18
MO	176	10.16	5.52	0/18
FO	102	13.47	4.42	0/18
Ensemble	391	10.15	5.76	0/18

TABLEAU 42

Moyennes et écarts-types pour les résultats au test de raisonnement non verbal (Raven) selon les quatre groupes d'étudiants

Groupes	N	Moyennes	Ecarts-types	Min/max
IR	21	25.76	10.21	12/49
FA	92	37.77	11.78	2/57
MO	176	43.93	9.55	12/60
FO	102	46.87	8.21	18/60
Ensemble	391	42.27	11.06	2/60

¹ Une moyenne de 2.5 représente le point neutre sur notre échelle de quatre points allant de "à l'aise" à "très anxieux".

TABLEAU 43

Moyennes et écarts-types pour les résultats au test de rendement en français selon les quatre groupes d'étudiants

Sous-tests	Groupe IR		Groupe FA		Groupe MO		Groupe FO		Ensemble	
	Moyenne	Ecart-type	Moyenne	Ecart-type	Moyenne	Ecart-type	Moyenne	Ecart-type	Moyenne	Ecart-type
compréhension orale	4.65	4.93	12.83	8.91	21.40	10.21	30.81	7.19	20.90	11.65
compréhension écrite	3.00	2.75	6.06	5.12	10.23	5.45	15.52	3.35	10.22	6.29
expression orale	5.70	3.54	11.97	5.64	17.87	6.52	25.24	4.06	17.72	7.88
expression écrite	1.30	0.98	2.46	2.22	4.45	2.53	7.40	1.71	4.58	2.93
cumulatif	15.00	7.43	33.51	17.69	53.89	21.38	79.49	13.17	53.59	26.07

Ces données descriptives nous permettent d'avoir un aperçu des caractéristiques démographiques de nos sujets, du milieu socio-linguistique dans lequel ils évoluent de même que leurs attitudes à l'égard de l'apprentissage du français en général et des cours du COFI en particulier. Dans la seconde partie de ce chapitre, nous examinons par des analyses statistiques multivariées, l'influence de certaines de ces variables sur le rendement en français tel que mesuré par nos variables critères. Les données seront interprétées et discutées.

DEUXIEME PARTIE

Analyse multivariée des variables susceptibles d'influencer l'apprentissage

Dans cette seconde étape de l'étude, nous examinons au moyen d'analyses statistiques l'impact d'un certain nombre de variables d'ordre psychologique et social sur le rendement en français de nos sujets immigrants. Les objectifs spécifiques de cette analyse sont, d'une part d'observer les relations qui existent entre certaines variables prédictives et le rendement en français et d'autre part, déterminer la contribution relative de chacune d'elles à la variance entre deux catégories d'étudiants: les forts, à savoir ceux qui réussissent à apprendre le français et les faibles, à savoir ceux qui éprouvent de sérieuses difficultés d'apprentissage.

Position du problème

Depuis quelques années, l'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère est considéré comme un processus complexe relevant de l'interaction de plusieurs variables. Selon Carroll (1962), le degré de réussite dans l'apprentissage d'une langue seconde varie en fonction de caractéristiques personnelles telles que l'aptitude, l'intelligence et la motivation ainsi que de variables externes à l'apprenant comme la pédagogie et le contexte d'apprentissage. Dans le même sens, Jakobovits (1970) assume que l'apprentissage d'une langue seconde relève d'un processus d'interaction entre des facteurs d'ordre pédagogique, individuel et socio-culturel. Dans les deux cas, ces modèles stipulent que le niveau d'apprentissage est tributaire d'un ensemble de variables intrinsèques et extrinsèques à l'apprenant.

Actuellement, un nombre considérable d'études et de recherches (voir entre autres Brown, 1973, 1977; Chastain, 1975; Gardner et Lambert, 1972; Nairian, Fröhlich et Stern, 1975; Schumann, 1975, 1976a, 1978a; Tucker, Hamayan et Genesee, 1976) semblent démontrer que les caractéristiques individuelles de l'apprenant constituent l'élément déterminant du niveau d'apprentissage d'une langue seconde.

Dans la présente partie, nous traiterons plus spécifiquement deux catégories de variables — sociales et psychologiques — en rapport avec le rendement en langue seconde.

Selon Schumann (1978b), l'apprentissage d'une langue seconde serait fonction du degré d'acculturation de l'apprenant par rapport aux membres de la communauté linguistique-cible. Selon l'auteur, l'apprenant se situe sur un continuum allant de la proximité sociale et psychologique à la distance sociale et psychologique par rapport aux membres du groupe linguistique-cible. Quoique le concept d'acculturation tel que proposé par Schumann (1978a) demeure jusqu'à présent intuitif, il y a cependant lieu de croire que certaines variables sociales impliquées dans le degré d'acculturation de l'apprenant dans une nouvelle société influencent le niveau d'apprentissage de la langue-cible; c'est du moins ce que tendent à confirmer certaines études.

En effet, une étude de Taylor et Simard (1975) analysant la possibilité d'interaction entre les membres de groupes ethniques différents vivant dans un même contexte social montre que le manque d'interaction entre les groupes est lié à des variables telles que l'importance de la préservation de l'identité culturelle, le manque d'aisance dans les normes sociales linguistiques et des attitudes négatives en général.

Schumann (1976c) comparant le niveau d'apprentissage de l'anglais parmi six sujets immigrants aux Etats-Unis trouve que le sujet présentant le plus faible niveau d'apprentissage est celui vivant dans un état d'isolement social et culturel. Examinant les variables sociales et affectives responsables du degré d'acculturation de cet apprenant hispanophone, Schumann conclut que le faible développement de la langue chez ce sujet est engendré par la distance sociale et psychologique par rapport aux membres de la communauté-cible.

Dans une étude récente sur l'acquisition non-dirigée de la syntaxe allemande par des travailleurs migrants italiens et espagnols, Dittmar et Klein (1977) ont analysé les rapports entre un ensemble de variables socio-linguistiques (contacts avec les allemands après le travail; âge au moment de l'émigration; durée du séjour) et l'apprentissage de l'allemand. La variable qui s'avère la plus déterminante du niveau de performance est celle des contacts avec les Allemands pendant les heures de loisir.

En somme, ces quelques études suggèrent que certaines variables sociales contribuent à déterminer le niveau de performance en langue seconde. Entre autre, un contact approprié avec les membres de la communauté linguistique-cible semble jouer un rôle important dans l'apprentissage.

Les variables psychologiques

S'il existe peu de recherches empiriques concernant les variables sociales, il existe cependant un nombre important d'études se rapportant aux variables psychologiques impliquées dans l'apprentissage d'une langue seconde. Parmi ces variables, nous examinerons plus particulièrement les variables affectives, l'âge, l'aptitude, les attitudes et la motivation, les caractéristiques de personnalité et enfin, le style cognitif.

1. Les variables affectives

Le concept d'acculturation proposé par Schumann (1978a) tient compte non seulement de variables sociales mais également de variables psychologiques (affectives) dont le choc culturel et linguistique.

Le choc linguistique réfère au problème d'intelligibilité des énoncés dans la langue-cible. Souvent, l'immigrant qui apprend une seconde langue a peur d'être ridiculisé à cause de l'incapacité qu'il ressent à communiquer adéquatement ses idées. Le choc culturel est quant à lui défini comme l'anxiété qui résulte lors de l'entrée dans la nouvelle culture. Si après un certain laps de temps, l'individu n'assimile pas les mécanismes lui permettant d'interagir efficacement avec son nouvel environnement social et culturel, cette situation provoque alors chez l'apprenant un sentiment de rejet de cette nouvelle culture et des membres qui la composent. De telles conditions inhibent chez l'apprenant son désir d'apprendre la langue seconde.

2. L'âge

Plusieurs auteurs ont postulé l'hypothèse d'une période critique ou privilégiée pour l'acquisition du langage (Lenneberg, 1967; Oyama, 1978; 1979). Cette hypothèse telle que formulée par Lenneberg (1967) stipule que le développement du langage est fonction de la maturation cérébrale et qu'il s'acquiert par simple exposition aux stimuli linguistiques durant une période s'étendant approximativement de deux ans à la puberté. Cette hypothèse a conduit différents chercheurs à attribuer à l'âge un rôle déterminant dans les difficultés d'apprentissage d'une langue seconde chez l'adulte. Ainsi, Penfield et Roberts (1959) ont déjà invoqué la possibilité d'une contrainte biologique due à la latéralisation hémisphérique de la fonction du langage qui atténuerait la flexibilité corticale nécessaire à la maîtrise d'une seconde langue chez l'adulte. Par ailleurs, l'analyse du cas de Genie qui montre un développement linguistique limité suite à une privation sensorielle extrême durant l'enfance tend à supporter l'hypothèse de Lenneberg et suggère une certaine contrainte quant à l'acquisition de la langue maternelle une fois la période critique apparemment terminée (Curiss, 1977; Fromkin *et al.*, 1974).

Krashen (1973) a cependant remis en question cette hypothèse. En effet, reprenant les données citées par Basser (1962; voir Lenneberg, 1967) sur les cas d'aphasies infantiles, Krashen montre que la latéralisation est complétée bien avant la puberté, plus spécifique-

ment vers l'âge de cinq ans. Ainsi, selon l'auteur, le développement de la dominance cérébrale ne constitue pas une barrière biologique pour l'acquisition d'une langue après la puberté.

En fait, il semble que la différence entre l'enfant et l'adulte lors de l'apprentissage d'une langue seconde soit davantage liée au niveau de développement cognitif et au type de stratégies "d'approche" déployé par l'apprenant dans la découverte des règles qui sous-tendent la langue-cible plutôt qu'à un facteur de latéralisation (Krashen, 1975; Rosansky, 1975). Cette idée s'insère dans le cadre de travaux récents (d'Anglejan 1978; Gardner et Smythe, 1976; Krashen, 1976) selon lequel le contexte d'apprentissage détermine le type d'habiletés utilisé par l'apprenant en vue de maîtriser les structures de la langue-cible.

3. Aptitude et motivation

Plusieurs recherches ont démontré l'importance des variables cognitives traditionnelles comme l'aptitude et l'intelligence dans l'apprentissage d'une langue seconde (Carroll, 1962; Gardner et Lambert, 1972; Pimsleur *et al.*, 1962). De façon très générale, ces recherches indiquent que deux facteurs indépendants contribuent à la réussite ou à l'échec dans l'apprentissage d'une langue seconde, soit les aptitudes et la motivation. L'aptitude se définit comme l'ensemble des habiletés cognitives et verbales facilitant l'apprentissage d'une langue seconde. Le *Modern Language Aptitude Test* (MLAT) développé par Carroll et Sapon (1959) est l'instrument le plus utilisé pour mesurer ces différentes habiletés. Quant à la motivation, Gardner et Lambert (1972) font la distinction entre la motivation dite *intégrative* liée au désir de l'apprenant de mieux connaître et de s'intégrer avec les membres de la communauté linguistique-cible et la motivation dite *instrumentale*, à savoir la nécessité d'apprendre une langue seconde pour des raisons utilitaires.

Toutefois, il est à noter que ces études ont surtout porté sur des populations scolaires homogènes. Jusqu'à présent, peu d'études confirment la validité des échelles de Gardner et Lambert (1972) sur des populations plus disparates au point de vue culturel et social.

4. Les caractéristiques de personnalité

Différentes études ont investigué la relation entre certaines caractéristiques de personnalité et l'apprentissage d'une langue seconde. Brown (1973) suggère que des variables comme le concept de soi, l'introversion / l'extroversion et l'agressivité ont une influence probable sur le niveau d'apprentissage d'une langue seconde. Parmi les caractéristiques de personnalité qui ont été étudiées en rapport avec l'apprentissage d'une langue seconde figurent l'empathie (Guiora, Brannon et Dull, 1972); l'introversion / l'extroversion, la sensibilité au rejet et la tolérance à l'ambiguïté (Naiman, Fröhlich et Stern, 1975) et enfin, l'anxiété (Scovel, 1978). Toutefois, ces études rapportent des résultats très fragmentaires et peu concluants. De plus, il n'existe pas d'instruments valables permettant de mesurer les caractéristiques de la personnalité chez une population culturellement disparate comme la nôtre.

5. Le style cognitif

Le style cognitif réfère à des différences individuelles systématiques et stables dans l'organisation et le fonctionnement cognitif et perceptuel (Brown, 1973). C'est surtout la dimension indépendance — dépendance du champ cognitif qui a été étudiée en rapport avec l'apprentissage d'une langue seconde.

Naiman, Fröhlich et Stern (1975) ont formulé une hypothèse quant à l'apprentissage d'une langue seconde selon laquelle les personnes dites indépendantes du champ seraient davantage capables de se centrer sur les stimuli pertinents à la tâche d'apprentissage alors

que les personnes dites dépendantes du champ seraient dominées par l'entité des stimuli perçus. En d'autres termes, une personne dite indépendante du champ serait plus apte à capter et à structurer les régularités du système syntaxique de la langue seconde.

Quoique ce concept soit relativement nouveau dans la littérature, quelques recherches permettent néanmoins de lui attribuer un rôle dans l'apprentissage d'une langue seconde. Lefever et Ehri (1976) par exemple, ont montré une relation significative entre la dimension indépendance du champ et la capacité de décoder des phrases ambiguës. Naiman *et al.* (1975) ont trouvé que les étudiants identifiés comme étant indépendants du champ obtiennent de meilleurs résultats à des tests de compréhension et de production. Les études de Tucker, Hamayan et Genesee (1976) et de Bialystok et Fröhlich (1978) indiquent une relation significative entre cette dimension et la performance à des tests standardisés de rendement en français, sauf dans le cas de la compréhension écrite. Enfin, les résultats de Seliger (1976) indiquent que les individus qui suscitent un taux plus élevé d'interactions verbales dans la langue seconde avec des locuteurs natifs sont caractérisés comme "indépendant du champ" alors que les individus plus passifs se situent à l'autre extrémité du continuum.

En somme, il ressort de ces différentes études que les individus catégorisés comme étant "indépendant du champ" obtiennent plus de succès dans l'apprentissage d'une langue seconde. Cependant, dans certaines recherches, l'apport de cette variable à la variance dans le rendement en français n'a pas été isolé de façon spécifique.

L'étude de cette variable est particulièrement intéressante dans la présente recherche étant donné la grande diversité socio-culturelle de notre échantillon. Wifkin et Berry (1975) proposent que le style cognitif est possiblement tributaire de certaines caractéristiques du milieu socio-culturel telles que l'éducation de type autoritaire/libérale, une société agricole/industrialisée, etc. Or, la plupart des recherches portant sur le rapport entre le style cognitif et les aptitudes verbales ont été effectuées auprès de populations nord-américaines relativement homogènes. Le potentiel de pouvoir dégager l'impact de cette variable nous paraissait plus grand dans un échantillon multi-culturel tel que le nôtre.

Les variables expérimentales

1. Les variables critères

Le test de rendement en français et l'appartenance du sujet à l'une ou l'autre des catégories suivantes — forte ou faible — telle que déterminée par deux enseignants (voir la description de nos mesures au début du chapitre) ont servi comme indices de l'apprentissage. Il est à noter que pour les fins de l'analyse statistique, les quatre catégories d'étudiants déterminées par les professeurs ont été réduites pour former deux groupes: un groupe faible (irré récupérable et faible) et un groupe fort (moyen et fort). Le nombre de sujets dans l'échantillon demeure le même.

2. Les variables prédictives

De façon à réduire systématiquement le nombre de variables prédictives à inclure dans les analyses statistiques principales, une première analyse factorielle a été effectuée sur l'ensemble des résultats obtenus au questionnaire et aux tests de raisonnement non verbal et de style cognitif. Cette première démarche a permis d'isoler neuf facteurs (variables prédictives) indépendants ou orthogonaux. Le tableau 44 présente la composition de chaque facteur tiré de l'analyse factorielle. Les facteurs 1, 2, 3, 4 et 5 comprennent chacun une variable alors que les facteurs 6, 7, 8 et 9 regroupent plusieurs items tirés du questionnaire socio-linguistique. Pour ces derniers facteurs, la somme de chaque item composant le facteur a été compilée pour déterminer le score global de chacun des facteurs prédictifs en question.

TABLEAU 44

Composition de chaque facteur obtenu à partir de l'analyse factorielle

Description des facteurs	Item composant chaque facteur
Facteur 1 MPR: capacité de raisonnement non verbal	
Facteur 2 GEFT: style cognitif	
Facteur 3 QUEST: scolarité	
Facteur 4 QUEST: âge	
Facteur 5 QUEST: analphabétisme	
Facteur 6 QUEST: compétence en anglais	"Je parle l'anglais; Je comprends l'anglais; Je lis l'anglais; J'écris l'anglais.
Facteur 7 QUEST: anxiété dans la salle de classe	Je me sens à l'aise lorsque je parle en français; Ca me gêne de répondre aux questions; J'ai peur que les autres étudiants s'emoquent de moi quand je parle en français; Je deviens nerveux(se) et confus(e) lorsque je parle en français; J'ai l'impression que les autres étudiants parlent mieux le français que moi.
Facteur 8 QUEST: usage du français	Usage du français dans les circonstances suivantes (...); Évaluez l'usage que vous faites du français dans les endroits suivants: à la maison, à l'extérieur.
Facteur 9 QUEST: contacts avec les francophones	Avez-vous des contacts personnels avec des francophones à l'extérieur du COFI; Avez-vous déjà été invité chez un Québécois francophone; Avez-vous déjà invité un Québécois francophone chez vous?

RESULTATS

Etude de la relation entre les variables prédictives et le rendement global en français

Cette première analyse (présentée au tableau 45) utilise une méthode corrélationnelle de régression multiple (Bock, 1975). Cette technique permet d'examiner le degré de dépendance linéaire entre les variables prédictives et la mesure critère (le rendement en français). Les coefficients de détermination (R^2) expliquent la proportion de la variance dans le rendement attribuable à l'ensemble des variables prédictives selon l'ordre d'importance de chacune d'elles, alors que les coefficients de détermination pondérés indiquent la proportion de la variance dans le rendement expliquée par chacune des variables prédictives.

Ainsi, on remarque au tableau 45 qu'environ 30% de la variation dans les résultats au test de rendement en français est expliquée par la régression linéaire pour l'ensemble des variables prédictives ($R^2 = .29$). Quoique chacune des variables prédictives soit en relation significative ($p < .01$) avec le rendement comme l'indique le tableau 46, on note cependant que seulement quatre de ces variables ressortent comme des prédicteurs significatifs du rendement une fois que l'effet d'interaction entre les variables a été cumulé par l'équation de régression. Il s'avère que la capacité de raisonnement non verbal explique la plus grande

proportion (environ 18%) de la variance dans le rendement. Cette variable s'avère donc la plus apte à prédire le rendement dans une langue seconde chez des immigrants adultes en situation scolaire. Viennent ensuite la scolarité (4%), l'âge (négativement) avec 3% et l'usage du français (2%). La contribution des autres variables à la variance expliquée demeure marginale.

TABLEAU 45

Analyse de régression multiple des variables prédictives sur le rendement en français

Rang	Variables prédictives	Coefficient de régression (R multiple)	Coefficient de détermination (R ²)	Coefficient de détermination pondéré	Bêta	F
1	Raisonnement non verbal	.4309	.1857	.1857	.43	88.68*
2	Scolarité	.4812	.2316	.0459	.41	23.20*
3	Age	.5135	.2637	.0321	-.35	16.87*
4	Usage du français	.5346	.2858	.0222	.14	11.95*
5	Style cognitif	.5411	.2927	.0069	.41	3.77
6	Anxiété dans la classe	.5433	.2952	.0025	-.14	1.34
7	Compétence en anglais	.5441	.2961	.0009	.18	.48
8	Contacts	.5442	.2962	.0001	.08	.05
9	Analphabétisme	.5443	.2962	.0000	-.12	.03

* $p < .001$

TABLEAU 46

Analyse de la variance multivariée des résultats dans le rendement global en français pour les variables prédictives sélectionnées

Variables prédictives	Source de variation	Degrés de liberté	Carré-moyen	F
Raisonnement non verbal	régression	1	57599.72	88.68*
	résiduelle	389	649.51	
Scolarité	régression	2	35926.83	58.47*
	résiduelle	388	614.45	
Age	régression	3	27270.93	46.20*
	résiduelle	387	590.31	
Usage du français	régression	4	22168.80	38.62*
	résiduelle	386	574.06	
Style cognitif	régression	5	18165.03	31.87*
	résiduelle	385	569.96	
Anxiété dans la salle de classe	régression	6	15265.03	26.81*
	résiduelle	384	569.46	
Compétence en anglais	régression	7	13123.07	23.01*
	résiduelle	383	570.23	
Contacts avec les francophones	régression	8	11486.48	20.09*
	résiduelle	382	571.65	
Analphabétisme	régression	9	10212.00	17.82*
	résiduelle	381	573.10	

* $p < .01$

Analyse de la contribution respective de chacune des variables sélectionnées à la variance entre les deux groupes — forts et faibles

Pour cette deuxième analyse, nous avons subdivisé l'échantillon en deux groupes: a) les forts (FO) comprenant les étudiants des groupes fort et moyen tel qu'établis par les évaluations des enseignants et b) les faibles (FA) comprenant ceux des groupes faible et irrécupérable selon les évaluations des enseignants. Les FO sont ceux qui réussissent à apprendre le français et les FA, ceux qui éprouvent de sérieuses difficultés.

De façon à établir l'existence de différences significatives entre les deux groupes, nous avons effectué une analyse de la variance inter-groupes pour chacune des variables sélectionnées. Les tableaux 47 et 48 présentent respectivement les moyennes ou le pourcentage dans le cas d'une variable dichotomique pour chacune des variables selon chacun des groupes et, l'analyse de la variance inter-groupes pour chacune des variables sélectionnées. On constate à la lecture du tableau 47 que les moyennes pour le nombre d'années de scolarité, l'usage du français, les contacts auprès des francophones, la compétence en anglais, le style cognitif et la capacité de raisonnement non verbal sont plus élevées pour le groupe FO que pour le groupe FA; alors que le groupe FA présente des moyennes supérieures à celles du groupe FO pour les variables d'anxiété dans la salle de classe, d'âge et pour le taux d'analphabétisme. Il semble donc que l'immigrant qui présente un niveau plus élevé de raisonnement non verbal, de scolarité, d'usage du français et un style cognitif "indépendant" bénéficie davantage d'un enseignement de type "scolaire" axé sur les structures alors que l'âge et un niveau plus élevé d'anxiété dans la salle de classe augmentent la difficulté d'apprendre la langue seconde dans une telle situation d'apprentissage.

TABLEAU 47

Moyennes ou pourcentages et écarts-types pour chacune des variables sélectionnées selon chacun des groupes

Variables	Groupes	N.	Moyennes	Écarts-types	Min/max
Raisonnement non verbal	FA	113	35.54	12.38	2/57
	FO	278	45.00	9.18	12/60
Années de scolarité	FA	113	8.88	4.94	0/20
	FO	278	12.32	3.67	0/19
Age	FA	113	37.27	11.06	17/63
	FO	278	29.78	8.13	17/59
Usage du français	FA	113	9.76	3.24	4/17
	FO	278	10.56	3.09	4/17
Style cognitif	FA	113	7.15	5.57	0/18
	FO	278	11.37	5.38	0/18
Anxiété dans la salle de classe	FA	113	8.85	3.48	5/19
	FO	278	7.53	2.88	5/19
Compétence en anglais	FA	113	7.31	4.10	4/16
	FO	278	9.22	4.71	4/16
Contacts avec francophones	FA	113	2.99	1.77	1/07
	FO	278	3.29	1.97	1/07
Nombre d'analphabètes	FA	113	7.0%		
	FO	278	1.8%		

TABLEAU 48

Analyse de la variance inter-groupes
pour chacune des variables sélectionnées

Variables prédictives	Source de variation	Degrés de liberté	Carré-moyen	F
Raisonnement non verbal	inter-groupes	1	7195.74	69.13*
	intra-groupes	389	104.10	
Scolarité	inter-groupes	1	952.98	57.36*
	intra-groupes	389	16.61	
Style cognitif	inter-groupes	1	1433.26	48.51*
	intra-groupes	389	29.55	
Age	inter-groupes	1	3384.21	41.15*
	intra-groupes	389	82.24	
Anxiété dans la salle de classe	inter-groupes	1	139.39	14.87*
	intra-groupes	389	9.38	
Compétence en anglais	inter-groupes	1	291.90	14.17*
	intra-groupes	389	20.60	
Analphabétisme	inter-groupes	1	.22	7.06*
	intra-groupes	389	.03	
Usage du français	inter-groupes	1	51.89	5.29**
	intra-groupes	389	9.81	
Contacts avec francophones	inter-groupes	1	7.07	1.93
	intra-groupes	389	3.67	

* p < .01

** p < .05

En ce qui a trait à ces différences inter-groupes, les résultats présentés au tableau 48 révèlent qu'elles sont significatives ($p < .05$) pour l'ensemble des variables sélectionnées, sauf dans le cas des contacts auprès des francophones ($p < .17$). Sur la base de ces résultats, il convient maintenant d'établir de façon spécifique la contribution respective de chacune des variables caractérisant le plus les différences entre les deux groupes. La technique d'analyse de la variance multivariée permet en outre d'obtenir une estimation des variables qui contribuent le plus à la variance inter-groupes; cette analyse est présentée au tableau 49.

Les résultats indiquent que l'âge, la scolarité, la capacité de raisonnement non verbal, l'usage du français, le style cognitif et l'anxiété dans la salle de classe sont les variables qui caractérisent le plus les différences inter-groupes. L'analphabétisme, les contacts avec les francophones et la compétence dans la langue anglaise s'avèrent non significatifs à cause de la régression linéaire sur l'ensemble des variables.

En somme, il ressort de ces deux analyses que les variables les plus aptes à prédire le rendement global en français sont également celles qui prédisent le mieux l'appartenance au groupe FO ou FA. En effet, comme dans la première analyse, les résultats portant sur l'étude de la variance inter-groupes confirment que la capacité de raisonnement non verbal, la scolarité, l'âge et l'usage du français s'avèrent les variables qui caractérisent le plus les différences entre les deux groupes. Toutefois, cette deuxième analyse met en évidence deux variables additionnelles, soit le style cognitif et l'anxiété dans la salle de classe. Par conséquent, même si ces deux variables contribuent d'une façon marginale à prédire le rendement, elles demeurent néanmoins caractéristiques de l'appartenance aux groupes FO ou FA.

Par ailleurs, il semble que la capacité de raisonnement non verbal et le style cognitif tendent à mesurer le même type d'habiletés cognitives. D'ailleurs, notons qu'un coefficient

de corrélation de .71 a été relevé entre ces deux variables, ce qui suggère qu'elles ne constituent en fait qu'un seul facteur.

TABLEAU 49

Analyse de la variance multivariée
entre les deux groupes pour l'ensemble des variables sélectionnées

Rang	Variables prédictives	Source de variation	Degrés de liberté	Carré-moyen	F
1	Age	régression résiduelle	1 389	3384.21 82.24	44.15*
2	Scolarité	régression résiduelle	1 388	599.18 16.02	37.41*
3	Analphabétisme	régression résiduelle	1 387	.02 .03	.62
4	Usage du français	régression résiduelle	1 386	74.97 9.76	7.68*
5	Contacts avec francophones	régression résiduelle	1 385	1.82 3.05	.60
6	Compétence en anglais	régression résiduelle	1 384	.11 15.01	.00
7	Anxiété dans la salle de classe	régression résiduelle	1 383	58.22 9.11	6.39**
8	Style cognitif	régression résiduelle	1 382	176.47 23.42	7.54**
9	Raisonnement non verbal	régression résiduelle	1 381	497.76 53.92	9.23*

* $p < .01$

** $p < .05$

En ce qui concerne le niveau de scolarité, le fait de ne pas avoir fréquenté ou d'avoir peu fréquenté l'école peut avoir diminué la capacité de certains sujets à profiter d'un enseignement formel dans le cadre d'une salle de classe. Certains sujets ont même cité leur manque d'expérience "scolaire" comme étant responsable de leurs difficultés d'apprentissage. En même temps, un niveau peu élevé de scolarité est souvent relié à l'analphabétisme fonctionnel. Il y a lieu de croire que le fait de ne pas avoir maîtrisé le système écrit de la langue et par conséquent de ne pas avoir atteint une prise de connaissance métalinguistique peut poser des obstacles à l'apprentissage d'une langue seconde. L'apprenant ne capte pas la relation entre les structures enseignées en classe et la langue dans sa globalité. Par ailleurs, ne possédant pas la connaissance explicite de la langue maternelle qui caractérise l'individu solidement alphabétisé, ce support additionnel lui fait défaut.

Cette difficulté serait exacerbée par une démarche pédagogique basée sur l'enseignement de structures grammaticales telles que celle qui caractérise les cours que nos sujets ont suivi dans les COFI.

En ce qui a trait à la variable "âge", l'approche structurale ou structuro-globale fait appel à un effort mnémonique considérable. Or, cette capacité peut se trouver diminuée chez l'apprenant plus âgé d'autant plus que selon Dornic (1977), le stockage des informations présentées dans une langue seconde est plus exigeant que lorsque les informations sont présentées en langue maternelle. On peut également s'interroger sur la nécessité de maîtriser la langue seconde chez l'individu d'un certain âge qui vit au sein d'une

entité familiale plus large et dont l'avenir sur le marché du travail est incertain. En effet, notre groupe faible se caractérise par son âge plus élevé, son niveau de scolarité relativement bas et par le fait qu'il ait émigré au Québec dans une bonne proportion des cas pour rejoindre des membres de sa famille.

Enfin, conformément aux études de Dittmar et Klein (1977), de Tucker *et al.* (1976), il semble que l'usage du français à la maison et à l'extérieur favorise l'apprentissage de la langue seconde en fournissant à l'étudiant des opportunités réelles d'utiliser la langue-cible dans des situations de communication.

Toutefois, certains de nos résultats soulèvent des questions notamment en ce qui concerne la variable des contacts auprès des francophones. En effet, l'étude de Dittmar (1978) en particulier souligne que la fréquence des interactions verbales avec des locuteurs natifs constitue une variable déterminante du niveau de performance en langue seconde. Or, nos résultats ne tendent pas dans ce sens. En examinant de plus près les données, on constate en fait qu'aucun de nos groupes ne rapporte de fréquents contacts avec des francophones. Aussi, il est probable que notre étude n'a pas permis de dégager l'influence possible de cette variable sur le rendement. La salle de classe constitue pour la plupart des sujets le seul contact régulier avec un locuteur francophone. Il est également possible que notre instrument de mesure (questionnaire) manque la précision nécessaire pour quantifier un comportement social aussi complexe.

DISCUSSION

Les résultats obtenus à partir de l'étude des corrélations entre les variables indiquent une relation significative ($p < .01$) entre les variables prédictives sélectionnées et le rendement global en français (voir le tableau 46). Cependant, il ressort de l'analyse de régression (tableau 45) que seulement la capacité de raisonnement non verbal, la scolarité, l'âge et l'usage du français prédisent de façon significative le rendement en français, alors que les autres variables ne contribuent que marginalement à expliquer la variance dans le rendement une fois que l'effet d'interaction entre les variables a été contrôlé par la régression linéaire. Il semble donc que certaines variables soient plus aptes que d'autres à prédire le rendement en langue seconde chez des immigrants adultes dans un contexte structuré d'apprentissage.

Quelles interprétations peut-on tirer de ces résultats conformément aux études portant sur les variations individuelles dans l'apprentissage d'une langue seconde? Pour ce qui est de la capacité de raisonnement non verbal, nos résultats appuient l'hypothèse à l'effet que l'intelligence influence le degré d'apprentissage, particulièrement dans un contexte de type "scolaire" (Gardner et Smythe, 1976; Genesee, 1976; Krashen, 1976). De plus, il semble que les matrices de Raven (1960) constituent non seulement une mesure du développement intellectuel, mais également une mesure prédictive du rendement en langue seconde. Ce résultat confirme l'hypothèse de Oller (1976; 1977) selon laquelle un facteur général sous-tend les diverses composantes de la performance en langue seconde.

On peut s'interroger toutefois quant à la proportion de la variance expliquée par l'ensemble de nos variables (30%). Plusieurs explications sont plausibles: premièrement, il est possible que certaines des variables sélectionnées ne soient pas en relation avec l'apprentissage d'une langue seconde. Par ailleurs nous avons signalé déjà l'impossibilité de trouver des instruments de mesure appropriés pour mesurer auprès de notre échantillon multi-culturel d'autres variables psychologiques susceptibles d'influencer le rendement (e.g. la personnalité, etc.). Deuxièmement, il se peut que les échelles élaborées pour mesurer certaines variables comme les contacts avec les francophones ne dégagent pas adéquatement l'impact de ces variables. Troisièmement, il faut tenir compte de la marge d'erreur dans la variable critère et enfin, quatrièmement, il nous était impossible de vérifier la compréhens-

sion de l'étudiant aux questions posées. Selon nous, ces problèmes réduisent la proportion de la variance expliquée dans le rendement par l'ensemble de nos variables prédictives.

Les données que nous venons de présenter, de même que les résultats de l'enquête sociolinguistique menée auprès des étudiants, nous permettent de mettre en relief certaines caractéristiques de l'étudiant qui réussit mal dans les cours de français offerts par les COFI. L'étudiant faible a tendance à avoir une capacité de raisonnement relativement moins bonne et à être moins scolarisé que le reste de la population. De même le fait d'être analphabète et d'un âge plus avancé est également relié à l'échec. Les réponses à notre questionnaire indiquent que ce groupe a davantage tendance à habiter un quartier immigrant ou ethnique où une langue autre que le français prédomine. Les contacts avec le milieu francophone semblent minimales. Au niveau de la motivation, le groupe FA semble tout à fait conscient de l'importance du français au Québec et peu espèrent repartir dans leur pays ou quitter le Québec pour une autre province.

Ces résultats nous incitent à mettre en question la valeur d'un enseignement axé sur les structures de la langue seconde dans un cadre "scolaire" pour cette catégorie d'étudiants. En effet, si ce contexte ne semble pas favoriser l'apprentissage formel et conscient des structures et de la grammaire chez l'étudiant faible, il y a raison de croire que cette approche pédagogique peut également gêner l'acquisition spontanée ou inconsciente de la langue-cible. Krashen (1977) et d'Anglejan (1978) ont déjà souligné que l'échantillon de la langue-cible auquel l'apprenant est exposé dans les cours de langue basés sur les méthodes structurales est généralement appauvri, tant au point de vue qualitatif que quantitatif. Il ne se prête guère au développement de la compréhension globale de la langue, ni à la formation et à la révision des hypothèses concernant les règles syntaxiques et morphologiques qui sont essentielles à l'acquisition non-dirigée. Dans le cas de l'étudiant faible, coupé de contacts interpersonnels avec des locuteurs de la langue-cible, il y aurait lieu de créer dans le cadre des COFI une situation d'apprentissage dans laquelle le français serait utilisé pour communiquer à l'immigrant des informations importantes et pertinentes à son intégration sociale et professionnelle. A notre avis, une telle approche, qu'on pourrait qualifier d'immersion, risquerait d'apporter de meilleurs résultats que l'approche axée sur l'enseignement systématique des structures qui peut même constituer un obstacle à l'acquisition de la langue. Ainsi dans le chapitre V nous proposons des solutions de rechange pour l'étudiant faible basées sur cette hypothèse.

CHAPITRE V.

RECHERCHE ET EVALUATION DE SOLUTIONS DE RECHANGE

Evaluation de la situation actuelle

Dans des chapitres précédents, nous avons fait état du mécontentement exprimé par les enseignants des COFI en ce qui concerne les méthodes en usage actuellement auprès des étudiants faibles. Il s'agit en effet de méthodes audio-visuelles structuro-globales, dont une à contexte canadien, "Le français International", et l'autre à contexte français, "De Vive Voix". Un autre ensemble pédagogique "En québécois", conçu par une équipe du Ministère de l'Immigration est utilisé par certains professeurs.

Il ne s'agira pas ici de faire le compte-rendu des diverses critiques adressées à ces méthodes au cours des dix dernières années. Nous renvoyons le lecteur à l'excellent texte de Roulet (1975) que nous avons fait parvenir aux directeurs et à plusieurs enseignants des COFI. L'extrait suivant, d'un texte de l'assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe (Piket, 1977, pp. 15-16), résume l'orientation du renouveau pédagogique préconisé par de nombreux auteurs:

"D'abord, on a été déçu, tant par les méthodes traditionnelles d'apprentissage d'une langue fondée sur l'étude séparée des règles grammaticales et de vocabulaire, que par les méthodes plus modernes dites "audio-visuelles", selon lesquelles l'élève répète des phrases dans la langue étrangère et en comprend généralement le sens grâce à des illustrations plutôt qu'à une traduction dans sa langue maternelle.

On dit que l'ancien système d'enseignement des règles grammaticales et du vocabulaire inhibe l'expression orale, au moins aux premiers stades de l'apprentissage, en mettant l'accent sur la correction plutôt que sur la communication; ce système impose en outre un type de cours que l'apprenant associe difficilement à des situations de la vie réelle, les caractéristiques grammaticales les moins courantes de la langue étant illustrées par des phrases qu'il a peu de chances d'avoir à utiliser.

Mais la méthode audio-visuelle a aussi ses inconvénients; car les maîtres qui y ont recours observent souvent que les élèves apprennent comme des perroquets et sont ensuite incapables de s'exprimer et d'employer la langue de façon créatrice, selon leurs propres besoins.

Il semble donc qu'il y aurait lieu de rechercher une autre méthode qui permette à l'élève d'arriver à l'expression personnelle, sans inhiber ses aptitudes orales en exigeant qu'il maîtrise d'abord une redoutable infra-structure de règles.

De toute façon, bien des linguistes estiment aujourd'hui que nombre de règles que nous appliquons inconsciemment dans le langage usuel échappent à la grammaire traditionnelle et qu'on n'en peut faire aucun classement exhaustif, du moins pour l'instant.

Un nouveau procédé d'enseignement linguistique pourrait donc mettre l'accent sur ces éléments de l'infrastructure, ou des "règles", que l'utilisateur naturel de la langue assimile automatiquement, qu'elles soient ou non reconnues par la "grammaire" au sens strict. Il devrait alors, dans la mesure du possible, encourager l'apprenant à s'exprimer comme, lui-même le désire et non comme le veut le concepteur du cours.

Si l'utilisation des méthodes telles que "Le Français International" et "De Vive Voix" s'avère à la rigueur rentable dans les classes moyennes ou fortes, il est impossible d'en justifier l'usage dans le cas de l'étudiant faible, peu scolarisé et peu apte à assimiler des concepts abstraits détachés d'une réalité quotidienne.

Il nous semble que la salle de classe doit devenir autant que possible une situation d'immersion où la langue-cible est utilisée pour transmettre à l'étudiant immigrant des informations utiles à son intégration sociale et éventuellement professionnelle. Ainsi la langue-cible devient le véhicule d'autres connaissances plutôt que l'objet même du cours. C'est de façon inconsciente que l'apprenant arrivera à développer la compréhension auditive et à acquérir les règles syntaxiques et l'usage de la langue. Plusieurs chercheurs ont pu documenter l'efficacité de ce type d'apprentissage indirect sur le rendement en langue seconde (d'Anglejan, 1975; Obanya, 1976; Saegert, Scott, Perkins et Tucker, 1974; etc.). Le modèle de Krashen (1976), dont nous avons parlé dans le chapitre I, met en relief l'importance de l'apprentissage inconscient de la langue. En effet, selon cet auteur, ce sont les acquisitions linguistiques inconscientes qui régissent l'expression orale dans les situations spontanées de communication entre l'apprenant et l'interlocuteur natif.

Un autre aspect de la situation d'apprentissage dans les COFI nous fait souligner l'importance d'y ajouter un contenu orienté sur l'adaptation sociale ou professionnelle. Il s'agit du fait que l'étudiant soit en classe pendant une période de six heures par jour. Or, non seulement le bon sens, mais des recherches très précises, nous suggèrent que l'apprenant moyen, ne parlons pas de l'étudiant faible, aura du mal à se concentrer sur l'apprentissage de la langue pendant toute une journée. Une enquête menée en Angleterre (Jupp et Hodlin, 1975) auprès d'apprenants immigrants révèle que la durée de leur pouvoir de concentration sur un enseignement systématique de la langue est d'environ une heure par jour.

D'ailleurs, lorsque l'équipe a accepté le mandat d'étudier les problèmes d'apprentissage et qu'elle a eu ses premiers entretiens avec les responsables du Ministère, elle croyait à l'existence d'un programme parallèle à celui de l'enseignement de la langue dont l'objectif était l'adaptation et l'insertion de l'immigrant à la vie québécoise. Ainsi, dans notre projet, nous proposons déjà l'intégration des activités du Service F.O.R.M.I. à celles visant l'enseignement du français. Nous avons été surpris de découvrir par la suite, que les activités d'orientation socio-culturelles étaient pour ainsi dire inexistantes et que les six heures de cours étaient consacrées à l'enseignement de la langue. Toutefois, il est certain que dans bien des classes, les enseignants sont conscients du problème et tentent de diversifier les activités pédagogiques, mais l'absence de matériel didactique préparé à cette intention rend la tâche difficile.

Nos tentatives pour trouver une ou plusieurs solutions de rechange pour l'étudiant immigrant faible nous ont amenés à étudier les développements que connaissent d'autres pays, dans ce domaine. Jupp et Hodlin (1975) décrivent un programme intéressant destiné aux travailleurs asiatiques dans des entreprises britanniques. Il a été conçu pour les milieux industriels où la concentration de travailleurs immigrants d'une même ethnie est telle, que l'usine peut devenir une sorte de ghetto linguistique. Il s'agit d'un programme pour l'enseignement de l'anglais langue seconde au rythme d'une heure par jour dans le cadre même de l'industrie, en contraste avec le modèle des COFI, de type "école de langue".

Voici le résumé de ce programme tiré de la publication Migrant-Formation XVI, une production du B.E.L.C.-MIGRANTS:

- I — Les auteurs proposent de fonder l'enseignement aux travailleurs migrants, non sur une description linguistique de la langue à enseigner mais sur les fonctions et les règles d'usage et une approche situationnelle centrée sur les besoins particuliers et les situations particulières vécues par ces travailleurs dans l'entreprise. Ils rejettent donc catégoriquement la langue et les contenus des méthodes d'anglais langue étrangère bâties autour de la vie quotidienne et des situations de communication courante d'une famille anglaise de la petite bourgeoisie.
- II — Ils analysent l'éventail de situations de communication dans le cadre du travail en prenant l'exemple d'un atelier d'assemblage dans une usine de garnitures en plastique pour appareillage électrique, où travaillent 60 ouvrières dont 36 non

anglophones, en distinguant: a/ les situations de communication en relation directe avec le travail et b/ les situations de communication interpersonnelle, et en hiérarchisant leur difficulté. Ils soulignent la nécessité absolue d'enseigner en même temps a/ et b/ et mettent en garde les employeurs qui ne seraient intéressés que par un cours de type a/.

III - Ils décrivent de façon précise les situations d'échec de la communication ou de non-communication, et donnent de nombreux exemples simples de l'isolement, de repli sur soi et du découragement d'un travailleur étranger qui accomplit sa journée de travail sans pouvoir:

- dire bonjour
- parler à un camarade natif
- parler quand il prend quelque chose
- parler de lui-même
- demander des instructions ou des explications
- exposer un problème personnel
- participer à une réunion syndicale

Sans compter les répercussions que ce repli dans le mutisme entraîne, sous forme de préjugés ou de stéréotypes aussi bien chez les cadres que chez les autres travailleurs anglais.

IV - Ils proposent en conséquence une méthode faite d'une suite d'items ou petites unités d'enseignement (dix minutes un quart d'heure par item en moyenne) centrés chacun sur un besoin de communication fonctionnelle particulier. Ainsi une série d'items sont tout simplement consacrés à la manière de dire bonjour, de se présenter, de dire son nom, d'appeler les gens par leur nom, d'épeler son nom pour qu'il soit prononcé ou du moins écrit correctement, etc.

V - Ils définissent ensuite les conditions nécessaires pour bâtir un cours centré sur les besoins de communication dans l'entreprise:

- faire le cours dans le cadre du travail,
- connaissance par l'enseignant et l'auteur du cours de l'entreprise dans son ensemble: nature de la production, modalités de production, nature, organisation, distribution et rythme du travail;
- discussion avec le personnel d'encadrement; observation des attitudes et notamment des préjugés et stéréotypes sous-jacents dans l'appréciation des difficultés de communication ("ils n'ont pas besoin de comprendre" ou "ils comprennent quand ça les arrange"),
- entretiens préalables avec tous les enseignés ou tout au moins avec un échantillon représentatif; cet entretien sert à une évaluation approximative de leur compétence linguistique mais surtout à connaître leurs difficultés et leurs problèmes et leur attitude par rapport à ces difficultés, la connaissance par l'enseignant de la culture des enseignés est également indispensable,
- observation directe des activités des ateliers où travaillent les enseignés;
- mise au point de matériel didactique, d'enregistrements et de simulations à partir de cette observation.

VI - Ils proposent ensuite un schéma de cours anglais essentiellement oral, organisé sur place, et destiné à des groupes d'une quinzaine de travailleurs ayant de gros problèmes de communication, d'une durée d'environ 18 semaines à raison de cinq séances de 45 minutes par semaine et divisée en six unités ou sections pouvant correspondre à trois semaines. Chaque leçon comprend trois à quatre petites unités (items) situationnelles dont l'enchaînement est décidé par l'enseignant en fonction de la priorité des besoins des enseignés. Les auteurs en effet *laissent le choix* aux enseignés d'insister beaucoup plus sur certains items que sur d'autres ou sur certaines sections *en fonction des besoins de communication du groupe*. Le cours ne *suit donc pas une progression linguistique strictement préalable mais une progression adaptée aux besoins communicatifs du groupe*.

Chaque leçon peut comprendre trois à quatre exercices ou items que l'enseignant peut choisir et grouper parmi les 200 items qui lui sont proposés dans la mesure où chacun d'eux est strictement défini quant aux rôles sociaux mis en jeu, à la fonction linguistique activée (compréhension, réponse, prise de parole sur initiative, discours rapporté, etc.), et à la situation de communication (arrivée au travail, demande d'aide, travail à deux impliquant des échanges verbaux, etc.).

Un exemple d'item (183) est le suivant: entretien téléphonique avec le service du personnel pour obtenir l'autorisation de cumuler trois semaines de congés réguliers plus trois semaines de congé sans solde pour un voyage de retour au pays.

Cette dernière situation réunit des fonctions linguistiques: expression d'une demande et compréhension de réponses données par téléphone, et une thématique importante pour l'enseigné, celle des congés. A l'intention des enseignants le matériel de la leçon, qui consiste en deux enregistrements est précédé du commentaire suivant:

usage du téléphone: vérifier si les travailleurs ont accès à l'usage du téléphone interne. Même si aucun de vos étudiants ne peut le faire actuellement, l'usage du téléphone peut être essentiel pour toute promotion.

congés les trois items suivants sont consacrés à des demandes de congés prolongés parce que c'est un problème très important pour les Indiens. Au bout de quelques années de travail ils veulent rentrer chez eux; le reste du temps les congés de vacances ne les intéressent pas. S'informer sur les conditions des congés annuels dans l'entreprise (fermeture, cumul possible, ou non). Etablir la distinction entre "congé prolongé"/ congé sans solde/ fin de contrat/ départ... absence/ etc.

Chaque situation est précédée de ce type de remarques et accompagnée d'indications didactiques plus techniques.

Afin toutefois de donner un schéma général à l'enseignant, les six sections sont construites de la façon suivante:

Section 1:

mise en confiance et familiarisation avec la méthode (et notamment avec une méthode orale); activation de connaissances élémentaires mais qui sont souvent restées passives chez l'enseigné.

Section 2:

travail sur des *situations de communication simple* dans l'entreprise. Utilisation de petits dialogues enregistrés mais fabriqués.

Section 3:

même chose mais avec des situations moins stéréotypées et plus complexes où l'enseigné doit penser à ce qu'il dit ou à ce qu'il répond.

Section 4:

centrée sur la communication au poste de travail à partir d'un matériel didactique et de contenus élaborés dans l'entreprise même.

Travail sur la généralisation et le transfert de ce qui est appris en vue de son utilisation réelle et immédiate dans le travail.

Section 5:

consacrée à une initiation à la conversation portant aussi bien sur le travail que sur les relations interpersonnelles ou sociales. Travail de réduction d'interférences et d'incompréhensions interculturelles.

Section 6:

travail de l'expression individualisée permettant à l'enseigné plus d'initiative et un accès à la communication en tant qu'individu pour parler de ses problèmes, de ses droits, de sa culture, etc.

D'autres chapitres de l'introduction donnent des conseils précis sur des points complémentaires tels que les procédés didactiques mis en oeuvre, l'organisation de la classe, la pratique régulière de travaux de groupes, la liaison classe-entreprise, la pratique suivie d'entretiens individuels avec chaque enseigné; la liaison avec le personnel anglophone de l'entreprise, le suivi du cours (pendant et après), les procédures d'évaluation.

(Texte de Francis DEBYSER, 1976)

Ce programme nous a particulièrement intéressé en raison de son intégration au milieu de travail de l'immigrant et de son utilisation d'un matériel pragmatique. Bien que non applicable dans le contexte du COFI où la diversité des métiers rend difficile une orientation professionnelle, certaines sections retiennent notre attention car elles touchent à des situations de communication courantes interpersonnelles ou sociales. Par ailleurs, nous avons pu examiner le matériel pédagogique préparé à l'intention du programme. Il s'agit d'un

matériel de haute qualité à base de documents authentiques. La réussite du programme repose en grande partie sur la qualité de ce matériel.

A partir de ce modèle et de notre conviction de la nécessité d'un type d'immersion dans la salle de classe, nous avons proposé la mise sur pied d'un programme expérimental axé sur le développement de la compréhension auditive et de l'expression orale, favorisant l'acquisition inconsciente de la langue et centré sur un contenu d'adaptation sociale.

Implantation de la première solution de rechange dans le cadre de la salle de classe (COFI Lévis)

Cette description de l'implantation et de l'expérimentation d'une réorientation pédagogique se veut essentiellement une évaluation formative. Ainsi, dans un premier temps, nous parlerons des démarches qui ont été suivies pour implanter le projet auprès de deux classes pilotes, des étudiants et des enseignants impliqués dans l'expérimentation ainsi que du matériel pédagogique et de l'organisation du cours. Notre évaluation comprendra des éléments extraits de rapports soumis par les enseignants, les résultats d'un ensemble de tests administrés par l'équipe et enfin des recommandations. Ce type d'évaluation ne doit pas être confondu avec le type d'évaluation dite "sommativ" qui se fait par des personnes extérieures à un projet dans le but d'évaluer un programme déjà rodé et raffiné afin d'en juger la valeur définitive. Notre évaluation doit fournir des informations susceptibles d'aider les professeurs et les administrateurs à apporter des modifications à ce programme encore embryonnaire.

Démarches préliminaires

Dans des discussions préliminaires avec des responsables du Ministère et des COFI, nous avons proposé la nouvelle approche pédagogique. Ce projet a été approuvé et l'autorisation de procéder a été donnée.

Deux groupes expérimentaux ont été désignés par les responsables pour participer à l'expérience. Il s'agissait de groupes faibles sans aucune autre caractéristique particulière, c'est-à-dire des étudiants de classes déjà en place au moment de l'expérimentation.

- Groupe A, situé au COFI Lévis, impliquant trois professeurs.
- Groupe B, situé au COFI Olivar Asselin, impliquant deux professeurs.

Il convient de mentionner ici qu'une semaine après le début du cours, les enseignants du Groupe B ont décidé de se retirer de l'expérience et le projet au COFI Olivar Asselin a dû être abandonné. Par la suite, quelques semaines après la fin de l'expérimentation auprès du Groupe A, une seconde classe expérimentale a été mise sur pied au COFI Olivar Asselin. Nous avons donc des données provenant de deux classes expérimentales qui se sont succédées.

Signalons ici que si nous proposions une nouvelle approche pédagogique, les termes de notre mandat ne nous permettaient pas d'élaborer un programme spécifique ni de développer du matériel. Les enseignants impliqués dans l'expérimentation ont assumé la tâche de développer le programme et de produire le matériel. Il était tout de suite évident (surtout après l'abandon des deux collègues du COFI Olivar Asselin) qu'il fallait un allègement de la tâche pour permettre aux professeurs d'organiser leur matériel et de discuter entre eux des problèmes rencontrés au cours de la journée. Nous avons d'abord recommandé que la journée scolaire soit réduite de six heures à quatre heures pour les groupes expérimentaux et que les deux heures supplémentaires soient consacrées à des rencontres pédagogiques pour les professeurs impliqués. Nous souhaitons que les étudiants soient libérés et puissent rentrer chez eux plutôt que d'être intégrés dans des classes régulières pour le reste de la journée. Pour des raisons d'ordre administratif, les étudiants n'ont pu être libérés, ni les professeurs, tant et si bien qu'un enseignant suppléant fut

désigné pour enseigner au groupe expérimental afin de pouvoir remplacer, à tour de rôle, le professeur qui aurait à préparer les travaux thématiques nécessaires au cours. Ceci a rendu impossible le travail en commun sur l'élaboration du matériel ainsi que les échanges quotidiens entre les professeurs qui nous avaient paru très importants.

Orientation des enseignants

Comme la réussite de cette innovation dépendait en grande partie de l'enthousiasme et de la qualité d'animateur dont feraient preuve les enseignants impliqués, nous avons organisé un atelier de deux jours, dirigé par le professeur Sandra Savignon de l'Université d'Illinois, auquel assistèrent les professeurs choisis pour la classe pilote, certains responsables pédagogiques des COFI et l'équipe de recherche de l'Université.

Cette rencontre devait sensibiliser les enseignants et les responsables pédagogiques à la nouvelle approche, favoriser un échange à l'intérieur des participants et établir un plan de travail. Par la suite, les enseignants ont été libérés de leur charge de cours pendant quinze jours pour travailler ensemble sur la préparation du matériel. Toutefois, il ne leur a pas été possible dans cette courte période de compléter tous les thèmes sur lesquels devaient être axés les cours. Il leur a donc fallu commencer le programme tout en travaillant à côté sur le développement du matériel; une lourde tâche qu'ils ont assumée avec bonne grâce.

On remarquera que cette nouvelle approche implique une redéfinition assez radicale des rôles du maître et de l'étudiant. Il ne s'agit plus d'une transmission de connaissances linguistiques de l'un vers l'autre mais plutôt d'une collaboration à une même entreprise. Le maître apporte à l'apprenant une aide à l'apprentissage et cet acte d'apprentissage ne pourra se réaliser qu'à travers une activité cognitive dynamique, bien que peut-être inconsciente, de la part de l'apprenant. Ce nouveau rôle du maître est incontestablement plus exigeant que celui qu'il est appelé à jouer lorsqu'il applique une méthode structurée.

Programme

La durée de la session expérimentale a été fixée à 20 semaines. L'enseignement systématique de la langue devait se limiter à une heure par jour. Des documents authentiques pris sur le vif ont été utilisés pour présenter aux étudiants la langue telle qu'elle est parlée dans différentes situations de communication — à la banque, à la station de métro, etc...

Les autres périodes ont été consacrées à des activités exigeant que les étudiants solutionnent des problèmes et obtiennent des renseignements au moyen de la langue-cible. Aussi, ils devaient apprendre à se servir du métro et des autobus, se familiariser avec le fonctionnement d'un grand magasin d'alimentation, savoir toucher un chèque ou louer un appartement. Les étudiants sortaient en ville par groupe de deux faire différentes courses de manière à se trouver dans des situations réelles qui les renseigneraient sur leurs aptitudes à comprendre et à communiquer et leur donneraient le courage de tenter de se débrouiller en français.

Tout au long de l'expérimentation notre équipe s'est réunie régulièrement avec les enseignants pour discuter des problèmes rencontrés par ces derniers dans le cadre de la salle de classe ou dans la préparation du matériel. Ces rencontres nous ont permis d'établir un bon rapport avec les enseignants et nous ont sensibilisés à certaines forces ou faiblesses de l'approche.

Composition de la première classe expérimentale

La classe expérimentale a été désignée par les responsables du Ministère. Il s'agissait d'une classe de niveau d'aptitude "très faible". L'âge des sujets variait entre 23 et 47 ans. Aucun ne parlait suffisamment le français pour le comprendre ou être compris. Tous avaient

un niveau de compréhension orale et une capacité d'expression excessivement limités. Le niveau de scolarité variait entre 5 et 15 ans. En ce qui concerne l'origine ethnique des étudiants, cinq nationalités étaient représentées: portugaise, indienne, barbadienne, vietnamienne et coréenne.

Il convient de mentionner que cette classe pilote, qui comptait 16 étudiants au départ, a connu huit abandons pour les raisons suivantes: accident de circulation, départs pour une autre province, maternité, obtention d'un emploi. Ce phénomène, assez courant dans les COFI paraît-il, a rendu impossible une évaluation au niveau du groupe. Nous avons en effet mis sur pied pour fins de comparaison un groupe témoin suivant le programme régulier, au COFI Nord. Nous comptons faire appel aux méthodes statistiques inférentielles pour comparer le rendement en français des deux groupes. Toutefois, le nombre d'abandons de part et d'autre et l'hétérogénéité des groupes rendent inappropriée cette comparaison. Nous présenterons donc les résultats de cas individuels et les moyennes du groupe sans discuter de la signification statistique des différences inter-groupes.

Voici une brève description faite par l'équipe des professeurs, de chacun des étudiants qui a complété le programme. Les noms ont été supprimés afin de respecter l'anonymat.

N° 101

Age: 35 ans

Profession: ménagère

Origine: portugaise

Langue: portugais

Statut: mariée, 2 filles étudient en anglais

Etudes: 6 ans

Au Canada depuis 1 an

- personne agressive
- caractère tumultueux, ombrageux
- idées préconçues
- insatisfaite, manque de délicatesse
- voudrait sauter les étapes
- refuse de se corriger
- très motivée mais elle s'est sentie "un cobaye" et elle l'a exprimé
- aurait préféré une méthode traditionnelle (sécurisation)
- meneuse
- pas un élément positif dans le sens du groupe

N° 102

Age: 29 ans

Profession: ouvrière dans son pays

Origine: guyanaise

Langue: anglaise

Statut: célibataire

Etudes: 13 ans

Au Canada depuis 3 ans

- bon élément
- très travailleuse
- mais timide
- bonne participation

Les numéros qui identifient les sujets correspondent à ceux qui leur ont été attribués lors de la correction des épreuves. Le premier chiffre sert à identifier le groupe (I à V) auquel appartient le sujet.

- elle a un cahier L.F.I., fait beaucoup de travail par elle-même
- vit en "français" avec son frère
- elle va chercher du travail à la fin du cours

N° 103

Age: 23 ans

Profession: institutrice (pas d'expérience)

Origine: indienne

Langues: hindi, anglais

Statut: mariée, 1 enfant

Etudes: 13 ans

Au Canada depuis 2 ans ½

- elle semblait dynamique et très intéressée au tout début du cours
- très fatiguée (physiquement), elle a un jeune bébé. Cette fatigue persiste depuis plusieurs mois.
- très bonne mémoire mais paresseuse
- vit en "anglais"
- peu motivée
- mauvaise compréhension auditive
- elle parle beaucoup en hindi avec une autre étudiante
- attitude capricieuse
- elle dit vouloir se trouver du travail

N° 104

Age: 43 ans

Profession: couturière

Origine: portugaise

Langue: portugais

Statut: mariée, 2 enfants

Etudes: 3 ans

Au Canada depuis 9 mois

- élément positif
- très motivée
- bon tempérament, égal
- très communicative
- beaucoup d'entrain
- famille cherchant à s'intégrer (le mari suit des cours de français le soir et ses filles vont à l'école française)
- elle a un travail assuré à la manufacture de son frère

N° 105

Age: 26 ans

Profession: dessinateur

Origine: La Barbade

Langue: anglais

Race: noire

Statut: marié

Etudes: 11 ans

Au Canada depuis 1973

- après 15 jours, passe d'un groupe moyen faible à faible
- fonctionne beaucoup mieux
- assurance
- moins lymphatique (retard de 5 minutes quottdiennement)
- bonne participation à la demande des professeurs
- mais pas d'initiative personnelle
- bon joueur
- seul homme en fin de cours (rôle d'homme, participation plus grande, par contre situation difficile, seul noir, seul homme)
- attitude difficile à interpréter
- bonhomme énigmatique
- très sensible aux problèmes noirs (discrimination)
- il pense retourner dans son pays s'il ne trouve pas de travail ici dans sa profession

N° 106

Age: 23 ans

Origine: indienne

Profession: opératrice (broderie)

Etudes: 11 ans

Langue: hindi

Statut: célibataire

Au Canada depuis 1 an

- personne avec une certaine culture
- moyennement motivée
- agréable mais timide
- peu communicative
- dépendante
- manque de confiance en elle
- elle vit avec son frère qui prend tout en charge
- elle pense retourner auprès de sa mère en Inde

N° 107

Age: 47 ans

Origine: vietnamienne

Langue: vietnamien

Profession: tricoteuse

Etudes: aucune

Au Canada depuis 2 ans ½

- fille aînée d'une famille de 10 enfants. Elle est restée célibataire et assistante de sa mère auprès des autres enfants
- elle vit avec 2 membres de sa famille: oncle et une de ses sœurs (cette dernière parle très bien français)
- elle a des trous de mémoire
- esclave de l'écrit (elle est bonne à l'écrit)
- bonne volonté
- elle voudrait travailler comme tricoteuse
- elle peut compter sur sa famille
- elle avait étudié le français pendant 1 an

N° 108

Age: 33 ans

Etudes: 12 ans

Origine: coréenne

Langue: coréen

Profession: fleuriste

Statut: mariée, 1 enfant

Au Canada depuis 1 an

- ne possédait pas le système romain d'écriture
- problèmes de santé (rhumatismes chroniques)
- grosses difficultés (prononciation - mémoire)
- son mari suit le cours de français dans un autre COFI
- elle a fait de gros efforts au début. A la fin de l'expérimentation elle semblait totalement dépassée
- objectif: artisanat familial
- elle va travailler à la maison avec son mari

Compte-rendu de la seconde expérimentation en salle de classe (COFI Olivar Asselin)

A la demande d'un enseignant fortement intéressé au problème des groupes faibles, nous avons accepté de prendre en charge une deuxième expérimentation auprès d'un autre groupe ayant des difficultés d'apprentissage. L'enseignant en question tentait, de sa propre initiative, depuis deux ans, de mettre au point une méthodologie et des techniques en matière d'enseignement tout à fait conformes à l'orientation que nous préconisons. Ses études universitaires avec des membres de l'équipe lui avaient donné une bonne compréhension du processus d'apprentissage et il nous paraissait particulièrement apte à pouvoir bien mener une classe expérimentale. Nous étions intéressés par le cadre de cette nouvelle expérience car, même si les principes de l'approche allaient être essentiellement les mêmes que ceux de la première expérimentation, nous savions que l'application allait revêtir une forme différente dont nous tenons ici à en faire une description sommaire. De plus, la participation d'un grand nombre de suppléants à la première session expérimentale nous faisait douter de l'impact de la nouvelle orientation sur ce groupe. Nous reviendrons à cette question plus loin, dans notre évaluation.

Mise en place de l'intervention

Tout d'abord, une rencontre a été organisée avec les enseignants de la première expérimentation au COFI Lévis. Fort des conseils et des recommandations de cette équipe d'enseignants, le professeur désigné comme responsable du second groupe expérimental au COFI Olivar Asselin, a mis au point son programme et l'expérimentation a commencé auprès d'une classe de 15 étudiants faibles.

Il est important de noter que tout le matériel pédagogique préparé au cours de l'expérimentation au COFI Lévis fut mis à la disposition de la deuxième classe expérimentale. L'enseignant était donc matériellement mieux équipé que ses prédécesseurs; il bénéficiait de leur travail et de leurs conseils.

Programme

Contrairement à la première expérimentation, la durée de la session a été fixée à 30 semaines, c'est-à-dire le temps que dure une session normale dans les COFI. Cette modification résultait du fait que, lors de la première expérimentation, le changement d'orientation en cours de route avait troublé certains étudiants. Nous ne ferons pas ici la

description complète du programme puisqu'un document détaillé préparé par l'enseignant concerné, a été déposé au COFI Olivar Asselin. Nous nous attacherons surtout à décrire ici les parties originales de l'adaptation de l'approche.

Signalons tout d'abord l'importance accordée au développement de l'écoute. C'est une activité que l'auteur privilégie particulièrement, conscient que la communication exige que les deux interlocuteurs se comprennent. L'apprenant que l'on habitue à chercher à comprendre le français parlé autour de lui continuera le processus d'acquisition au-delà de la salle de classe.

Un nombre croissant de didacticiens attribuent une place importante à l'écoute dans la salle de classe et reconnaissent l'utilité d'une période de silence pendant laquelle l'étudiant, qui ne se sent pas prêt à s'exprimer, peut continuer d'accroître sa connaissance passive de la langue. Ce respect du silence peut être particulièrement important chez l'étudiant timide ou chez celui, qui pour des raisons culturelles, doit éviter de montrer son ignorance devant ses camarades de classe.

Il est intéressant de noter, qu'un appareil de radio a été mis à la disposition de la classe et que l'écoute des bulletins de nouvelles, de sports et de météo fait partie des activités régulières du second groupe expérimental. Certaines émissions ont été enregistrées et, précédées ou suivies de questions, elles deviennent un matériel didactique authentique et intéressant. La télévision et la radio offrent à l'étudiant une image riche et véridique d'un autre mode de vivre qui peut aider à diminuer la crainte de l'inconnu culturel.

Le choix des documents sonores est commandé par les connaissances des publics visés. Avec les débutants, on utilise de préférence des documents brefs, présentant une structure homogène, voire relativement stéréotypée: bulletins d'information, annonces publicitaires; avec des étudiants plus avancés, on utilisera des documents plus longs et plus variés. Il est indispensable que derrière toute activité d'écoute se retrouve une intention pédagogique susceptible de guider ou de motiver l'apprenant dans ce travail de compréhension.

En plus de développer l'écoute, ces documents favorisent l'apprentissage du lexique et de la grammaire et aident l'étudiant à se familiariser avec le milieu socio-culturel québécois.

Chaque semaine, les étudiants ont reçu une heure d'information soit sur les données de la géographie humaine et physique du Québec et du Canada, soit sur le milieu du travail, le milieu de l'information, les services gouvernementaux, etc. Selon le rapport du professeur, ce type d'activités a semblé susciter beaucoup d'intérêt et répondre aux attentes de plusieurs étudiants, tout en répondant à des objectifs pédagogiques précis: le développement de l'écoute, de l'expression orale et pour certains, une initiation à la lecture.

A titre expérimental, le professeur, l'équipe de recherche ainsi que des spécialistes en technologie éducationnelle de l'Université de Montréal ont collaboré à la réalisation de quelques bandes vidéoscopiques, destinées à une utilisation en salle de classe. Il s'agissait de présenter aux étudiants des scénarios de la vie courante: la location d'un appartement, un rendez-vous dans un restaurant, etc. Il nous semblait important d'établir ce lien entre la pédagogie et la technologie, lien qui mériterait d'être exploré davantage.

Composition du groupe expérimental

Il s'agissait à nouveau d'une classe très faible, à la fois semblable et différente de celle qui a participé à la première expérience. L'âge des sujets variait entre 22 et 53 ans. Tous avaient au départ un niveau de compréhension orale et une capacité d'expression excessivement limités. Le niveau de scolarité variait entre 3 et 15 ans. Huit pays d'origine étaient représentés, à savoir: le Liban, la Pologne, le Mexique, la Colombie, le Pakistan, la Grèce, la Russie, l'Allemagne.

Comme dans la plupart des classes des COFI, celle-ci a connu cinq abandons pour des raisons diverses: mortalité, obtention d'emploi, changement de classe (pour un niveau plus élevé), problèmes familiaux, problèmes de santé.

La description des sujets faite par le professeur responsable nous révèle une fois de plus la diversité du groupe. Toujours par respect d'anonymat, le nom des sujets n'apparaît pas.

N° 301

Age: 47 ans

Profession: couturière

Origine: Liban

Langue: arabe

Statut: veuve

Etudes: 15 ans

Au Canada depuis 2 ans

- anémique
- souvent absente et somnole fréquemment
- paresseuse
- accepte difficilement de participer
- manque de confiance en elle
- sympathique
- de condition asée
- troublée par les problèmes libanais
- niveau d'aptitude: très lent

N° 302

Age: 53 ans

Profession: fermier

Origine: Liban

Langue: arabe

Statut: marié

Etudes: 3 ans

Au Canada depuis 15 mois

- famille à Joliette
- commerçant
- un peu lent (paresseux?)
- peu ambitieux
- se contente de peu
- intéressé par l'oral
- capable de se débrouiller pour parler de son travail, au magasin de la famille
- personne susceptible
- aime décider ce qu'il faut faire
- niveau d'aptitude: très lent

N° 303

Age: 25 ans

Profession: infirmière

Origine: Pologne

Langue: polonais

Statut: religieuse

Etudes: 8 ans

Au Canada depuis 6 mois

- appliquée
- sérieuse
- timide

- disciplinée
- très motivée
- détendue
- toujours présente
- pas de problèmes de subsistance
- participe beaucoup
- esprit ouvert
- toujours prête à entreprendre des discussions
- niveau d'aptitude: lent

N° 304

Age: 30 ans

Profession: infirmière

Origine: Pologne

Langue: polonais

Statut: religieuse

Etudes: 13 ans

Au Canada depuis 7 mois

- mêmes qualités dans le travail que sujet 303
- très enjouée
- esprit de groupe
- timide, elle n'ose parler français hors de la classe
- au téléphone, avec moi ou d'autres étudiants du groupe, passe l'appel au sujet 303
- facilité de compréhension assez grande
- niveau d'aptitude: moyen lent

N° 305

Age: 45 ans

Profession: cuisinière

Origine: Mexique

Langue: espagnol

Statut: séparée

Etudes: 6 ans

Au Canada depuis: habite ici depuis plus d'un an

- a travaillé dans un restaurant
- assez timide
- comprend assez bien le français et le parle suffisamment pour qu'on la comprenne
- un peu paresseuse
- n'a pas beaucoup de motivation
- problèmes familiaux importants
- le COFI, une solution plutôt temporaire
- participe difficilement
- ne cherche pas à surmonter une timidité naturelle
- niveau d'aptitude: lent

N° 306

Age: 35 ans

Profession: ouvrier (textile)

Origine: Colombie

Langue: espagnol

Statut: marié

Etudes: 7 ans

Au Canada depuis au moins 5 ans

- plus ou moins motivé, motivation secondaire
- parle déjà un peu français
- ne fait aucun effort pour améliorer son langage
- un peu paresseux
- cessera tout travail sérieux après 15 semaines de cours
- préoccupé par le travail (il travaille dans le textile)
- cherche au COFI une sécurité financière
- personne sympathique
- bon caractère
- pas exigeant
- niveau d'aptitude: lent

N° 307

Age: 27 ans

Profession: étudiante

Origine: Pakistan

Langue: Urdu

Statut: mariée

Etudes: 12 ans

Au Canada depuis 18 mois

- peu de préjugés religieux ou autres
- très motivée
- assez timide
- esprit de groupe développé
- tout l'intéresse
- de condition sociale aisée
- suit bien le groupe
- plonge volontiers dans des situations difficiles pour la communication (lors des sorties par exemple)
- joyeuse
- sans problèmes majeurs
- niveau d'aptitude: lent

N° 308

Age: 28 ans

Profession: électricien

Origine: Grèce

Langue: grec

Statut: marié

Etudes: 7 ans

Au Canada depuis près de 2 ans

- interventions très fréquentes - à freiner parfois
- bien intégré au milieu (informé et connaît les "sacres")
- caractère enjoué et volontaire
- impose son dynamisme
- esprit de groupe formidable
- taquin

- se donne totalement au cours
- motivation très grande
- niveau d'aptitude: moyen lent

N° 309

Age: 59 ans

Profession: professeur

Origine: Russie

Langue: russe

Statut: veuve

Etudes: 15 ans

Au Canada depuis 7 mois

- ancien professeur au secondaire, en Russie
- studieuse
- difficulté à se détacher de l'écrit
- a toujours des grammaires anciennes sur sa table
- cultivée
- humoristique
- motivation extrême
- rigide, disciplinée
- critique souvent les manières plus rustres et directes du sujet 308
- esprit de groupe formidable
- renseignée sur la pédagogie
- accepte l'approche nouvelle
- condition sociale aisée
- sans problèmes familiaux
- niveau d'aptitude: lent

N° 310

Age: 28 ans

Profession: soudeur

Origine: Allemagne

Langue: allemand

Statut: célibataire

Etudes: 12 ans

Au Canada depuis 12 mois ½

- veut absolument rester au Québec
- motivation extrême pour apprendre le français
- problème personnel de solitude
- difficulté familiale (avec sa soeur habitant Châteauguay)
- angoissé par le travail, absolument nécessaire pour lui
- travaille beaucoup en classe et chez lui
- facilité d'apprentissage
- rigueur dans le travail
- a besoin d'activités encadrées
- refuse activités non dirigées (qui crée parfois un malaise au sein du groupe)
- a finalement fini par s'adapter et accepter l'approche
- niveau d'aptitude: lent

Devant un groupe aussi hétérogène, il est évident que le professeur aura du mal à répondre aux besoins de tous. Un enseignement personnalisé s'impose dans le sens que le programme devrait être assez riche et varié pour permettre à chacun d'y retrouver ce qu'il cherche: de l'écrit pour ceux qui en sont capables, de la communication pour les plus extravertis et de l'écoute pour tous.

Evaluation du rôle joué par les enseignants

L'enseignement, tel qu'on peut l'observer quotidiennement dans les classes des COFI, ou ailleurs, est en lui-même un phénomène complexe. Chaque enseignant a en effet une personnalité, des intérêts, des attitudes, une formation et expérience professionnelles qui lui sont propres et qui font que son enseignement a des caractéristiques individuelles.

Nous avons cherché à maintenir des contacts réguliers avec les enseignants impliqués dans les classes expérimentales. Au cours de nos rencontres hebdomadaires avec eux, nous avons pu suivre le cheminement de l'expérimentation, prendre conscience des problèmes quotidiens qu'ils rencontraient dans la salle de classe et quelquefois aider à surmonter certaines difficultés au niveau du matériel ou du programme.

Il était évident que tous ne réagissaient pas de la même façon devant cette nouvelle situation. Un tel, trouvant une parfaite harmonie entre sa propre philosophie et la nouvelle approche, n'avait aucun mal à la traduire en action. Un autre, ayant une longue expérience de l'enseignement structuré, devait s'accommoder davantage et trouvait la réorientation moins facile.

Une série de bandes vidéoscopiques, prises à intervalles réguliers dans les salles expérimentales et témoins, nous ont alertés à l'importance des différents styles d'enseignement au niveau des professeurs. Nous avons filmé les classes dans le but d'avoir un moyen d'étudier de plus près le comportement des différents étudiants. Plusieurs bandes d'une demi-heure chacune ont été prises dans les classes en COFI Lévis.

Des analyses interactionnelles ont permis de dégager le degré de participation de chacun des étudiants. En examinant les sociogrammes, nous avons constaté une très grande différence dans le comportement de l'ensemble des étudiants lorsque la classe était conduite par un suppléant qui n'avait pas assisté au stage de formation. En effet, même les étudiants normalement actifs en la présence des professeurs réguliers, devenaient passifs devant cet enseignant. Nous ne sommes pas en mesure d'évaluer l'impact sur l'apprentissage de la participation régulière de ce professeur. Par ailleurs, cherchant à avoir une idée plus précise du nombre de jours de suppléance qu'avaient connu les classes expérimentales et les groupes témoins, nous avons compilé les données qui sont présentées dans le tableau 50.*

Sur les jours suppléés au COFI Lévis, il faut noter que plusieurs jours de suppléance ont été assumés par le même professeur. Notons aussi que le nombre important de jours de suppléance au COFI Nord (94) est dû, en partie, aux jours de congé auxquels chaque professeur a droit durant la session. De plus, nous avons été étonnés d'apprendre que l'un des professeurs réguliers de la classe expérimentale à Lévis a été déchargé de sa classe pendant une semaine, pour participer à un stage de formation sur la méthode "De Vive Voix". Il nous a été difficile de comprendre ce manque de cohérence de la part des administrateurs impliqués dans le projet.

Les données présentées au tableau 50, ainsi que les bandes vidéoscopiques nous obligent à reconnaître avec évidence que, l'impact de la première expérimentation au COFI Lévis, a dû être sérieusement diminué par la fréquente présence dans la classe expérimentale de professeurs suppléants non formés. On peut même se demander comment il serait possible de maintenir une continuité dans quelque programme que ce soit devant un taux de suppléance aussi élevé que celui que l'on note dans la première classe expérimentale et la

* Données fournies par les COFI.

classe témoin du COFI Nord. L'équipe se trouvait impuissante devant ces événements. Toutefois ils sont intéressants car ils font partie de la réalité quotidienne des COFI et nous nous devons d'en tenir compte.

TABLEAU 50

Suppléance dans les classes expérimentales et témoins pour les périodes déterminées

	Début de session	Début d'expérimentation	Fin session et expérimentation	Professeurs réguliers	Professeurs suppléants	Jours suppléés
Gr. I exp. (COFI Lévis)	28 mars 1977	30 mai 1977	21 oct 1977	3	5	42*
Gr. II témoin (COFI Nord)	28 mars 1977		21 oct 1977	3	18	94
Gr. III exp. (COFI Olivar Asselin)	26 sept 1977	26 sept 1977	21 avril 1978	2	2	35
Gr. IV témoin (COFI Nord)	26 sept 1977		21 avril 1978	3	2	19½
Gr. V témoin	3 oct		28 avril	3	2	21½

*Période allant du 28/03/77 au 01/09/77

Il faut également reconnaître que le changement dans le comportement du professeur exigé par la nouvelle approche (et par la réorientation actuelle de la pédagogie des langues secondés en général) ne s'effectue pas du jour au lendemain. Il exige une compréhension du processus d'apprentissage et des objectifs visés dans la salle de classe.

La tâche a dû s'avérer particulièrement ardue pour certains professeurs impliqués dans l'expérience et pour lesquels l'approche était nouvelle. Ces derniers, devaient, par surcroît, enseigner une partie de la journée à des classes régulières selon la méthode structuro-globale.

Evaluation des connaissances linguistique et communicative

Dans notre recherche sur les variables individuelles susceptibles d'influencer le rendement en langue seconde (Chapitre IV) effectuée auprès d'un grand échantillon de sujets, nous avons utilisé comme indice du rendement en français les données provenant du test de rendement du Ministère de l'Immigration. N'ayant pu expliquer qu'environ 30% de la variance inter-individuelle à partir de nos variables prédictives, nous nous sommes interrogés sur la validité du test en tant qu'indice de la compétence globale en langue seconde. En effet, le test de rendement donne beaucoup de poids à certaines connaissances grammaticales qui ne sont pas indispensables à la communication, et ne tient pas compte de la compétence à communiquer.

Dé même, soucieux de mieux comprendre l'objectif atteint par ce test, un membre de l'équipe a assisté à une séance d'administration. Cette personne a pu constater la difficulté éprouvée par certains étudiants à comprendre les mécanismes de réponse dans le laboratoire de langue. Elle-même avait de la difficulté à voir certains items projetés à l'écran. Nous devons conclure que ce test risquait de ne pas être une mesure très probante de la véritable compétence en français des groupes faibles, souvent moins scolarisés et peu habitués à la situation de test.

Dans la présente étape du projet, où nous examinons de plus près les groupes faibles dans les classes expérimentales et régulières, nous avons voulu diversifier nos instruments afin de mesurer un éventail plus large d'habiletés liées à la communication.

La nature hétérogène de notre population limite beaucoup le choix des instruments de mesure. La plupart des tests standardisés de français langue seconde s'adressent à des sujets de niveau secondaire ou universitaire (par exemple, le test Laval; les tests du Modern Language Association). Ils sont difficilement utilisables auprès d'une population qui comprend une bonne proportion d'individus peu scolarisés. D'autres problèmes sont posés par leur orientation culturelle européenne ou nord-américaine.

Nous avons donc tenté d'adapter divers instruments existants dont certains destinés à une clientèle immigrante, mais nous demeurons conscients des limites de cette démarche.

Description des instruments de mesure

1. Test de rendement en français du Ministère de l'Immigration

Les données provenant de ce test administré systématiquement à tous les étudiants des COFI à la fin de la session d'études comprennent quatre sous-tests

- A. La compréhension orale (25 points)
 - B. La compréhension écrite (18 points)
 - C. L'expression écrite (31 points)
 - D. L'expression orale (26 points)
- Total cumulatif (100 points)

2. Adaptation du test Ilyin

Ce test individuel de type "entrevue" permet d'évaluer simultanément les compétences linguistique et communicative. La version originale anglaise, validée auprès d'une population de 1000 immigrants de différentes ethnies, a été adaptée pour utilisation auprès des apprenants du français*. Nous ne pouvons pas faire appel aux normes, mais nous pouvons faire des comparaisons de nos différents groupes et mettre nos données en corrélation avec celles provenant d'autres tests. Ce test ne requiert aucune connaissance de la lecture et de l'écriture. Le sujet doit répondre à des questions basées sur des images. Contrairement à la version originale, nous n'avons pas exigé des candidats qu'ils répondent aux questions par des phrases complètes étant donné le niveau d'aptitude lent de notre population. Cependant tous les candidats furent invités à le faire. L'épreuve a été administrée par deux personnes de l'équipe dont l'une posait les questions et l'autre s'assurait de l'enregistrement des résultats. Le temps d'administration du test variait de 20 à 30 minutes selon le candidat.

Pour une *information inappropriée*, c'est-à-dire là où il n'y a aucune communication, même si la structure employée est correcte, aucun point n'est alloué car la réponse ne correspond pas à la question posée.

Pour une *information appropriée*, c'est-à-dire là où l'information répond exactement à la question posée mais dont la réponse renferme une ou plusieurs erreurs grammaticales, un point est alors alloué.

Pour une *information appropriée* dont la réponse ne renferme aucune erreur grammaticale, deux points sont alloués.

La cote maximum est de 100 points.

3. Entrevue

A la fin de chaque session de 30 semaines, un membre du bureau de l'Emploi du Ministère de l'Immigration rencontre chacun des étudiants afin de connaître leurs besoins et leurs intérêts quant à une éventuelle possibilité d'emploi et les renseigner sur la démarche à

*Il convient de signaler qu'une version française expérimentale de ce test, standardisée au Québec vient d'être publiée (Meloche, Olynyk et Desnoyers, 1977). Malheureusement nous n'avons pu l'utiliser pour les fins de notre étude.

suivre pour obtenir un emploi. Chaque étudiant, selon le C.O.F.I. auquel il appartient, doit s'adresser à la personne qui lui est assignée.

L'entrevue porte d'abord sur les formalités d'usage: nom — adresse — âge — état civil — etc. Selon les capacités de l'étudiant à maintenir une conversation, l'entretien peut durer de 5 à 6 minutes et porte sur le genre d'emploi souhaité, celui qu'il occupait dans son pays, ses expériences de travail au Québec, l'acceptation ou le refus d'un travail à l'extérieur de Montréal, etc.

A cause du caractère réaliste et authentique de cette entrevue, nous avons tenu à en obtenir l'enregistrement complet sur bandes magnétiques afin de les faire évaluer par des juges.

Un groupe d'étudiants en didactique des langues a été invité à évaluer la participation de chaque immigrant à l'entrevue enregistrée à partir d'une série de critères suggérés par les recherches de Savignon (1972) et de Clark (1972). Il s'agit de sept échelles de 5 points:

1. Effort à communiquer
2. Capacité à comprendre
3. Capacité à se faire comprendre
4. Utilisation de structures et vocabulaire appropriés
5. Prononciation et intelligibilité
6. Débit
7. Probabilité d'embauche

Les cotes pour chacune des échelles ainsi qu'une cote cumulative (sur 35 points) ont été calculées.

4. *French Comprehension Test Level I* (Ontario Institute for Studies in Education)

Ce test, conçu à l'intention des classes d'immersion en français, mesure la compréhension auditive. Bien qu'il s'adresse à des enfants, il peut être également administré à une population adulte débutante à cause de l'universalité du vocabulaire et des thèmes traités.

Le test s'administre en une séance d'environ 40 minutes. L'expérimentateur donne les instructions en français pour chacune des trois parties.

Dans la première partie (Mots et phrases), l'étudiant doit indiquer laquelle des quatre images correspond au mot ou à la phrase courte qu'il entend. Dans la seconde partie (Questions), l'étudiant doit choisir l'image qui représente la réponse à la question posée (ex.: quel animal ne va pas dans la même direction que les autres?). Dans la troisième partie (Histoires), l'expérimentateur lit trois histoires. A la suite de chacune, il pose des questions sur le contenu. L'étudiant doit alors choisir l'image qui représente la bonne réponse.

Le test est composé de quarante-cinq (45) items (première partie: 22 — deuxième: 9 — troisième: 14). Un point est alloué pour chaque bonne réponse.

La cote maximum est de 45 points.

5. *Compréhension auditive*

Connaissant les limites d'un test conçu pour un programme spécifique d'enseignement, tel le test O.I.S.E., nous avons élaboré une série de courts dialogues enregistrés ensuite sur bandes magnétiques dans le but de mesurer, à l'aide de questions à choix multiples, l'aptitude du candidat à la compréhension globale d'un texte entendu.

Nous voulions, de plus, voir comment les candidats parviendraient à se débrouiller avec des thèmes de la vie de tous les jours traités en classe, tels les achats, le métro, la banque, etc.

Une première version de cette épreuve comprenant 5 dialogues a été administrée comme pré-test aux classes expérimentales et témoins. Pour le post-test, nous avons rajouté 6 questions supplémentaires. Le temps d'administration variait de 20 à 30 minutes selon le

temps que mettait le candidat à comprendre la procédure et répondre aux questions. Pour chaque question, le candidat devait cocher sur la feuille de réponses l'énoncé correspondant à son choix de réponse.

Le test a été administré par deux personnes de l'équipe, l'une manipulait le magnétophone tandis que l'autre s'assurait que le candidat répondait au bon endroit sur sa feuille de réponses. Ce test est reproduit en appendice D.

La cote maximum est de 11 points.

6.3 Imitation de phrases

Le test d'imitation de phrases est un indice de la compétence linguistique inspiré de la recherche de Naimán, Fröhlich et Stern (1975). Nous avons construit un ensemble de 15 phrases allant de 3 à 8 unités pour un total de 67 unités (voir appendice E).

Le test a été administré aux sujets des classes expérimentales et témoins par deux personnes dont l'une répétait deux fois chacune des phrases et l'autre encerclait sur une feuille de réponses les unités reproduites par les candidats.

Le temps d'administration de ce test était de 5 à 10 minutes selon les candidats. La cote totale est de 67 points.

Les deux tests suivants (7 et 8) sont inspirés des instruments de mesure utilisés en Angleterre au Pathway Education Centre (Jupp et Hodin, 1975) auprès d'étudiants immigrants asiatiques dans un cadre industriel. Nous les avons adaptés pour notre clientèle immigrante apprenant le français dans les COFI.

7. Questions ouvertes

Cette première épreuve se veut un type de conversation sociale entre l'interviewer et le candidat. Le contenu touche de très près l'étudiant et réfère à sa vie de tous les jours (familiale, sociale, etc.).

C'est un test de communication administré par deux personnes dont l'une pose les questions et l'autre note en attribuant 1 point pour une réponse correcte et 0 pour toute réponse inexacte. Nous tenons à rappeler que ce test ne se veut pas de nature linguistique et que par conséquent, est considérée comme bonne réponse, toute information appropriée. Les questions sont reproduites en appendice F. La cote maximum est de 15 points.

8. Directives à suivre

Le candidat devait suivre une série de directives orales très précises données par l'examineur. On lui attribuait 0 point s'il ne comprenait pas la demande; 1 point s'il hésitait ou n'accomplissait qu'une partie de la tâche et 2 points s'il réussissait à réaliser ce qu'on lui demandait.

Dans la pièce où le test était administré, il y avait une boîte posée sur une table dans laquelle se trouvaient deux livres, des crayons et un paquet de cigarettes. Dès que l'étudiant entra dans la pièce, l'épreuve commençait.

Là encore, le but de cet exercice était de mesurer la compréhension de l'étudiant sans tenir compte des éléments linguistiques puisque la réponse aux instructions n'en nécessitait aucun; seul était considéré, l'accomplissement de la tâche. Ce test est reproduit en appendice G. La cote maximum est de 30 points.

Deux tests de fonctionnement cognitif ont été inclus dans notre batterie de tests pour nous permettre d'identifier certaines aptitudes cognitives reliées aux habiletés testées par les différentes épreuves. Il s'agit des deux instruments suivants:

9. Raven Progressive Matrices

Ce test de raisonnement non verbal est décrit en détail au chapitre IV du présent rapport. La cote maximum est de 60 points.

10. Group Embedded Figures Test

Il s'agit d'un indice du style cognitif décrit en détail au chapitre IV. La cote maximum est de 18 points.

L'échantillon

Cet ensemble de tests a été administré, en fin de session, aux groupes expérimentaux dans les COFI Lévis et Olivar Asselin et à trois classes régulières au COFI Nord. L'échantillon comprend 49 sujets répartis de la manière suivante:

Groupe I	: Classe expérimentale	COFI de Lévis	8 sujets
Groupe II	: Classe régulière	COFI Nord	12 sujets
Groupe III	: Classe expérimentale	Olivar Asselin	10 sujets
Groupe IV	: Classe régulière	COFI Nord	10 sujets
Groupe V	: Classe régulière	COFI Nord	9 sujets
			49 sujets

Les tableaux 51 à 55 présentent les données démographiques pour les sujets.

Analyse des résultats

Notre première tâche était d'essayer de déterminer les intercorrélations entre ces différentes mesures. Les scores bruts pour l'ensemble des tests ont été transférés sur carte IBM et une matrice de corrélations a été réalisée à partir de 21 variables ordonnées comme suit:

- Variable 1 Test Ilyin (Test no 2)
- Variable 2 Test OISE. Compréhension auditive (Test no 4)
- Variable 3 Imitation de phrases (Test no 6)
- Variable 4 Questions ouvertes (Test no 7)
- Variable 5 Directives à suivre (Test no 8)
- Variable 6 Raven Progressive Matrices (Test no 9)
- Variable 7 Group Embedded Figures Test (Test no 10)
- Variable 8 MIQ Compréhension orale (Test no 1A)
- Variable 9 MIQ Compréhension écrite (Test no 1B)
- Variable 10 MIQ Expression écrite (Test no 1C)
- Variable 11 MIQ Expression orale (Test no 1D)
- Variable 12 MIQ cumulatif (Test no 1)
- Variable 13 Entrevue: effort à communiquer (Test no 3-1)
- Variable 14 Entrevue: capacité à comprendre (Test no 3-2)
- Variable 15 Entrevue: capacité à se faire comprendre (Test no 3-3)
- Variable 16 Entrevue: structures et vocabulaire (Test no 3-4)
- Variable 17 Entrevue: prononciation et intelligibilité (Test no 3-5)
- Variable 18 Entrevue: débit (Test no 3-6)
- Variable 19 Entrevue: probabilité d'embauche (Test no 3-7)
- Variable 20 Entrevue: score cumulatif (Test no 3)
- Variable 21 Compréhension auditive (Test no 5)

La matrice de corrélation pour ces 21 variables est présentée dans le tableau 56.

TABLEAU 51

Données démographiques pour les sujets dans le groupe I
Classe expérimentale COFI de Lévis

Sujet	Sexe	Age	Scolarité	Profession	Pays d'origine	Langue maternelle	Durée du séjour au Québec en mois
101	F	35	7	ménagère	Portugal	Portugais	9
102	F	29	12	ouvrière	Guyanne	Anglais	34
103	F	23	15	institutrice	Inde	Hindi	15
104	F	43	3	couturière	Portugal	Portugais	8
105	M	25	11	dessinateur	Barbade	Anglais	48
106	F	23	11	opératrice broderie	Inde	Gujurati	9
107	F	47	5	tricoteuse	Vietnam	Vietnamien	30
108	F	33	12	fleuriste (décor.)	Corée	Coréen	10

TABLEAU 52

Données démographiques pour les sujets dans le groupe II
Classe régulière COFI Nord

Sujet	Sexe	Age	Scolarité	Profession	Pays d'origine	Langue maternelle	Durée du séjour au Québec en mois
201	F	23	13	secrétaire	Inde	Punjabi	36
202	M	44	5 mois	chauffeur taxi	Liban	Arabe	14
203	F	45	5	ménagère	Liban	Arabe	10
204	F	35	4	ménagère	Syrie	Arabe	12
205	M	59	2	mécanicien	Liban	Arabe	9
206	F	29	12	commis de bureau	Pakistan	Urdu	6
207	F	47	0	ménagère	Vietnam	Vietnamien	33
208	F	20	12	étudiante	Inde	Gujurati	9
209	M	51	12	technicien en électroméca.	Roumanie	Hongrois	6
210	F	18	8	étudiante	Inde	Gujurati	9
211	F	25	2	ménagère	Chili	Espagnol	12
212	F	53	12	bureau de commerce	URSS	Russe	9

TABLEAU 53

Données démographiques pour les sujets dans le groupe III
Classe expérimentale COFI Olivar Asselin

Sujet	Sexe	Age	Scolarité	Profession	Pays d'origine	Langue maternelle	Durée du séjour au Québec en mois
301	F	47	15	couturière	Liban	Arabe	24
302	M	53	3	fermier	Liban	Arabe	15
303	F	25	8	infirmière	Pologne	Polonais	6
304	F	30	13	infirmière	Pologne	Polonais	7
305	F	45	6	cuisinière	Mexique	Espagnol	72
306	M	35	7	ouvrier (textile)	Colombie	Espagnol	60
307	F	22	12	étudiante	Pakistan	Urdu	18
308	M	28	7	électricien	Grèce	Grec	23
309	F	59	15	professeur	Russie	Russe	7
310	M	28	12	soudeur	Allemagne	Allemand	12.5

TABLEAU 54

Données démographiques pour les sujets dans le groupe IV
Classe régulière. COFI Nord

Sujet	Sexe	Age	Scolarité	Profession	Pays d'origine	Langue maternelle	Durée du séjour au Québec en mois
401	M	54	2	débosseur	Syrie	Arménien	31
402	F	50	5	couturière	Turquie	Arménien	36
403	M	34	4	électricien	Portugal	Portugais	9
404	F	57	10	commerçant	Vietnam	Vietnamien	35
405	F	36	10	couturière	Liban	Arménien	24
406	F	41	7	couturière	Liban	Arménien	24
407	F	24	4	ménagère	Pakistan	Urdu	36
408	F	25	8	vendeuse	Tanzanie	Gujarati	10
409	M	29	12	électricien	Chypre	Grec	14
410	F	55	4	couturière	Liban	Arménien	23

TABLEAU 55

Données démographiques pour les sujets dans le groupe V
Classe régulière COFI Nord

Sujet	Sexe	Âge	Scolarité	Profession	Pays d'origine	Langue maternelle	Durée du séjour au Québec en mois
501	F	35	5	—	Liban	Arménien	12
502	F	53	8	commerçant	Jamaïque	Anglais	9
503	F	32	6	infirmière	Grèce	Grec	7.5
504	M	54	6	serveur (restaurant)	Grèce	Grec	7
505	F	18	11	secrétaire	Iran	Iranien	9
506	M	33	4	débosseur	Syrie	Arménien	14
507	M	33	7	mécanicien	Vietnam	Vietnamien	6
508	M	34	4	peintre (auto.)	Syrie	Arménien	8
509	M	39	3	chauffeur (camion)	Liban	Arménien	18

Comme le test de rendement du MIQ est l'instrument utilisé dans les COFI pour mesurer la réussite ou l'échec au programme, nous avons voulu voir le degré de corrélation entre cet indice (Variable 12) et d'autres tests de communication, en particulier le test Ilyin (Variable 1) et l'entrevue (Variable 20) qui mesure la performance du sujet dans une véritable situation de communication:

Variable 12	Variable 1	Variable 20
MIQ	Ilyin	Entrevue
1.00000	.17858	.01339

Nous constatons qu'il n'y a pour ainsi dire aucune corrélation entre le test du MIQ et les deux autres indices. Par contre, lorsqu'on compare les deux tests de communication entre eux (Variables 1 et 20), on obtient une forte corrélation positive, soit $r = .52708$. Notons en passant que ces deux mesures de la communication comprennent des sous-tests de connaissances linguistiques. Il semble, à partir de nos données, que pour notre échantillon de sujets faibles le test de rendement en français du Ministère de l'Immigration ne constitue pas un indice valable de la compétence à communiquer. Or, selon les objectifs du programme cadre, l'enseignement de l'expression orale constitue l'un des principaux buts du programme. Si les mesures de l'expression orale ne tiennent compte que des connaissances grammaticales, elles sous-estiment la véritable compétence communicative du sujet, surtout de celui peu scolarisé pour qui ce genre d'apprentissage risque d'être plus difficile.

Notons par exemple, que nous trouvons une corrélation modeste ($r = .32879$) mais positive entre le test de raisonnement non-verbal (Variable 6) et le score cumulé du test de rendement du MIQ (Variable 12); tandis que les coefficients de corrélation entre la variable 6 et la variable 1, le test Ilyin, ($r = -.01804$) et la variable 20, le score cumulé pour l'entrevue ($r = .01965$) est très bas.

TABLEAU 56

Intercorrélations des résultats obtenus par les 49 sujets aux épreuves expérimentales

	Variable 1 ILYIN	Variable 2 OISE	Variable 3 IMM	Variable 4 QU. OUV.	Variable 5 Directives	Variable 6 RAVEN	Variable 7 GEFT
Variable 1	1.00000						
" 2	.13677	1.00000					
" 3	.00919	*.50271	1.00000				
" 4	.27907	*.56745	*.46075	1.00000			
" 5	.28140	*.44284	*.43838	*.74112	1.00000		
" 6	-.01804	-.03968	-.08459	.02686	-.08775	1.00000	
" 7	-.15731	-.11442	-.05769	-.02668	-.06573	*.66633	1.00000
" 8	.20569	.27742	.21489	.14343	.21672	*.38902	.28205
" 9	.15555	.31299	.18399	-.08546	.17117	.06585	.11955
" 10	.02196	.24318	.15164	-.01918	.05035	.29366	*.40371
" 11	.20688	*.42751	*.35374	.31018	.15302	.18346	.08722
" 12	.17858	*.50254	*.39945	.25504	.25929	*.32879	.14506
" 13	*.52302	.18550	.08113	*.46900	*.42479	-.02456	-.07952
" 14	*.53905	.21197	-.00840	*.43853	*.37596	.07699	-.00032
" 15	*.47563	.21779	.02147	*.50532	*.44457	.01740	.03091
" 16	*.51694	.19033	.03064	*.54647	*.48766	.01949	.04074
" 17	*.47247	.17482	.03872	*.51209	*.47616	.03751	.05384
" 18	*.51713	.21892	.03495	*.56346	*.52640	.00942	.00518
" 19	*.50973	.18217	.00558	*.49637	*.43615	.02448	-.02544
" 20	*.52708	.20281	.03246	*.52216	*.46977	.01965	.00291
" 21	.33512	.01892	.19252	*.44183	*.41245	-.06252	.06821

TABLEAU 56 (suite)

Intercorrélations des résultats obtenus par les 49 sujets aux épreuves expérimentales

	Variable 8 MIQ-A	Variable 9 MIQ-B	Variable 10 MIQ-C	Variable 11 MIQ-D	Variable 12 MIQ-CUM	Variable 13 ENT-1a	Variable 14 ENT-2
Variable 8	1.00000						
" 9	*.48091	1.00000					
" 10	*.50794	.51284	1.00000				
" 11	*.50043	.36664	.39328	1.00000			
" 12	*.74604	.52469	.61212	*.55674	1.00000		
" 13	.13121	.13134	-.24089	.17528	.02807	1.00000	
" 14	.12481	.22994	-.14794	.26221	.03712	*.91782	1.00000
" 15	.08854	.18647	-.13207	.24510	.00024	*.89651	*.94729
" 16	.09527	.14478	-.14626	.21032	.00389	*.89497	*.93760
" 17	.03188	.15071	-.11704	.19440	-.00276	*.87733	*.93255
" 18	.09747	.15644	-.15031	.16429	.01553	*.86391	*.91583
" 19	.12854	.14128	-.19072	.19719	.00022	*.94191	*.94396
" 20	.11056	.16647	-.16333	.21455	.01339	*.93822	*.96879
" 21	-.07633	.06601	-.23103	.02985	.07270	*.69254	*.59298

TABLEAU 56 (suite)

Intercorrélations des résultats obtenus par les 49 sujets aux épreuves expérimentales

	Variable 15 ENT-3	Variable 16 ENT-4	Variable 17 ENT-5	Variable 18 ENT-6	Variable 19 ENT-7	Variable 20 ENT-8	Variable 21 COMP-AUD.
Variable 15	1.00000						
" 16	*.97349	1.00000					
" 17	*.97716	*.98269	1.00000				
" 18	*.95634	*.96856	*.96710	1.00000			
" 19	*.95510	*.94151	*.94056	*.93203	1.00000		
" 20	*.98476	*.98423	*.98024	*.96992	*.97860	1.00000	
" 21	*.57160	*.58123	*.58127	*.60334	*.62154	*.62185	1.00000

Le fait de constater que le test de rendement en français du MIQ ne constitue pas une mesure valable de la compétence communicative chez les groupes faibles est important. En effet, nous savons que dans toute situation d'apprentissage les activités sur lesquelles les professeurs insistent dans la salle de classe sont celles susceptibles d'être vérifiées par des tests à la fin de la session. Si le Ministère veut mettre l'accent sur le développement de la compétence communicative dans les COFI, cette habileté devrait être prise en considération dans l'évaluation du rendement. Autrement, toute réorientation pédagogique risque de rencontrer une résistance (consciente ou inconsciente) de la part des enseignants.

Notre matrice de corrélation nous permet de faire d'autres constatations intéressantes. D'abord, notons les coefficients de corrélation élevés pour trois mesures de la compréhension auditive, à savoir le test OISE (Variable 2) et les deux tests adaptés de ceux utilisés au Pathway Education Centre (Variables 4 et 5):

OISE	Questions ouvertes	Directives	Comp. orale MIQ
Variable 2	Variable 4	Variable 5	Variable 8
1.00000	.56745	.44284	.27742

Par contre lorsqu'on compare le sous-test de compréhension auditive du MIQ (Variable 8) avec le test OISE (Variable 2) la corrélation est très basse: $r = .27742$. Il est possible que les conditions dans lesquelles ce test est administré, à savoir dans un laboratoire de langue, diminue sa précision.

Les résultats que nous venons de présenter qui mettent en question la valeur du test de rendement du MIQ, nous aident à comprendre le fait que la proportion de la variance expliquée par notre analyse de régression au chapitre IV fut assez basse. En même temps, étant donné la corrélation positive que nous avons trouvée entre les résultats au test de rendement et l'évaluation des professeurs, il est possible que ceux-ci se basent surtout sur des critères de compétence linguistique lorsqu'il s'agit d'évaluer leurs étudiants.

Présentation et discussion des résultats des tests

Comme nous l'avons mentionné auparavant, il n'est pas possible à partir de nos tests de faire des comparaisons statistiques valables entre les classes expérimentales et les groupes témoins pour cet ensemble de tests. Le nombre de sujets dans les différents groupes est trop petit et les différences individuelles sont si grandes que des comparaisons au niveau du groupe ne présentent pas une image précise de la situation. Ainsi nous nous limitons à présenter des tableaux des données les plus pertinentes et à signaler quelques points intéressants.

Le tableau 57 présente les résultats des principaux tests pour les sujets des 5 groupes. D'après les moyennes des groupes pour les deux tests de fonctionnement cognitif (le Raven et le G.E.F.T.), il est facile de constater que les deux groupes expérimentaux (I et III) ont des scores nettement plus élevés que les trois groupes témoins (II, IV et V). Ce phénomène est le résultat des abandons et si nos groupes étaient relativement semblables au départ, il a suffi de quelques abandons dans chacun pour les rendre inégaux en ce qui concerne les variables cognitives. Comme ces variables sont reliées aux résultats à certains tests, il sera impossible de dire si les avantages notés en faveur des groupes expérimentaux sont attribuables au programme ou bien à la supériorité cognitive des sujets.

Notre tableau 57 nous permet de constater une tendance de la part des deux groupes expérimentaux à obtenir des résultats généralement supérieurs aux groupes témoins. Nous nous limitons à la signaler sans en tirer de conclusions. Il est intéressant de constater que le groupe II, qui est particulièrement bas aux tests cognitifs, soit en deuxième place pour trois tests de communication: le Ilyin et les deux tests du Pathway Language Centre (questions

ouvertes et directives). Ceci confirme ce qui était indiqué par la matrice de corrélations à savoir qu'il y a peu de rapport entre le quotient intellectuel non-verbal et la compétence communicative.

TABLEAU 57

Résultats obtenus aux tests par les groupes expérimentaux et témoins

Sujet	RAVEN (test 9)	GEFT (test 10)	MIQ-CUM (test 1)		ILYIN (test 2)	ENTREVUE-CUM (test 3)
			PRE	POST		
Groupe I-EXP.*						
101	51	02	31.0	42.5	ABS	ABS
102	20	06	20.2	44.0	68	3.1
103	36	05	10.7	34.5	ABS	2.7
104	25	03	30.1	60.0	68	3.9
105	44	15	ABS	46.0	65	3.5
106	47	15	18.6	24.0	52	3.1
107	16	07	10.2	1.0	43	2.3
108	50	16	25.0	16.7	39	2.3
moyennes	36.12	8.62	20.82	33.58	55.83	3.00
Ecart-types	14.07	5.78	8.46	17.61	13.00	0.50
Groupe II-TEM.						
201	14	06	25.5	15.7	68	3.4
202	10	02	8.2	4.5	32	2.1
203	05	00	1.0	6.8	11	2.0
204	15	02	1.0	3.5	29	3.3
205	15	04	21.5	42.5	59	3.3
206	ABS	ABS	23.1	33.5	47	3.7
207	12	02	8.2	1.0	42	2.3
208	35	03	19.5	12.7	49	ABS
209	13	06	47.0	41.5	36	ABS
210	48	14	27.0	6.0	50	3.0
211	16	01	1.0	9.4	32	ABS
212	48	19	14.3	16.5	51	2.6
moyennes	21.00	4.45	16.44	16.13	42.60	2.90
Ecart-types	15.23	6.70	13.56	23.30	13.84	0.32
Groupe III-EXP.						
301	31	3		17.7	37	2.37
302	10	0		ABS	15	2.17
303	51	12		21.9	48	2.85
304	53	18		30.	43	2.97
305	19	01		43	43	2.37
306	15	0		21.5	44	ABS
307	43	0		28.5	44	2.42
308	49	11		20.5	56	3.14
309	53	17		32.5	48	2.14
310	44	13		48	45	2.57
moyennes	36.80	8.10		29.28	42.30	2.55
Ecart-types	16.47	6.67		10.49	10.75	0.35

TABLEAU 57 (suite)

Résultats obtenus aux tests par les groupes expérimentaux et témoins

Sujet	RAVEN (test 9)	GEFT (test 10)	MIQ-CUM (test 1)		ILYIN (test 2)	ENTREVUE-CUM (test 3)
			PRE	POST		
Groupe IV-TEM.						
401	17	4	32.5	27		ABS
402	12	5	21.5	34		2.2
403	44	12	54.5	54		4.71
404	43	1	19.3	32		1.25
405	39	10	24.5	52		2.71
406	28	2	18	30		2.22
407	42	3	24.1	49		3.22
408	44	1	41.5	68		3.62
409	43	9	23	42		3.14
410	13	6	17.7	29		3.31
moyennes	32.50	5.30	27.71	41.70		2.93
Ecarts-types	13.65	3.88	11.90	13.62		0.96
Groupe V-TEM.						
501	22	0	36.5	44		ABS
502	41	9	42.5	51		3.05
503	22	2	35.5	27		2.77
504	34	11	55.5	36		ABS
505	46	5	29.0	41		3.31
506	35	6	19.7	34		2.37
507	40	16	17.2	26		1.97
508	23	4	13.6	28		2.40
509	35	4	1.0	ABS		2.20
moyennes	33.10	6.30	27.83	36.00		2.58
Ecarts-types	8.94	4.97	16.65	8.39		0.48
Moyennes globales	31.47	6.52	18.05	26.10	42.78	2.78
Ecarts-types	14.76	5.63	11.61	15.33	13.41	0.19

TABLEAU 57 (suite)

Résultats obtenus aux tests par les groupes expérimentaux et témoins

Sujet	OISE (test 4)	Questions ouvertes (test 7)	Directives (test 8)	Compréhension auditive (test 5)	Imitation (test 6)
Groupe I-EXP.					
101	37	15	27	3	49
102	38	14	29	5	57
103	25	13	26	4	44
104	38	15	30	4	64
105	38	14	23	5	59
106	27	13	26	5	56
107	27	11	21	3	47
108	31	12	22	4	32
moyennes	32.62	13.37	25.50	4.12	51.00
Ecarts-types	5.76	1.46	3.25	0.86	10.16

TABLEAU 57 (suite)

Résultats obtenus aux tests par les groupes expérimentaux et témoins

Sujet	OISE (test 4)	Questions ouvertes (test 7)	Directives (test 8)	Compréhension auditive (test 5)	Imitation (test 6)
Groupe II-TEM.					
201	34	14	24	5	57
202	19	07	24	4	49
203	19	09	18	3	40
204	28	12	25	4	43
205	31	15	30	3	55
206	39	12	29	5	58
207	15	11	18	1	27
208	33	11	23	3	55
209	19	08	21	3	48
210	41	11	27	5	44
211	18	08	22	3	49
212	37	12	22	4	55
moyennes	27.75	11.08	23.58	3.58	48.33
Ecart-types	9.30	2.62	3.82	1.17	8.93
Groupe III-EXP.					
301	32	9	11	5	48
302	18	8	16	1	46
303	31	10	22	5	24
304	38	9	16	5	45
305	32	13	22	6	56
306	25	12	21	6	50
307	29	8	16	6	56
308	40	13	21	8	62
309	35	10	14	6	50
310	37	12	19	7	45
moyennes	31.70	10.40	17.80	5.50	48.20
Ecart-types	6.56	1.95	3.76	1.84	10.16
Groupe IV-Tém.					
401	19	6	17	4	51
402	28	10	16	5	56
403	41	14	24	7	66
404	18	4	12	6	38
405	36	10	19	6	45
406	26	10	16	3	36
407	35	13	22	7	52
408	39	13	31	8	62
409	35	10	22	5	59
410	30	4	15	3	42
moyennes	30.70	9.40	19.40	5.40	50.70
Ecart-types	7.94	1.77	5.50	1.71	10.25

TABLEAU 57 (suite)

Résultats obtenus aux tests par les groupes expérimentaux et témoins

Sujet	OISE (test 4)	Questions ouvertes (test 7)	Directives (test 8)	Compréhension auditive (test 5)	Imitation (test 6)
Groupe V-Tem.					
501	30	9	20	6	43
502	37	8	23	7	56
503	30	7	20	1	36
504	30	8	16	6	47
505	34	9	17	5	52
506	24	8	13	6	49
507	24	6	8	2	35
508	23	6	10	3	44
509	24	9	19	3	48
moyennes	28.44	7.77	16.22	4.33	45.55
Ecart-types	5.27	1.25	5.00	2.19	7.31
moyennes globales	30.08	10.36	20.51	4.57	48.71
Ecart-types	7.23	2.91	5.39	1.56	9.18

Etude des bandes vidéoscopiques

Les bandes vidéoscopiques enregistrées à intervalles réguliers dans les classes expérimentales et témoins nous ont permis d'examiner le comportement des étudiants dans la salle de classe.

Nous avons parlé déjà des différences individuelles notées dans le comportement des professeurs. En général, ceux qui ont subi le stage de formation avec Savignon et qui travaillent dans les classes expérimentales ont un style de comportement qui favorise davantage la participation active des étudiants. Dans les classes régulières, l'enseignement est bien davantage centré sur le professeur et ce sont ses interventions au niveau de la langue qui prédominent alors que les étudiants sont en général plus passifs.

Cependant, dans toutes les classes, qu'elles soient expérimentales ou régulières, on constate des différences marquées au niveau du degré de participation de chaque étudiant. Certains, en général les mêmes, initient des interactions avec le professeur ou les autres étudiants. Par contre, d'autres semblent ne jamais prendre l'initiative et ne réagissent que lorsque le professeur s'adresse à eux. Toutefois l'étude des bandes vidéoscopiques de la deuxième classe expérimentale nous a révélé un phénomène intéressant. Comparant le comportement des mêmes étudiants en présence d'un remplaçant qui fait un enseignement axé sur les structures et lors d'une discussion sur la géographie de Montréal animée par le titulaire nous notons des changements de comportement marqués. Certains individus qui dans la première situation demeurent figés et réticents devant des exercices structuraux, participent activement dans la seconde où l'accent est mis sur le contenu de la leçon et non sur la langue.

Mais que signifie au niveau de l'apprentissage le fait de participer ou non? Est-ce que l'étudiant silencieux est celui qui est voué à l'échec? Ou bien le comportement dans la salle de classe est-il trompeur?

Tout d'abord à l'étude des grilles d'observation construites par une spécialiste dans le domaine des analyses interactionnelles, nous pouvons dégager certaines constantes:

1. Dès que nous essayons de comparer les grilles d'observation des différentes classes expérimentales et régulières, il est évident que le niveau de participation des étudiants est plus élevé dans les classes expérimentales conduites par un professeur formé à l'approche:

2. De plus, nous remarquons que les étudiants qui comportent le plus grand nombre d'interventions sont généralement ceux qui ont obtenu les meilleurs scores aux différents tests de rendement administrés à la fin de la session.
3. Ajoutons que les étudiants dont les interventions sont à peu près inexistantes sont également ceux dont les scores se situent bien au deçà de la moyenne du groupe.
4. Cette tendance se manifeste autant chez les groupes des classes témoins qu'expérimentales.

Examinons de plus près certains cas typiques. Dans la première classe expérimentale, le sujet qui semble le plus communiquer et être à l'aise pour intervenir dans la situation pédagogique (sujet no. 104), obtient également les scores les plus élevés pour la majorité des tests de rendement administrés à la fin de la session (voir le tableau 57). Cette étudiante a doublé son score au test du MIQ au cours de la session.

Si nous nous référons au portrait psychologique que nous en ont fait l'équipe des professeurs, c'est une étudiante d'origine portugaise très positive, motivée, ayant beaucoup d'entrain. Elle a un travail assuré à la manufacture de son frère, un mari qui suit des cours de français et des enfants inscrits à l'école française.

Pour l'ensemble des enregistrements, les interventions en salle de classe pour les sujets 103, 106, 107 et 108 sont presque inexistantes. Il s'agit de sujets asiatiques qui ont obtenu pour l'ensemble des tests les scores les plus bas de la classe. Au test de rendement du MIQ, deux des sujets (nos 107 et 108) ont obtenu des notes plus basses à la fin de la session qu'au test administré à la 10e semaine. Pourtant, le sujet no. 107 a obtenu un score 43 au test de Ilyin.

Les enregistrements de la deuxième classe expérimentale sont moins nombreux et ils ont été faits quelques semaines avant la fin de la session. Nous sommes frappés par le nombre d'interactions maître-élèves et élèves-élèves à l'intérieur de ce groupe. Cependant nous remarquons l'absence d'intervention de la part du sujet no. 304 qui a obtenu les scores les plus élevés du groupe pour les tests de fonctionnement cognitif. Le sujet 302, analphabète, originaire du Liban, a obtenu les scores les plus bas à la majorité des tests et dans le groupe ne se manifeste jamais.

Il est évident, d'après ces quelques exemples, que l'absence de participation aux activités de la salle de classe a tendance à être associée à un degré de réussite moins élevé. Toutefois il y a des exceptions et il est difficile de généraliser à partir de ces données limitées.

Nos observations en salle de classe et nos enregistrements vidéoscopiques nous laissent convaincus que certaines ethnies (en particulier les asiatiques) ont un comportement très particulier lié à leur culture qui les rend très réticents à participer aux activités de la classe. Une certaine agressivité, l'affirmation de soi, des traits valorisés dans la culture occidentale et dans la salle de classe, sont en fait perçus négativement en Asie (Callen et Scadron, 1978).

D'autres étudiants scolarisés, habitués à un enseignement basé sur l'apprentissage "par cœur" d'un vaste ensemble de connaissances qui ne sont pas nécessairement assimilées à un schéma cognitif quelconque, se trouvent désemparés dans un cadre d'apprentissage occidental. Les écoles coraniques du Moyen-Orient, qui tendent maintenant à disparaître, dispensaient ce type d'enseignement (Douglas, 1977) et il est encore très répandu dans d'autres pays du tiers-monde.

Enfin, certaines catégories d'étudiants semblent préférer une longue période d'écoute avant d'avoir à s'exprimer oralement. Ceux-ci peuvent être sécurisés par un enseignant qui respecte cette particularité et encourage des modes d'interaction non verbale.

Il est indispensable que les enseignants comprennent ces différences culturelles et qu'ils sachent en tenir compte dans leur enseignement et leur attitude. L'activité pédagogique se doit d'être conçue comme une aide à l'apprentissage et d'être caractérisée par la flexibilité.

Une deuxième solution de rechange: l'immersion dans un milieu de travail

Une deuxième solution de rechange proposée par l'équipe, était inspirée d'un programme d'accueil aux Vietnamiens en cours aux Etats-Unis, sous la direction du *San Diego County Welfare Department* (Ministère des Affaires Sociales du comté de San Diego) en Californie. Ce programme novateur partait du principe que l'immigrant qui obtient un emploi dans un milieu anglophone où il est bien accepté et encadré apprendra l'anglais de lui-même et mieux que dans la salle de classe. Les nouveaux arrivants étaient placés dans des classes d'anglais pendant dix semaines, puis dans un milieu de travail anglophone approprié à leurs goûts et à leurs aptitudes. La sécurité sociale continuait de leur verser des prestations de subsistance et d'exercer un certain contrôle pendant la période probatoire. Les patrons, pour leur part, fournissaient le travail et les outils ou instruments nécessaires, et créaient un milieu humain favorable. Ce programme est reconnu comme étant l'un des plus réussis pour la formation professionnelle et linguistique des réfugiés vietnamiens (communication personnelle d'un responsable du Centre for Applied Linguistics, Washington, D.C., août 1977). Les ressortissants de ce programme ont appris à fonctionner dans un milieu anglophone et en même temps ils ont acquis une expérience de travail bien utile à l'obtention d'un éventuel emploi, ailleurs.

Nous avons proposé aux responsables du Ministère de l'Immigration, de mettre sur pied à titre expérimental, un programme semblable, à l'intention d'un nombre limité d'étudiants peu aptes à apprendre dans le cadre scolaire. Puisque ces personnes ne semblent pas pouvoir tirer parti de l'enseignement dispensé en classe, nous avons proposé qu'au bout d'une courte période probatoire, elles soient placées dans des postes soigneusement choisis en milieu de travail francophone. Ces stages devaient recouvrir une période égale à celle pour laquelle l'immigrant a droit aux allocations consenties à ceux qui suivent les cours de langue. Il fallait éviter que le stagiaire se retrouve dans un milieu où la proportion de ses compatriotes soit élevée. Le contact avec le COFI se maintiendrait à travers des rencontres hebdomadaires, d'une durée de trois heures chacune, au cours desquelles deux ou trois immigrants rencontreraient un professeur de langue et un membre de notre équipe pour parler de leurs expériences et recevoir, s'ils le désiraient, des conseils concernant la langue et d'éventuelles difficultés d'adaptation.

Après une longue attente, notre projet, qui semblait avoir suscité beaucoup d'intérêt de la part des responsables pédagogiques du Ministère, a été approuvé.

Étapes dans le développement de la formule d'immersion en milieu de travail

Avec la collaboration du bureau de l'emploi et des responsables pédagogiques du Ministère de l'Immigration nous avons fait la recherche d'entreprises; là où le stagiaire pourrait évoluer en français, et là où les employeurs et les collègues pourraient être sensibilisés à l'insertion sociale et linguistique de ce dernier.

Dans le but d'obtenir une participation volontaire de la part des étudiants lents présentant de sérieuses difficultés d'apprentissage, une première approche auprès de ceux-ci a d'abord été faite par les responsables de la pédagogie des différents COFI de la ville.

Par la suite, une entrevue a été conduite par les membres de l'équipe universitaire et des responsables du Ministère, auprès des étudiants intéressés afin de connaître les goûts et les besoins de chacun, quant à un éventuel milieu de travail.

La durée du stage était fixée à 20 semaines après quoi l'étudiant quittait le milieu de travail et, si l'expérience s'était avérée une réussite aux yeux de l'employeur, sa place pouvait être prise par un autre stagiaire.

Les rencontres hebdomadaires réunissaient deux ou trois étudiants, un membre de notre équipe et un enseignant. Ceci permettait de maintenir une certaine continuité avec le milieu familial du COFI, sécurisant pour l'étudiant. Il fallait pouvoir provoquer des discussions à propos des expériences vécues par les étudiants tout en essayant de les amener à consolider les connaissances linguistiques acquises en milieu d'immersion.

A intervalles différents, nous sommes parvenus, avec toutes les difficultés que comporte une telle innovation, à organiser l'accueil de 6 étudiants dans des entreprises diverses. Le tableau qui suit indique les principales caractéristiques de chacun.

Malheureusement, à la demande du Ministère de l'Immigration nous avons dû suspendre cette expérimentation pour des raisons que nous n'avons pas à discuter. L'équipe regrette beaucoup de n'avoir pu mener à terme cette expérience dont l'implantation nous avait coûté un effort considérable et dont les résultats étaient attendus avec le plus grand intérêt, dans divers milieux intéressés à l'adaptation linguistique et professionnelle des immigrants.

TABLEAU 58

Distribution des sujets en milieu de travail
selon le pays d'origine, l'âge, le sexe,
le milieu de travail et la durée du stage

Sujet	Pays d'origine	Age	Sexe	Milieu de travail	Durée du stage (jours)
1	Vietnam	36	F	Fromagerie	5
2	Chili	49	M	Restaurant	10
3	Vietnam	36	F	Garderie	8
4	Portugal	33	M	Entreprise soudurè	2
5	Colombie	29	M	Entreprise soudure	1
6	Liban	33	F	Imprimerie	3

CHAPITRE VI

ANALYSE DES CARACTERISTIQUES DE L'INTERLANGUE DES SUJETS DE DIFFERENTS NIVEAUX D'APTITUDE

Dans le chapitre III nous avons examiné au moyen d'analyses statistiques les variables cognitives et sociales qui influencent l'apprentissage du français par nos sujets immigrants. Le niveau d'apprentissage était alors défini en terme des résultats aux tests du MIQ et de l'évaluation des professeurs. Nous avons voulu dans la présente étape de la recherche examiner de plus près la production linguistique d'un échantillon plus réduit de sujets. Ainsi nous avons cherché à dégager, au moyen d'analyses syntaxiques certaines caractéristiques de l'interlangue française parlée par des étudiants forts, moyens ou faibles à la fin de leurs 30 semaines de cours.

Le programme-cadre du Ministère de l'immigration nous renseigne sur les buts poursuivis dans l'enseignement du français aux immigrants. Ces buts sont exprimés en termes d'acquisitions linguistiques: acquisition de la phonologie, de la syntaxe, du vocabulaire fondamental et québécois. Des divers buts proposés nous retenons ceux qui ont trait aux objectifs généraux et qui stipulent que l'immigrant doit "maîtriser le français courant" (p. 11). Ainsi avons-nous constitué un groupe-témoin de sujets québécois parlant le français courant de Montréal pour fin de comparaison.

Depuis bientôt une dizaine d'années, les didacticiens des langues secondes (Coste, 1974; Holec, 1976; Jakobovits, 1970; Roulet, 1974) signalent la distinction entre la compétence linguistique et la compétence à communiquer. La première compétence rend capable de structurer le message afin d'exprimer différents concepts tandis que la compétence à communiquer rend l'apprenant capable de fournir l'énoncé approprié à une situation donnée. Savignon (1972) a montré que la compétence linguistique et la compétence à communiquer constituent deux facteurs indépendants et que les deux peuvent être enseignés.

La communication, vue sous cet angle, suppose que les interlocuteurs possèdent une double compétence: l'une qui fait référence à la forme des énoncés produits tandis que l'autre a trait au contenu. Dans la communication, l'accent est mis sur "ce qui est dit" et non sur "comment c'est dit".

En distinguant les deux niveaux de compétence, les spécialistes reconnaissent une orientation différente à l'enseignement et à l'étude de la langue. Ils introduisent la notion de compétence communicative qui met en évidence le message. La compétence linguistique vient s'intégrer à la compétence de communication dans la transmission du message.

L'évaluation de la compétence à communiquer a fait l'objet de plusieurs recherches (Clark, 1972; Ilyin, 1976; Savignon, 1972) et se différencie d'une évaluation de connaissances purement linguistiques (compréhension orale, écrite, expression orale, écrite). De plus, elle est un indice de l'intégration des savoirs qui nous donne une valeur plus juste des formes et des structures du langage. Elle nous renseigne également sur la capacité des sujets à utiliser telle ou telle forme du langage en situation de communication.

La présente étude comprend une évaluation des compétences linguistique et communicative des sujets, ainsi qu'une analyse de la complexité syntaxique de leurs énoncés comme indice de développement linguistique.

Description des sujets

Le corpus linguistique a été prélevé à partir d'un échantillon de 24 immigrants non francophones et d'un groupe témoin de huit francophones québécois. Avant le début de leur cours au COFI, les sujets immigrants ont tous subi le test de classement du Ministère de l'Immigration afin de déterminer leur niveau de connaissance de la langue française. Nous avons choisi les sujets à partir de ces tests de classement. Le choix des groupes reflète notre préoccupation concernant le cheminement de l'apprentissage, chez les étudiants faibles, en comparaison avec celui de ceux catégorisés comme moyens ou forts. En même temps, parmi nos sujets faibles nous distinguons deux groupes: 1) ceux qui ont suivi le programme régulier du COFI et 2) ceux qui ont suivi un programme expérimental axé sur le développement de la compétence de communication au COFI de Lévis.

Les tableaux 59, 60 et 61 nous renseignent sur les caractéristiques des sujets de chacun des groupes de notre échantillon. Nous définissons nos groupes d'abord par niveau (faible, moyen et fort) et ensuite par l'approche méthodologique: "traditionnelle" se réfère à l'approche basée sur les méthodes structuro-globales et audio-visuelles et "expérimentale" à l'approche basée sur la pédagogie de la communication (voir le chapitre V du présent rapport).

TABLEAU.59
Identification des groupes

Groupe	Nombre de sujets	Code d'identification
1 faible-traditionnel (FT.)	8	1 @ 8
2 faible-expérimental (FE.)	8	9 @ 16
3 moyen-traditionnel (MO.)	8	17 @ 24
4 fort-traditionnel (FO.)	8	25 @ 32
5 québécois (Q)	8	33 @ 40

L'âge des sujets varie de 18 à 59 ans avec un âge moyen de 30.97 ans. Quant à la répartition des sexes, elle comporte de façon aléatoire, 16 hommes et 24 femmes. Tous les sujets, sauf deux, ont fréquenté l'école dans leurs pays d'origine.

Notre échantillon de sujets immigrants avec leurs langues maternelles, âges et niveaux de scolarité différents reflète bien la clientèle hétérogène des COFI. Ils parlent, au total, 15 langues maternelles différentes et 18 d'entre eux parlent une langue seconde alors que sept connaissent une troisième langue. Ils proviennent de 17 pays différents.

Pour ce qui est du choix du groupe de francophones, il est subordonné aux équivalences d'âge et du nombre d'années de scolarité de nos sujets immigrants.

Cueillette et traitement des données

Nous avons fait la cueillette de notre corpus linguistique au moyen du magnétophone selon la méthode d'enregistrement direct. Afin d'obtenir des données comparables, tous les sujets ont été soumis aux mêmes conditions. Pour ce qui est des sujets immigrants, le premier enregistrement s'est fait pendant la 27^e et 28^e semaine de cours et le deuxième pendant la 29^e et 30^e semaine de cours. Les rencontres individuelles ont eu lieu au COFI Lévis et au COFI Nord, au mois d'octobre 1977. En février 1978, nous avons recueilli nos données auprès des sujets québécois.

TABLEAU 60

Répartition des sujets selon le sexe, l'âge,
le nombre d'années de scolarité et le pays d'origine

Sujets	Sexe		Age	Nombre d'années de scolarité	Pays d'origine
	M	F			
1 FT.	1	1	59	0	Liban
2		1	47	0	Vietnam
3		1	25	2	Chili
4		1	18	8	Inde
5		1	20	12	Inde
6	1		51	12	Roumanie
7		1	53	12	Russie
8		1	35	5	Liban
Σ	2	6	\bar{X} 38.5	\bar{X} 6.37	
2 FE.		1	29	13	Guyanne
10		1	23	11	Inde
11		1	24	15	Inde
12		1	33	12	Corée
13		1	47	5	Vietnam
14	1		25	12	Barbade
15		1	35	6	Portugal
16		1	43	6	Portugal
Σ	1	7	\bar{X} 32.37	\bar{X} 10.00	
3 MO.		1	36	11	Egypte
18		1	20	9	Chili
19	1		18	9	Liban
20		1	31	13	Chine
21	1		28	18	Egypte
22	1		33	16	Syrie
23	1		27	10	Mexique
24	1		29	15	Chili
Σ	6	2	\bar{X} 27.75	\bar{X} 12.62	
4 FO.		1	19	8	Italie
26		1	32	15	Uruguay
27	1		31	17	Roumanie
28	1		27	17	Chili
29		1	31	11	Italie
30		1	33	15	Chili
31		1	21	10	Russie
32	1		21	12	Argentine
Σ	3	5	\bar{X} 26.87	\bar{X} 13.12	
5 Q.		1	21	15	Canada
34		1	42	10	Canada
35	1		23	17	Canada
36		1	26	13	Canada
37		1	21	13	Canada
38	1		39	7	Canada
39	1		21	9	Canada
40	1		42	8	Canada
Σ	4	4	\bar{X} 29.37	\bar{X} 11.50	

TABLEAU 61

Répartition des langues parlées pour chaque sujet

Sujet	L ₁	L ₂	L ₃
1 FT.	1 arabe	arménien	
	2 vietnamien		
	3 espagnol		
	4 gujurati		
	5 gujurati	hindi	anglais
	6 hongrois	roumain	
	7 russe		
	8 arabe		
2 FE.	9 anglais		
	10 hindi	gujurati	
	11 hindi	anglais	
	12 coréen	anglais	
	13 vietnamien		
	14 anglais		
	15 portugais		
	16 portugais		
3 MO.	17 arabe	anglais	
	18 espagnol		
	19 arabe		
	20 chinois	anglais	
	21 arabe	anglais	
	22 syrien	arabe	anglais
	23 espagnol	anglais	
	24 espagnol	français	anglais
4 FO.	25 italien		
	26 espagnol	français	
	27 roumain	allemand	
	28 espagnol	français	anglais
	29 italien	français	anglais
	30 espagnol		
	31 arménien	russe	turc
	32 espagnol	italien	anglais
5 Q.	33 français	anglais	
	34 français	anglais	
	35 français	anglais	
	36 français	anglais	
	37 français	anglais	
	38 français	anglais	
	39 français	anglais	
	40 français	anglais	italien

La durée de l'entrevue individuelle n'est pas limitée; elle varie de 30 à 60 minutes avec une durée moyenne de 37 minutes. Le corpus comprend les réponses à un questionnaire socio-linguistique, une conversation sur schéma d'entrevue, et ensuite une description de bandes dessinées (Rollet et Tremblay, 1974).

Le message oral des bandes magnétiques a été transcrit. Pour l'énoncé, nous attribuons une fonction démarcatrice entre deux pauses fortes. Vu le but de notre étude, nous n'avons pas eu recours à une transcription phonétique. Le dépouillement des textes écrits s'est effectué sur interactif pour être ensuite orienté vers l'ordinateur.

Les données sont présentées sous forme de tableaux de fréquence et certaines sont soumises à des tests statistiques.

Toutes les données sont comparées de façon à mettre en évidence les similitudes et les différences observées entre les groupes de sujets.

A l'aide d'exemples tirés du corpus, nous procédons à une analyse plus détaillée des données afin d'utiliser les caractéristiques de nos groupes de sujets.

Présentation et analyse des résultats

L'exposé des résultats se divise en quatre parties: la première présente les résultats obtenus au test de classement et de rendement du Ministère de l'Immigration du Québec; la deuxième présente une évaluation globale des énoncés d'après la technique développée par Ilyin (1976) qui distingue les deux types de compétence (linguistique et communicative) nécessaires à la communication; dans la troisième partie, nous discutons de l'acquisition de la syntaxe de base du français; enfin, nous parlons de la complexité syntaxique d'abord dans le cadre de la grammaire traditionnelle et par la suite dans le cadre de la théorie de Hunt (1965). Ce dernier associe la syntaxe et la sémantique pour discuter de cette même complexité syntaxique comme nous le verrons plus loin.

Résultats aux tests du Ministère de l'Immigration

Les résultats au test de classement et les résultats au test de rendement en français du Ministère de l'Immigration du Québec présentés dans les tableaux 62 et 63 nous permettent d'affirmer que le niveau de connaissance du français était le même pour les deux groupes de niveau faible lors de leur entrée au COFI et que les sujets des groupes moyens et forts se distinguent de façon significative. Par contre, chez les sujets faibles du groupe expérimental, nous constatons un rendement supérieur à celui du groupe traditionnel lors de la passation du test de rendement administré à la fin du programme. Au test de rendement, tous les groupes se distinguent de façon significative.

TABLEAU 62

Moyenne des résultats obtenus
au test de Classement
et de Rendement du
Ministère de l'Immigration

Test de classement scores centiles	Test de rendement scores centiles
1 FT. .68	16.64
2 FE. 1.19	33.59
3 MO. 16.38	54.33
4 FO. 40.00	77.06
\bar{X} 14.56	45.40

Évaluation de la compétence linguistique et de la compétence à communiquer

Nous avons analysé le processus de communication à partir de chaque énoncé du corpus (14,698 au total). Deux expérimentateurs francophones ont repris les énoncés et les ont catégorisés d'après la formulation originale de Ilyin (1976) et reprise par Meloche *et al.* (1977). Cette façon d'évaluer permet de mesurer les deux types de compétence: "... la

première qui consiste à pouvoir manipuler les structures et le vocabulaire et l'autre à pouvoir utiliser la langue dans des situations appropriées". (ibid.)

TABLEAU 63

Valeur t de Student entre les moyennes des groupes pour le test de classement et de rendement

Test de classement				Test de rendement			
1 FT.	2 FE.	3 MO.	4 FO.	1 FT.	2 FE.	3 MO.	4 FO.
1 FT.	710	4.59*	4.00*	1 FT.	1.92*	3.90*	6.11*
2 FE.		4.44*	3.95*	2 FE.		2.03*	4.17*
3 MO.			2.27*	3 MO.			2.04*
4 FO.				4 FO.			

Degré de liberté 14
Valeur critique 1.76

*p < 05

Les énoncés ont été catégorisés comme suit:

énoncé compréhensible		A. Information appropriée. Aucune erreur grammaticale.
		B. Information appropriée. Avec une ou plusieurs erreurs grammaticales.
énoncé incompréhensible		C. Information inappropriée. Avec ou sans erreur grammaticale.

Tous les énoncés incomplets ou contenant des termes imperceptibles ont été classés dans la catégorie C (énoncé incompréhensible). Voici des exemples d'énoncés catégorisés selon les critères ci-haut mentionnés.¹

- A. — 7430 Non je n'ai pas de travail. (3.19)
— 79490 J'ai vingt-huit ans. (3.21)
— 90370 Oh je pense que je suis allé chez mon ami. (3.23)
— 112490 Mais je pense qu'avec le temps ça va disparaître. (4.27)
- B. — 7410 Ah je suis mars. (1.3)
— 19500 Vous avez bottes. (1.6)
— 43470 Sa fille au revoir à papa. (2.12)
— 76390 Toute le cours etudiant doit parler anglais pas le chinois. (3.20)
- C. — 5360 Je vais avec toutes sans XX. (1.2)
— 150630 Bon ce que je ferais c'est que... (5.33)
— 2350 Si travaille je regarde l'autre parce que moi je reste pas à la maison. (1.1)
— 25460 Après je fais quelques pour le manger les enfants et les manger. (1.8)

¹ Les tirets — renvoient aux lignes où apparaissent ces énoncés dans le corpus et les parenthèses (1.8) identifient d'abord les groupes (1 @ 5) et ensuite les sujets (1 @ 40).

A l'aide du tableau 64 nous pouvons constater que plus de 91% des énoncés ont été classés comme compréhensibles. Ici, par énoncé, nous entendons tous les énoncés avec syntagme verbal:

— 68390 C'est un quatre et demi. (3.18)

et ceux, nombreux, sans syntagme verbal qui font partie courante de la langue parlée:

— 340 Arménien l'arabe. (1.1)

énoncé produit en réponse à la question "Combien de langues parlez-vous?"

Les deux groupes de sujets faibles réussissent à communiquer de façon à peu près équivalente: respectivement 88.55% des énoncés sont compréhensibles pour le groupe 1 FT, alors que le groupe 2 FE en produit 88.85%.

TABLEAU 64

Distribution des énoncés pour chaque groupe

GROUPE	énoncés compréhensibles				énoncés incompréhensibles		Nombre total d'énoncés	
	aucune erreur grammaticale		avec une ou plusieurs erreurs grammaticales		avec ou sans erreur grammaticale		n	%
	n	%	n	%	n	%		
1 FT.	1251	47.77%	1068	40.78%	300	11.45%	2619	100%
2 FE.	1278	45.11%	1239	43.73%	316	11.15%	2833	100%
3 MO.	1525	52.33%	1120	38.44%	269	9.23%	2914	100%
4 FO.	2197	62.56%	1102	31.38%	213	6.06%	3512	100%
5 Q.	2372	84.11%	366	12.98%	82	2.91%	2820	100%
TOTAL	8623	58.67%	4895	33.30%	1180	8.03%	14698	100%

Nous avons cité ailleurs le type d'approche pédagogique différent qu'ont connu nos deux groupes de sujets faibles. Nous avons voulu vérifier si ces deux approches influaient sur la production grammaticale du sujet. Nous pouvons noter que même si l'approche de la pédagogie de la communication n'insiste pas sur la production linguistique dite "correcte", les sujets ayant subi cette approche produisent autant (47.77% contre 45.11%) d'énoncés grammaticalement acceptables que ceux de l'autre groupe faible qui a reçu un enseignement basé sur la compétence linguistique.

Nous ne trouvons pas de différence significative entre les deux groupes de sujets faibles ($t = .50$) quant à la production d'énoncés non-grammaticaux.

Nous constatons aussi que même le francophone parlant sa langue maternelle commet des erreurs grammaticales (12.98%).

— 15900 Il y a beaucoup de pays où j'aimerais vivre si par exemple je pourrais y faire un travail qui m'intéresserait. (5.35)

— 173220 Finalement on concentre sur nos affaires à nous autres. (5.38)

Par erreur grammaticale, il faut entendre tout: erreur de genre, de personne, de concordance, de syntaxe, ou encore des absences de déterminant, d'éléments de la structure, etc.

Acquisition de la syntaxe de base du français

La structure de la syntaxe de base du français (voir le programme-cadre du M.I.Q., p. 18) est S-V-C (il boit du lait) et diffère de celle d'autres langues. L'absence ou l'inversion d'un ou des éléments produit des structures secondaires, comme par exemple:

S-V (Il mange)
 V-S (Mange-t-il)
 V-C (Va là-bas)

Nous avons voulu vérifier si nos sujets immigrants de langues maternelles fort diverses avaient acquis, en 30 semaines de cours, la syntaxe de base du français. C'est pourquoi nous avons relevé toutes les absences ou inversions d'un des éléments dans la structure de base en contexte obligatoire.

- 4350 Comment s'appelle (1.1)
- 6810 Anniversaire douze ans fille (2.1)
- 22640 Non beaucoup travail à la maison (1.7)
- 35940 Ils ont fait pour manger. (2.10)

Toutes les données qui ont trait au découpage linguistique nous permettent d'élaborer une courbe ascendante ou descendante, selon le cas, en montrant les différences entre les groupes. le groupe faible expérimental (2 FE.) est plus fort que le groupe faible traditionnel (1 FT.), le groupe moyen (3 MO.) ensuite, le groupe fort (4 FO.) et finalement le groupe québécois (5 Q.). Les données indiquent également le niveau d'interlangue atteint par les sujets immigrants de chaque groupe. Cette différence toutefois est moins évidente au niveau de la complexité syntaxique, surtout chez les groupes les plus forts, comme nous le verrons plus loin.

Tous les sujets immigrants, évidemment, produisent des énoncés contenant des erreurs de structure (tableau 65). Ceci s'explique par le phénomène de la "simplification" qui caractérise la langue parlée par l'enfant qui acquiert sa langue maternelle et par des apprenants d'une langue seconde.

- 22930 Après d'habitude danser chanter. (1.7)
- 6960 Il mal jambe. (2.1)
- 35940 Ils ont fait pour manger. (10.2)

En effet, l'apprenant d'une langue maternelle ou seconde produit d'abord des énoncés dans le but de communiquer et retient les éléments essentiels à la communication. Ici encore un test t effectué sur les moyennes des groupes faibles ne révèle pas de différence significative ($t = .40$).

Complexité syntaxique

A. Classification traditionnelle

La complexité syntaxique est considérée comme un indice de la maturité linguistique et indique des étapes du développement dans l'acquisition d'une langue maternelle ou seconde (Hunt, 1965; Larsen-Freeman, 1978; Loban, 1976).

TABLEAU 65

Pourcentage des énoncés contenant des erreurs au niveau de la structure de base

Rang	1 FT.	2 FE.	3 MO.	4 FO.	5 Q.
1	20.85	6.94	9.14	2.94	0.46
2	16.73	15.28	6.65	0.28	0.66
3	13.69	11.82	4.35	3.28	0.83
4	8.80	36.16	1.70	5.23	1.27
5	6.49	16.12	3.65	4.78	0.72
6	14.08	4.86	1.96	2.37	1.17
7	31.38	13.10	1.98	3.13	0.99
8	14.06	7.82	5.36	3.15	0.40
\bar{X}	15.76	14.01	4.35	3.14	0.80

Prenant d'abord une perspective traditionnelle, nous faisons l'analyse des structures syntaxiques de l'énoncé en découpant la production verbale en énoncés simples et complexes et en insistant sur la production des propositions subordonnées dans les énoncés complexes.

Nous avons défini comme énoncé simple, tout énoncé qualifié comme indépendant, c'est-à-dire tout énoncé contenant un syntagme verbal ou proposition unique:

- 146050 Mon père il a cinquante deux ans. (3.32)
- 169250 Bon c'est le réveil. (4.37)

Un énoncé complexe est un énoncé contenant plusieurs syntagmes verbaux ou propositions coordonnées, juxtaposées ou subordonnées à d'autres propositions.

- 170470 Ben disons que je l'ai amélioré tu sais. (4.38)
- 58080 Il y a aussi beaucoup de châteaux beaucoup de parcs beaucoup de choses que j'aime beaucoup. (2.16)
- 50240 Je pense peut-être aujourd'hui peut-être demain il va parler avec nous. (2.14)

Ce procédé de découpage donne une production totale de 10,863 énoncés répartis en 6,815 énoncés simples et 4,048 énoncés complexes. Nous observons que plus le groupe est fort, plus il produit d'énoncés complexes. De même le nombre de propositions dans ces énoncés complexes croît avec le niveau (voir Tableau 66).

Nous aborderons maintenant un type particulier de proposition à savoir la proposition subordonnée qui dépend d'une autre proposition, qualifiée de principale, et qui de plus la complète.

Le phénomène de la subordination distingue mieux les groupes de faibles que les autres. Toute la littérature, au sujet de la subordination, montre qu'avec une compétence accrue d'une langue, les sujets réduisent leur énoncé à des formes plus sophistiquées. Par exemple au lieu de dire "Pierre, qui a cinq enfants, s'en va travailler à la Baie James" il emploiera plus facilement une forme réduite comme "Pierre, père de cinq enfants, s'en va travailler à la Baie James".

Le tableau 67 confirme ces résultats. Nous observons des différences plus fortes entre les deux groupes de sujets faibles (.15) et les sujets faibles du deuxième groupe avec le

sujets moyens (.17). Cette différence s'amenuise entre le groupe moyen et fort (.06), et ainsi qu'entre les sujets forts et les québécois (.08).

TABLEAU 66
Caractéristiques syntaxiques des énoncés.

Groupe	Nombre total d'énoncés		Énoncés simples		Énoncés complexes		Nombre de propositions dans les énoncés complexes	
	n	%	n	%	n	%	n	\bar{X}
1 FT.	1574	100%	1184	75.22%	390	24.78%	1073	2.75
2 FE.	2038	100%	1406	69.00%	632	31.00%	1899	3.00
3 MO.	2162	100%	1345	62.12%	817	37.79%	2831	3.47
4 FO.	2899	100%	1708	58.92%	1191	41.08%	4085	3.43
5 Q.	2190	100%	1172	53.56%	1018	46.48%	3946	3.88
	10 863	100%	6 815	62.74%	4 048	37.26%	13 834	3.41

TABLEAU 67

Fréquence et moyenne du nombre de subordinées dans les énoncés complexes par groupe

Groupe	Nombre d'énoncés complexes contenant une ou plusieurs subordinées	Nombre total de subordinées	Nombre de subordinées par énoncé
1 FT.	118	135	1.14
2 FE.	326	420	1.29
3 MO.	489	714	1.46
4 FO.	745	1045	1.40
5 Q.	623	924	1.48
	2 301	3 238	1.41

Ensuite nous avons repris les catégories de la grammaire traditionnelle: A. subordinées, circonstancielles; B. substantives; C. relatives, et avons ajouté les subordinées expressives introduites par les connectifs suivants: soit que... soit que ou peut-être que... etc. De ce dernier type nous n'en avons relevé que quelques-uns dans le groupe fort et un peu plus chez les sujets québécois.

Nous remarquons au tableau 68 que les subordinées circonstancielles sont les plus fréquentes chez nos sujets immigrants alors que les Québécois produisent plus de relatives.

subordinées circonstancielles:

- 63940 Il y a toujours problèmes dans l'auto parce que il n'y a pas nouvelles. (3.17)
- 104160 Je ne sais pas comment dire. (4.26)

TABLEAU 68

Moyenne et pourcentage du nombre de subordonnées de chaque catégorie pour chaque groupe

	Circonstancielle		Substantive		Relative		Expressive		Moyenne de subordonnées	
	\bar{X}	%	\bar{X}	%	\bar{X}	%	\bar{X}	%	\bar{X}	%
1 FT.	11.25	66.67%	2.38	14.07%	3.25	19.26%			16.88	100%
2 FE.	33.00	62.86%	7.88	15.00%	11.63	22.14%			52.50	100%
3 MO.	56.88	63.73%	19.25	21.57%	13.13	14.70%			89.25	100%
4 FO.	69.38	53.12%	28.38	21.72%	32.13	24.59%	75	57%	130.63	100%
5 Q.	36.25	38.66%	22.88	19.81%	51.25	44.37%	2.5	2.16%	115.50	100%

subordonnées relatives:

- 149460 Puis il y a une cuisine qui donne après ça sur un balcon. (5.33)
- 159000 Il y a beaucoup de pays où j'aimerais vivre si par exemple je pourrais y faire un travail qui m'intéresserait. (5.35)

Cette différence entre les groupes immigrants et le groupe québécois est ici la plus marquée. Le groupe 4 FO, produit deux fois plus de circonstanciels que de relatives, le groupe 3 MO, près de cinq fois plus et les groupes faibles trois fois plus.

B. Classification en unité de communication

Jusqu'à maintenant nous avons basé notre analyse de l'énoncé selon les termes de la grammaire traditionnelle. Nous terminons notre étude de la complexité syntaxique par le découpage des énoncés suivant la technique proposée par Hunt (1965) et reprise par d'autres chercheurs.

Hunt s'est intéressé à l'étude de la langue écrite et a développé un nouveau type de découpage ou de segmentation de la phrase en "t-unit". Loban (1976) a appliqué cette notion à la langue orale et l'a redéfinie sous le terme d'*unité de communication*.

Ce découpage de l'énoncé tient compte de la syntaxe et de la sémantique.

Au niveau syntaxique une unité de communication est une unité minimale qui comprend une proposition principale et toutes les subordonnées qui y sont reliées. Le nombre de subordonnées peut être égal à zéro.

- 98510 Il y a beaucoup de monde. (3.24)

Au niveau sémantique une unité de communication est en fait un groupe de mots qui ne peut être divisé sans perdre l'essentiel de sa signification.

- 143850 Je connais beaucoup d'analphabètes qui gagnent leur vie. (5.38)

Cet énoncé est une unité de communication qui comprend neuf mots et ne peut être divisé après "analphabètes" sans perdre son sens entier.

- Je connais beaucoup d'analphabètes. + n'a pas le même sens que Je connais beaucoup d'analphabètes qui gagnent leur vie.
- 140820 Il se casse son ski / et aussi il casse son jambe. (4.31)

Cet énoncé comprend deux unités de communication; le premier contient cinq mots et le deuxième six. Le coordonnant est toujours compté dans la deuxième unité.

— 154150 J'aime les grandes villes les grandes capitales. (5.34)

Cet énoncé complexe est une unité de communication contenant huit mots.

En comparant plusieurs techniques d'analyse de la phrase écrite, Hunt a démontré que la mesure de la longueur moyenne d'une unité de communication était le meilleur indice de maturité linguistique et aussi la meilleure mesure de la complexité syntaxique. Ces résultats sont confirmés par l'étude que Loban (1976) a fait sur la langue orale.

Larsen-Freeman (1978) ajoute que cette mesure peut aussi être un indicateur de la compétence des sujets en langue seconde et nous permet ainsi de cataloguer les sujets selon le niveau atteint.

Nous avons découpé au total 8,266 énoncés, plus de la moitié de notre corpus, en unité de communication.

Ceci s'inscrit logiquement dans notre démarche d'évaluer la compétence à communiquer — car en plus de considérer la forme structurale des énoncés, l'unité de communication réfère aussi au contenu (sémantique). Le tableau 69 présente les données brutes de la partie du corpus étudié ainsi que la longueur moyenne des unités de communication. Cette longueur moyenne augmente selon le niveau de compétence en français de chaque groupe (voir Figure 3).

TABLEAU 69

Répartition des données en unités de communication

Groupe	Nombre d'énoncés	Nombre de mots	Nombre d'unités de communication	Longueur moyenne des unités de communication en mots (L.M.U.C.)
1 FT.	1,211	7,883	1,295	6.08
2 FE.	1,534	11,068	1,624	6.82
3 MO.	1,656	15,170	1,838	8.25
4 FO.	2,099	22,028	2,420	9.10
5 Q.	1,766	21,986	2,087	10.53
TOTAL	8,266	78,135	9,264	8.43

Nous observons (Figure 4) des différences individuelles à l'intérieur de chacun des groupes. Ces différences sont les plus manifestes chez les québécois francophones (5Q.).

Les analyses de la Distribution t de Student (tableau 70) montrent une différence significative entre les longueurs moyennes des unités de communication pour chacun des groupes. Cependant, entre les moyennes des groupes faibles le niveau de signification (.90) est moindre. Cette mesure de la longueur moyenne des unités de communication (L.M.U.C.) s'avère donc une bonne mesure discriminatoire entre les groupes.

Conclusion

La description de la langue parlée par nos sujets immigrants- adultes a été faite en tenant compte du cadre pédagogique des COFI. Cette étude avait pour but de caractériser la langue parlée par des sujets faibles, moyens et forts et de comparer leur acquis avec la performance de sujets francophones.

FIGURE 3

Distribution des groupes pour les longueurs moyennes des unités de communication

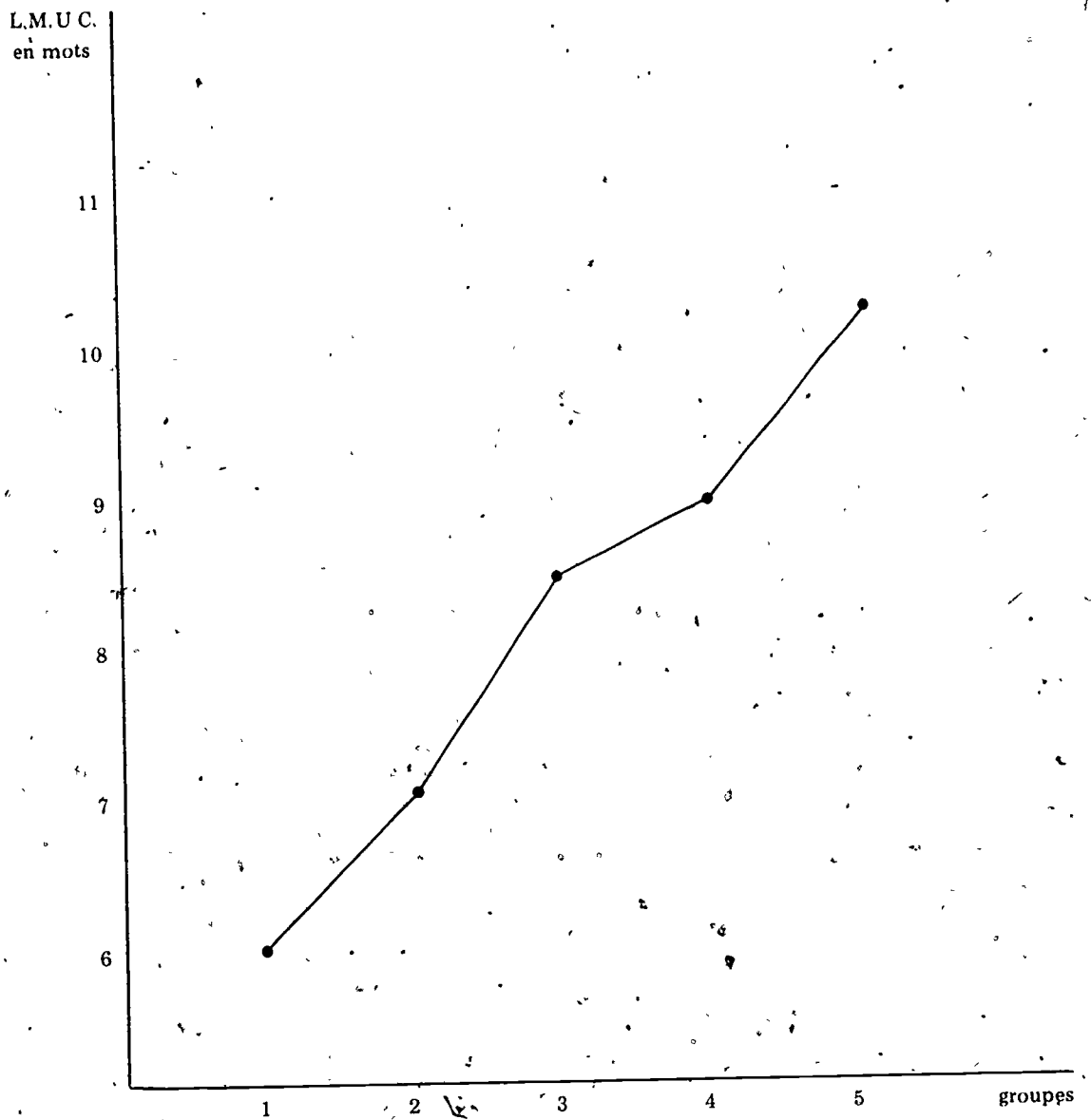
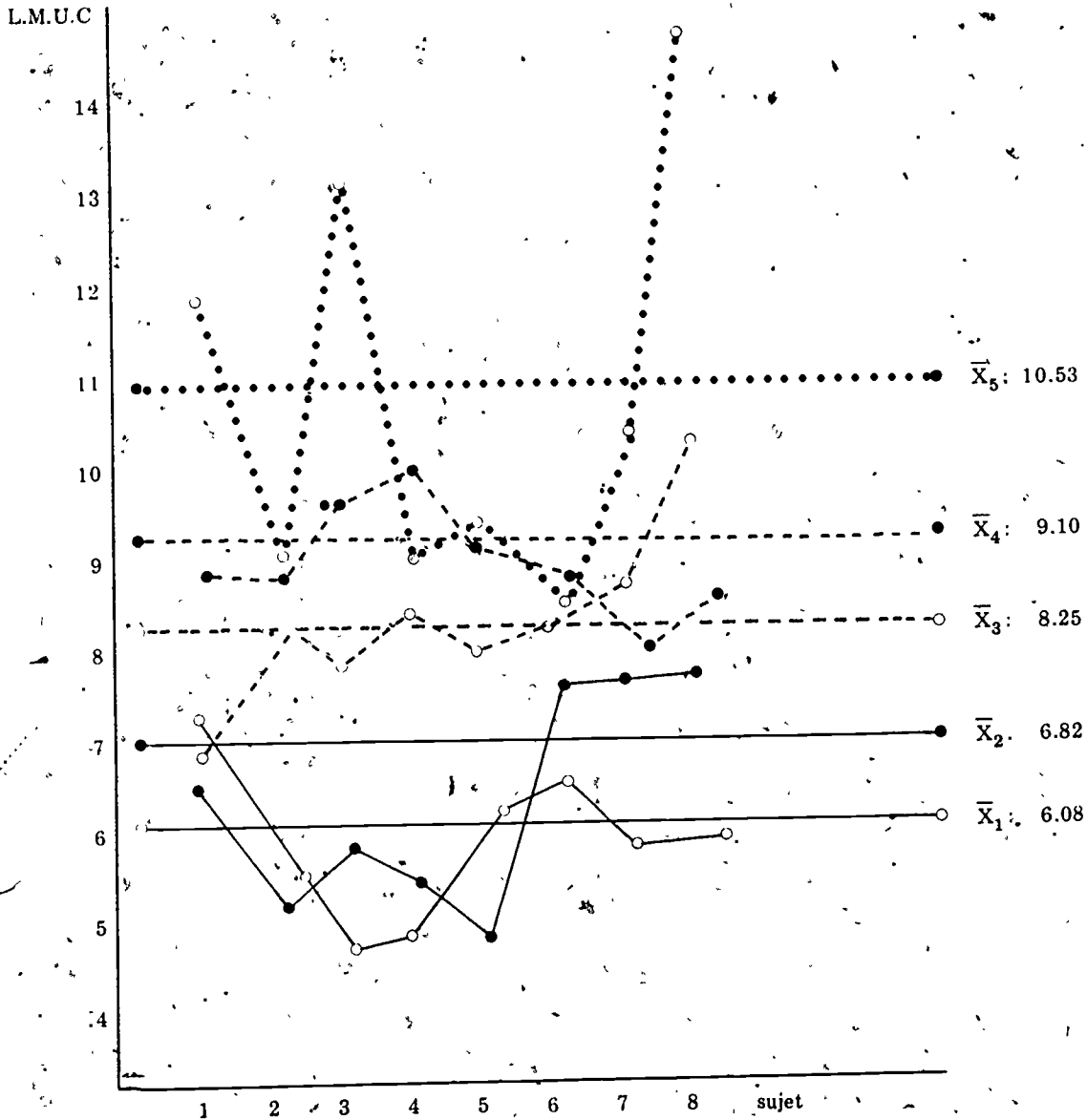


FIGURE 4

Longueur moyenne des unités de communication par sujet et moyenne des groupes (L.M.U.C.)



- 1 FT. ○ — ○
- 2 FE. ● — ●
- 3 MO. ○ · · · · · ○
- 4 FO. ● · · · · · ●
- 5 Q. ○ - - - - ○

TABLEAU 70
Valeur t de Student entre les groupes
pour la longueur moyenne des unités de communication

Groupe	L.M.U.C.				
	1 FT.	2 FE.	3 MO.	4 FO.	5 Q.
1 FT.		1.47**	4.60*	8.51*	5.62*
2 FE.			2.63*	5.08*	4.43*
3 MO.				2.08*	2.75*
4 FO.					1.89*
5 Q.					

Degré de liberté : 14

Valeur critique : 1.76

* $p < .05$

Valeur critique : 1.34

** $p < .10$

Nos deux groupes de sujets faibles ont connu une approche pédagogique différente, la première axée sur le développement de la compétence linguistique et l'autre orientée sur le développement de la compétence de communication (voir Chapitre V). Nos groupes moyens et forts ont subi un enseignement régulier des COFI.

Au départ les deux groupes faibles avaient un niveau de connaissance en français comparable. A la fin des 30 semaines de cours, le groupe faible-expérimental avait un résultat supérieur au test de rendement. Cette différence coïncide avec certains de nos résultats. C'est surtout au niveau de la complexité syntaxique qu'apparaissent ces différences. Les groupes moyens et forts se distinguaient tant au début qu'à la fin du cours.

Les résultats de notre étude de la langue parlée de cet échantillon de sujets nous permet de constater que même chez les groupes faibles la majorité des énoncés sont compréhensibles et que ces étudiants sont capables d'entretenir une conversation sur un thème concret et de se faire comprendre.

D'autre part, même si l'accent n'a pas été mis uniquement sur l'enseignement de la langue, le groupe expérimental produit autant d'énoncés compréhensibles et d'énoncés grammaticalement acceptables que le groupe faible traditionnel.

Tous nos sujets immigrants simplifient la composition de leurs énoncés en conservant les éléments structuraux indispensables à la communication. Plus le groupe a atteint un niveau de compétence élevé, plus il produit des énoncés complets.

Pour ce qui est de la complexité syntaxique des énoncés, les résultats des groupes faibles s'inscrivent dans une progression ascendante prolongée par les résultats des groupes moyens et forts et finalement de ceux du groupe de québécois sauf au niveau de la production de types spécifiques de subordonnées.

La distinction la plus marquée se situe toutefois au niveau de l'étude des unités de communication. En effet cette mesure de la longueur moyenne des unités de communication s'avère discriminatoire entre chacun des groupes.

Nos résultats font ressortir le rôle limité d'une des variables de l'enseignement: la pédagogie. Les énoncés produits par les sujets ne reflètent pas nécessairement les structures enseignées par le professeur ou retrouvées dans les méthodes. Le Programme-Cadre (p. 19) "limite l'enseignement dans les COFI à la forme simple des structures". Toutefois, nous constatons que tous les groupes de sujets produisent des énoncés complexes.

Pour réussir à faire l'étude de la langue parlée par nos sujets immigrants, nous avons eu recours à multiples écoutes des enregistrements du corpus. Parfois les interférences phonologiques, surtout chez les faibles, nuisent à une compréhension spontanée et nous laissent présager des difficultés, pour ces sujets, à être compris rapidement par des autochtones francophones. Le niveau de compétence, des sujets immigrants, atteint après 30 semaines reste distinct de la langue parlée par les francophones et suggère que les sujets immigrants tireraient des avantages à avoir des contacts plus fréquents avec des groupes de francophones tout au long de leur apprentissage du français.

CHAPITRE VII CONCLUSIONS

Au cours des dix-huit mois de notre mandat, nous avons tenté d'apporter des éclaircissements sur les difficultés d'apprentissage rencontrées par certains immigrants dans les programmes de formation linguistique au Québec.

Dans le premier chapitre nous avons montré comment la perspective actuelle sur l'acquisition des langues a évolué sous l'influence de la linguistique théorique et des nombreuses recherches empiriques en psycho-linguistique de la dernière décennie. Nous avons souligné le fait que cette réorientation théorique a donné lieu à de sérieuses réserves quant à la pertinence des méthodes pédagogiques d'inspiration structuraliste ou behavioriste.

Notre enquête auprès des enseignants, ceux qui partagent de plus près la vie quotidienne des étudiants dans les centres de formation, nous a permis de dégager un profil de l'étudiant en difficulté d'apprentissage et de recevoir les opinions d'enseignants quant à des solutions, de rechange possibles.

Dans le chapitre IV nous avons décrit une enquête empirique auprès des étudiants qui a fait ressortir le lien entre certaines variables cognitives et sociales et le niveau d'apprentissage de la langue seconde. Lorsque nous avons mis en relation les caractéristiques cognitives et sociales des étudiants faibles et les caractéristiques de la situation d'apprentissage, nous avons pu constater que les activités pédagogiques dans certaines classes étaient peu propices à favoriser l'apprentissage et qu'elles pouvaient même constituer un obstacle à l'acquisition de la langue.

Dans une certaine mesure, les problèmes de l'étudiant immigrant rejoignent ceux identifiés auprès d'autres catégories d'étudiants, mais ils semblent être exacerbés par des particularités au niveau de l'aptitude et du comportement socio-culturel et par une pédagogie peu appropriée.

La solution de rechange que nous avons pu expérimenter consistait à introduire un contenu pragmatique d'intégration sociale et professionnelle dans le cours afin de développer la compréhension auditive et l'utilisation fonctionnelle de la langue. Ces activités devaient remplacer l'enseignement des structures de la langue au moyen d'exercices de répétition et de manipulation. Notre évaluation formative de deux classes expérimentales a servi à identifier des changements dans le comportement des enseignants et des étudiants qui nous paraissaient prometteurs. Certains étudiants qui s'étaient montrés réticents lors des exercices structuraux participaient plus activement aux activités centrées sur un contenu d'intégration sociale dans lesquelles la compréhension auditive était valorisée.

Une deuxième solution de rechange qui consistait à placer l'étudiant dans des situations de travail authentiques en dehors des centres de formation n'a pas pu être expérimentée. Cette solution devait paraître radicale aux yeux de certains pour qui l'apprentissage doit se situer dans le contexte d'une salle de classe et suivre la voie tracée par la pédagogie. Or nous savons que la salle de classe ne fournit pas nécessairement les meilleures conditions pour l'acquisition d'une langue surtout en ce qui concerne la personne peu scolarisée. Vu la nature sociale du comportement linguistique, il nous paraissait intéressant de tenter de créer en dehors de la salle de classe et dans un contexte de travail un milieu protégé dans lequel l'immigrant bénéficierait des contacts interpersonnels authentiques avec les francophones si nécessaires au développement de la langue seconde. En effet dans nos propres recherches et

d'autres effectuées ailleurs, le problème de l'absence de contacts interpersonnels avec les locuteurs natifs revient régulièrement comme étant étroitement lié au non-apprentissage de la langue. Laissé à lui-même, l'immigrant gravite vers son propre groupe socio-culturel où il trouve la sécurité qui l'aide à affronter le choc culturel. Par ailleurs, l'indifférence (vraie ou perçue) de la part de la population hôte renforce la distance sociale qui crée un obstacle à l'apprentissage. C'est souvent à tort, croyons-nous, qu'on attribue l'isolement des individus et des groupes à l'insuffisance de leurs moyens linguistiques. Nous pensons, au contraire, que c'est l'inverse qui est vrai: l'isolement social est la cause de l'échec linguistique. Ainsi nous sommes frappés par le paradoxe des centres de formation linguistique, isolés de la vie quotidienne de la communauté socio-linguistique cible dans lesquels les immigrants se retrouvent entre eux pour apprendre la langue. Nous aurions voulu voir l'intégration de ces centres dans la vie communautaire du quartier. Il nous semble indispensable que la société soit davantage impliquée dans le processus d'intégration des immigrants et plus consciente de ses responsabilités dans ce domaine. Elle ne peut pas se contenter de rejeter cette charge sur les éducateurs. Des attitudes positives des québécois face à l'immigrant non francophone aideraient celui-ci à persévérer dans ses tentatives, souvent longues et pénibles, pour apprendre la langue.

APPENDICE A

QUESTIONNAIRE AUX PROFESSEURS

UNIVERSITE DE MONTREAL

QUESTIONNAIRE

Ces résultats sont strictement confidentiels

Identification du professeur

1. Dans quel COFI enseignez-vous? _____

2. Age: moins de 25
25-34
35-44
45 et plus

3. Sexe: M
F

4. a) Scolarité: moins de 11 ans
12-15 ans
16 ans et plus

Diplôme Endroit Spécialisation

Dernier diplôme obtenu: _____

b) Avez-vous reçu une formation spécialisée en

Diplôme Lieu Date

- linguistique _____
 littérature _____
 éducation _____
 didactique _____
 autre (spécifiez) _____

c) Avez-vous suivi des stages spécialisés en rapport avec l'utilisation d'une méthode spécifique d'enseignement des langues secondes?

- oui
non

d) Si oui, de quelle(s) méthode(s) s'agissait-il? _____

5. Quel est votre pays d'origine? _____

6. Quelle est votre langue maternelle? _____

Autres	Langues parlées	Langues lues	Langues écrites
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____

7 Quel était votre travail antérieur à l'enseignement au COFI? _____

Expérience pédagogique

8. a) Depuis combien de temps enseignez-vous? Total _____ ans.
 b) Depuis combien de temps enseignez-vous dans les COFI? _____ ans.

9 Enseignez-vous à une seule ou à plusieurs classes au cours d'une même session? _____

10. Les étudiants des COFI ne semblent pas tous avoir le même niveau d'aptitude pour l'apprentissage d'une langue seconde. Pouvez-vous indiquer quel serait le pourcentage de chacune des catégories d'étudiants mentionnées ci-dessous, par rapport à l'ensemble.

1° Etudiants forts (apprenant sans difficulté)	_____ %
2° Etudiants d'aptitude moyenne (réussissent à apprendre)	_____ %
3° Etudiants faibles (apprennent difficilement)	_____ %
4° Etudiants "irré récupérables" (totalement inaptes à apprendre)	_____ %
Total	100 %

11. D'après votre expérience, décrivez brièvement l'étudiant susceptible d'avoir des difficultés à apprendre le français dans les cours du COFI.

Origine ethnique	Langue	Sexe	Age	Scolarité	Autre (spécifiez)
_____	_____	_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____	_____	_____

12. Plusieurs méthodes sont employées actuellement pour l'enseignement du français dans les COFI. D'après votre expérience, lesquelles parmi les méthodes citées ci-après conviennent le mieux à vos étudiants.

<i>LFI</i>	convient à l'étudiant moyen	oui <input type="checkbox"/>	non <input type="checkbox"/>
	convient à l'étudiant faible	oui <input type="checkbox"/>	non <input type="checkbox"/>
	je n'ai jamais utilisé cette méthode	oui <input type="checkbox"/>	non <input type="checkbox"/>
<i>De vive voix</i>	convient à l'étudiant moyen	oui <input type="checkbox"/>	non <input type="checkbox"/>
	convient à l'étudiant faible	oui <input type="checkbox"/>	non <input type="checkbox"/>
	je n'ai jamais utilisé cette méthode	oui <input type="checkbox"/>	non <input type="checkbox"/>
<i>En français</i>	convient à l'étudiant moyen	oui <input type="checkbox"/>	non <input type="checkbox"/>
	convient à l'étudiant faible	oui <input type="checkbox"/>	non <input type="checkbox"/>
	je n'ai jamais utilisé cette méthode	oui <input type="checkbox"/>	non <input type="checkbox"/>

A travers le Québec

convient à l'étudiant moyen
convient à l'étudiant faible
je n'ai jamais utilisé cette méthode

oui non
oui non
oui non

En québécois

convient à l'étudiant moyen
convient à l'étudiant faible
je n'ai jamais utilisé cette méthode

oui non
oui non
oui non

Autre (spécifier)

convient à l'étudiant moyen
convient à l'étudiant faible

oui non
oui non

13. Disposez-vous de tout le matériel didactique et audio-visuel prévu par cette (ces) méthode(s)?

rarement souvent
quelquefois toujours

14. Votre expérience des classes régulières vous permet-elle de dire que les finissants réussiront à se débrouiller en français après leur sortie du COFI?

oui non

pourquoi? _____

15. Votre expérience des classes faibles vous permet-elle de dire que les finissants réussiront à se débrouiller en français après leur sortie du COFI?

oui non

16. Au bout de combien de semaines êtes-vous capable de repérer un étudiant qui ne réussira pas à se débrouiller en français après sa sortie du COFI?

_____ semaines.

17. Nous aimerions maintenant établir le profil de l'étudiant qui ne réussit pas en comparaison avec celui qui réussit. Veuillez encrer sur les échelles suivantes le chiffre qui correspond aux caractéristiques de l'étudiant qui réussit.

Caractéristiques individuelles de l'étudiant qui réussit :

	1	2	3	4	5	6	7
dépendant							indépendant
parle beaucoup							parle peu
émotif							calme
détendu							tendu
peu persévérant							persévérant
attentif							rêveur
peu scolarisé							scolarisé
ne connaît pas l'anglais							connaît l'anglais

Attitudes et motivation de l'étudiant qui réussit :

	1	2	3	4	5	6	7
Attitude négative pour l'apprentissage du français							Attitude positive pour l'apprentissage du français
Perception positive des francophones							Perception négative des francophones

L'étudiant ne participe pas aux activités de la classe	1	2	3	4	5	6	7	L'étudiant participe aux activités de la classe
Très motivé	1	2	3	4	5	6	7	Peu motivé
L'étudiant ne veut pas s'identifier ni communiquer avec le groupe francophone	1	2	3	4	5	6	7	L'étudiant veut s'identifier et communiquer avec le groupe francophone
L'étudiant ressent le besoin d'apprendre le français	1	2	3	4	5	6	7	L'étudiant ne ressent pas le besoin d'apprendre le français

18. Veuillez encercler sur les échelles suivantes le chiffre qui correspond aux caractéristiques de l'étudiant qui ne réussit pas.

Caractéristiques individuelles de l'étudiant qui ne réussit pas

				neutre				
dépendant	1	2	3	4	5	6	7	indépendant
parle beaucoup	1	2	3	4	5	6	7	parle peu
émotif	1	2	3	4	5	6	7	calme
détendu	1	2	3	4	5	6	7	tendu
peu persévérant	1	2	3	4	5	6	7	persévérant
attentif	1	2	3	4	5	6	7	rêveur
peu scolarisé	1	2	3	4	5	6	7	scolarisé
ne connaît pas l'anglais	1	2	3	4	5	6	7	connaît l'anglais

Attitudes et motivation de l'étudiant qui ne réussit pas

				neutre				
Attitude négative pour l'apprentissage du français	1	2	3	4	5	6	7	Attitude positive pour l'apprentissage du français
Perception positive des francophones	1	2	3	4	5	6	7	Perception négative des francophones
L'étudiant ne participe pas aux activités de la classe	1	2	3	4	5	6	7	L'étudiant participe aux activités de la classe
Très motivé	1	2	3	4	5	6	7	Peu motivé
L'étudiant ne veut pas s'identifier ni communiquer avec le groupe francophone	1	2	3	4	5	6	7	L'étudiant veut s'identifier et communiquer avec le groupe francophone
L'étudiant ressent le besoin d'apprendre le français	1	2	3	4	5	6	7	L'étudiant ne ressent pas le besoin d'apprendre le français

19. Veuillez encercler le chiffre qui correspond à l'importance relative de chacun des facteurs suivants quant aux causes possibles de l'échec de certains étudiants.

Contribue à l'échec	<i>l'âge</i>	1	2	3	4	5	6	7	Ne contribue pas à l'échec
Contribue à l'échec	<i>le sexe</i>	1	2	3	4	5	6	7	Ne contribue pas à l'échec
Contribue à l'échec	<i>l'origine ethnique</i>	1	2	3	4	5	6	7	Ne contribue pas à l'échec
Contribue à l'échec	<i>l'occupation dans son pays d'origine</i>	1	2	3	4	5	6	7	Ne contribue pas à l'échec
Contribue à l'échec	<i>les méthodes d'enseignement</i>	1	2	3	4	5	6	7	Ne contribue pas à l'échec
Contribue à l'échec	<i>l'intelligence (Q.I.)</i>	1	2	3	4	5	6	7	Ne contribue pas à l'échec
Contribue à l'échec	<i>la scolarité</i>	1	2	3	4	5	6	7	Ne contribue pas à l'échec
Contribue à l'échec	<i>l'analphabétisme</i>	1	2	3	4	5	6	7	Ne contribue pas à l'échec

- Contribue à l'échec *l'écart entre sa langue maternelle et le français*
1 2 3 4 5 6 7 Ne contribue pas à l'échec
- Contribue à l'échec *les contacts avec la langue française en dehors du COFI*
1 2 3 4 5 6 7 Ne contribue pas à l'échec
- Contribue à l'échec *l'importance du milieu immigrant auquel il appartient*
1 2 3 4 5 6 7 Ne contribue pas à l'échec
- Contribue à l'échec *les traditions du groupe ethnique*
1 2 3 4 5 6 7 Ne contribue pas à l'échec
- Contribue à l'échec *la connaissance de l'anglais*
1 2 3 4 5 6 7 Ne contribue pas à l'échec
- Contribue à l'échec *la connaissance d'une autre langue étrangère*
1 2 3 4 5 6 7 Ne contribue pas à l'échec
- Contribue à l'échec *l'état civil*
1 2 3 4 5 6 7 Ne contribue pas à l'échec
- Contribue à l'échec *les problèmes familiaux*
1 2 3 4 5 6 7 Ne contribue pas à l'échec
- Contribue à l'échec *le marché du travail*
1 2 3 4 5 6 7 Ne contribue pas à l'échec
- Contribue à l'échec *le sentiment d'accueil par les québécois*
1 2 3 4 5 6 7 Ne contribue pas à l'échec
- Contribue à l'échec *le contexte de classe*
1 2 3 4 5 6 7 Ne contribue pas à l'échec
- Contribue à l'échec *l'ignorance de l'orthographe latine*
1 2 3 4 5 6 7 Ne contribue pas à l'échec
- Contribue à l'échec *le nombre trop élevé d'étudiants par classe*
1 2 3 4 5 6 7 Ne contribue pas à l'échec
- Contribue à l'échec *l'hétérogénéité des groupes*
1 2 3 4 5 6 7 Ne contribue pas à l'échec

20. Parmi les facteurs mentionnés ci-dessus, existe-t-il à votre avis un facteur exerçant une influence prioritaire en regard des difficultés d'apprentissage chez certains immigrants ?

oui non

Si oui, lequel? _____

Pourquoi? _____

21. Dans le but de trouver des solutions alternatives pour la formation de l'étudiant qui ne semble pas réussir dans la salle de classe, veuillez exprimer vos réactions aux possibilités suivantes en encerclant le chiffre approprié.

a) changer la méthode employée actuellement en classe tout en conservant la structure actuelle de la classe.

utile 1 2 3 4 5 6 7 inutile

b) intégrer plus directement et systématiquement des activités d'orientation et de formation professionnelles dans les cours. Mettre l'accent sur un contenu d'intégration sociale et professionnelle et non exclusivement sur les apprentissages linguistiques

utile 1 2 3 4 5 6 7 inutile

c) si l'étudiant ne semble pas réussir au bout de quelques semaines, essayer de le placer dans une entreprise (qui correspond de préférence à sa formation professionnelle) où il travaillera avec des francophones.

utile 1 2 3 4 5 6 7 inutile

d) combiner la solution proposée en (3) avec un contact régulier (1-2 fois par semaine), avec le COFI

utile 1 2 3 4 5 6 7 inutile

e) dans les classes faibles, réduire le nombre d'étudiants afin de pouvoir leur offrir un enseignement individualisé.

utile 1 2 3 4 5 6 7 inutile

f) obtenir un regroupement plus sélectif et homogène des étudiants plus faibles (par exemple, distinguer les analphabètes des étudiants présentant des difficultés d'apprentissage).

utile 1 2 3 4 5 6 7 inutile

g) augmenter le nombre de semaines de cours pour les groupes faibles.

utile 1 2 3 4 5 6 7 inutile

h) faire participer des autochtones parlant français au programme d'enseignement

utile 1 2 3 4 5 6 7 inutile

i) Je propose la suggestion suivante:

Merci de votre collaboration

APPENDICE B

QUESTIONNAIRE SOCIO-LINGUISTIQUE

QUESTIONNAIRE - COFI

Ces informations sont strictement confidentielles

1. COFI: _____
2. Sexe, femme ()
 homme ())
3. Age _____ ans
4. Etat-civil: célibataire ()
 marié(e) et habite avec le conjoint ()
 marié(e) et le conjoint habite ailleurs ()
 veuf(ve) ()
 séparé(e) ou divers ()
5. Nombre d'années de scolarité: _____
6. Pays d'origine: _____
7. Nationalité: _____
8. A quel endroit avez-vous vécu le plus longtemps?
Pays: _____
Ville: _____
A quel âge? _____
S'il y a lieu, quelle était la langue nationale de ce pays? _____
Avez-vous appris cette langue? oui () non ())
Si oui, avez-vous appris cette langue à l'école ()
 ou en vivant avec les gens ()
9. Quelle est votre langue maternelle? _____
10. Parlez-vous cette langue? oui () non ()
11. Ecrivez-vous cette langue? oui () non ()
12. Quelle est la langue maternelle de votre conjoint? _____

13. Autres langues parlées lues écrites

- 1) _____
 2) _____
 3) _____

14. Pour chaque langue que vous connaissez autre que votre langue maternelle, précisez dans quelles circonstances vous l'avez apprise:

- 1) _____ () à l'école ou dans des cours de langue
 () à l'école comme langue d'enseignement
 () en dehors de l'école

A quel âge avez-vous été exposé à cette langue? _____

Est-ce que cette langue est parlée par d'autres membres de votre famille? oui () non ()

Si oui, précisez par qui: _____

- 2) _____ () à l'école ou dans des cours de langue
 () à l'école comme langue d'enseignement
 () en dehors de l'école

A quel âge avez-vous été exposé à cette langue? _____

Est-ce que cette langue est parlée par d'autres membres de votre famille? oui () non ()

Si oui, précisez par qui: _____

- 3) _____ () à l'école ou dans des cours de langue
 () à l'école comme langue d'enseignement
 () en dehors de l'école

A quel âge avez-vous été exposé à cette langue? _____

Est-ce que cette langue est parlée par d'autres membres de votre famille? oui () non ()

Si oui, précisez par qui: _____

15. Depuis combien de temps habitez-vous le Québec? _____

16. Quelle était votre occupation dans votre pays d'origine? _____

17. Croyez-vous trouver ici, le même genre d'emploi que vous aviez auparavant?
 oui () non () je ne sais pas ()

18. Avez-vous déjà travaillé au Québec?
 oui () non () je ne sais pas ()

Si oui, quel genre de travail? _____

combien de temps? _____

19. Avez-vous la possibilité de retourner dans votre pays d'origine?
 oui () non () je ne sais pas ()

20. Souhaiteriez-vous dans quelques années retourner dans votre pays d'origine?
 oui () non () je ne sais pas ()

21. Souhaiteriez-vous un jour déménager dans une autre province canadienne ou dans un autre pays nord américain?

oui () non () je ne sais pas (-)

22. Pour quelle(s) raison(s) avez-vous immigré au Québec?

- () pour trouver un meilleur emploi
 () pour retrouver d'autres membres de ma famille au Québec
 () à cause de problèmes politiques et/ou sociaux dans mon pays d'origine
 () autre (spécifiez) _____

23. Quelle est la langue parlée par la plupart des gens dans le quartier que vous habitez?

- () le français
 () l'anglais
 () plusieurs
 () autre (spécifiez) _____
 () je ne sais pas

24. Quelle(s) langue(s) utilisez-vous dans les circonstances suivantes

	langue maternelle	français	anglais	autre (précisez)
a) avec votre conjoint	()	()	()	() _____
b) avec vos enfants	()	()	()	() _____
c) avec votre parenté	()	()	()	() _____
d) avec vos amis	()	()	()	() _____
e) avec vos voisins	()	()	()	() _____
f) avec les autres étudiants du C.O.F.I.	()	()	()	() _____
g) dans les magasins	()	()	()	() _____

25. Évaluez l'usage que vous faites du français dans les endroits suivants.

	jamais	très peu	au moins 1 fois/semaine	au moins 1 fois/jour	plusieurs fois/jour
a) à la maison	()	()	()	()	()
b) à l'extérieur	()	()	()	()	()

26. Lisez-vous des journaux, revues, etc., en français?

Jamais () Rarement () Quelquefois () Souvent ()

27. Regardez-vous la télévision en français?

jamais () très peu () au moins 1 fois/semaine () plusieurs fois/semaine () tous les jours ()

Quelle(s) émission(s) préférez-vous? _____

28. Écoutez-vous la radio en français?

jamais () très peu () au moins 1 fois/semaine () plusieurs fois/semaine () tous les jours ()

Quelle(s) émission(s) préférez-vous? _____

29. Avez-vous des contacts personnels avec des francophones à l'extérieur du C.O.F.I.?

jamais	très peu	au moins 1 fois/semaine	plusieurs fois/semaine	tous les jours
()	()	()	()	()

30. Avez-vous déjà été invité chez un québécois francophone?

oui () non ()

31. Avez-vous déjà invité un québécois francophone chez-vous?

oui () non ()

32. Combien d'enfants d'âge scolaire avez-vous? _____

33. Quelle(s) école(s) fréquentent-ils?

Ecole publique francophone ()
anglophone ()

Ecole privée francophone ()
anglophone ()

34. Vous paraît-il important que vos enfants sachent lire et écrire leur langue maternelle?

oui () non ()

35. Quelle langue vos enfants parlent-ils avec vous? _____

36. Quelle langue parlent-ils entre eux? _____

37. Est-ce que vos enfants parlent français?

Pas du tout () Très peu () Assez bien () Couramment ()

38. Croyez-vous que ce soit important que vos enfants apprennent le français?

Pas très important () Assez important () Très important () Je ne sais pas ()

39. Vos enfants ont-ils des amis francophones?

oui () non ()

40. Vont-ils chez des amis francophones?

Jamais () Rarement () Quelquefois () Souvent ()

41. Invitent-ils des francophones à la maison?

Jamais () Rarement () Quelquefois () Souvent ()

42. Est-ce que vos enfants parlent l'anglais?

Pas du tout () Très peu () Assez bien () Couramment ()

43. Croyez-vous qu'il soit important que vos enfants apprennent l'anglais?

Pas très important () Assez important () Très important () Je ne sais pas ()

44. Appartenez-vous à des sociétés socio-culturelles ou politiques spécifiques à votre groupe ethnique?

oui () non ()

45. Croyez-vous que la connaissance du français soit indispensable pour l'immigrant qui veut vivre au Québec?

oui () non () Je ne sais pas ()

46. Saviez-vous avant de venir au Québec que vous auriez à apprendre le français?
oui () non ()
47. Votre niveau de vie s'est-il modifié depuis que vous êtes au Québec?
() oui, il a augmenté
() il est resté à peu près le même
() il a diminué
48. Que pensez-vous de vos professeurs au COFI?
() ils sont excellents
() ils sont bons
() ils sont moyens
() ils sont passables
() ils sont médiocres
49. Évaluez votre compétence en français:
- | | pas du tout | un peu | assez bien | couramment |
|--------------------------|-------------|--------|------------|------------|
| Je parle le français | () | () | () | () |
| Je comprends le français | () | () | () | () |
| Je lis le français | () | () | () | () |
| J'écris le français | () | () | () | () |
50. Croyez-vous que les cours suivis au COFI vous permettront de communiquer en français après votre sortie du COFI?
() je pense que je réussirai à me faire comprendre sans difficulté en français
() je pense que je réussirai à me faire comprendre assez bien en français.
() je pense que j'aurai du mal à me faire comprendre en français
() je pense que je ne réussirai pas du tout à me faire comprendre en français
51. Avez-vous fait du progrès en français depuis votre arrivée au Québec?
Non () Un peu () Assez () Beaucoup ()
52. Selon vous, à quoi est dû ce progrès?
() la télévision ou la radio
() les cours suivis au C.O.F.I.
() les contacts avec les québécois francophones
() le travail dans une entreprise francophone
() autre (précisez) _____
53. Croyez-vous qu'une connaissance de l'anglais soit une nécessité pour l'immigrant au Québec?
oui () non () Je ne sais pas ()
54. Évaluez votre compétence en anglais:
- | | pas du tout | un peu | assez bien | couramment |
|------------------------|-------------|--------|------------|------------|
| Je parle l'anglais | () | () | () | () |
| Je comprends l'anglais | () | () | () | () |
| Je lis l'anglais | () | () | () | () |
| J'écris l'anglais | () | () | () | () |

55. Lorsque je suis dans la salle de classe, ...

	jamais	rarement	assez	toujours
1) je me sens à l'aise lorsque je parle en français	()	()	()	()
2) ça me gêne de répondre aux questions	()	()	()	()
3) j'ai peur que les autres étudiants se moquent de moi quand je parle en français	()	()	()	()
4) je deviens nerveux(se) et confus(e) lorsque je parle en français	()	()	()	()
5) j'ai l'impression que les autres étudiants parlent mieux le français que moi	()	()	()	()
6) on me demande de faire des choses qui ne conviennent pas à quelqu'un de mon pays	()	()	()	()

56. Selon vous, les cours donnés au COFI sont efficaces pour l'immigrant qui veut apprendre le français?
 Oui () Non () Je ne sais pas ()

57. Vous apprenez le français ...

- () mieux que les autres étudiants de la classe
 () aussi bien que les autres étudiants de la classe
 () moins bien que les autres étudiants de la classe

58. Si vous éprouvez certaines difficultés à apprendre le français, sont-elles dues au fait que ...

- () le programme est insuffisant et/ou mal conçu pour vos besoins
 () les professeurs ne sont pas bons
 () vous n'êtes pas doué pour apprendre une langue seconde
 () vous n'êtes pas habitué à étudier dans une salle de classe
 () autre (spécifiez) _____

59. Auriez-vous préféré que votre professeur de français insiste davantage sur les points suivants:

	oui	non	je ne sais pas
1) la langue orale	()	()	()
2) la langue écrite	()	()	()

60. Auriez-vous aimé avoir un professeur parlant couramment votre langue et connaissant le milieu québécois?

oui () non (non)

61. Selon vous, quelle est la meilleure façon d'apprendre le français?

- () en suivant les cours de français donnés au COFI
 () en suivant des cours privés de français
 () en ayant des contacts avec des québécois francophones
 () en travaillant dans une entreprise francophone

APPENDICE C
COMPREHENSION AUDITIVE
TEST N° 5

Modèle I

Monsieur, pourquoi n'avons-nous pas de cours demain?
Parce que c'est une journée pédagogique pour les professeurs.
Est-ce qu'il y aura des cours après demain?
Oui et nous commencerons le livre II.

Réponse

- (A) Cette scène se passe dans la salle de bain.
- (B) Cette scène se passe dans la salle de classe.
- (C) Cette scène se passe dans la salle à manger.

Modèle II

Bonjour mademoiselle.
Bonjour monsieur.
Je voudrais encaisser ce chèque, s'il vous plaît?
Voulez-vous l'endosser et ajouter votre numéro au verso, s'il vous plaît?
Voilà

Réponse

- (A) Cette scène se passe à la banque.
- (B) Cette scène se passe au restaurant.
- (C) Cette scène se passe à l'aéroport.

Numéro 1

Prendrez-vous autre chose?
Qu'est-ce que vous avez comme dessert?
Nous avons de la tarte aux pommes, de la salade de fruits et du jello.
Ah, je vais prendre seulement un café.
Ca ne sera pas long.

Réponse

- (A) Ils sont probablement dans une épicerie.
- (B) Ils sont probablement dans un restaurant.
- (C) Ils sont probablement à la maison.

Numéro 2

Bonjour mademoiselle. Je voudrais le numéro de Pierre Tremblay, rue Saint-Joseph, s'il vous plaît?
 Est-ce un nouvel abonné?
 Oui, mademoiselle.
 Un instant, s'il vous plaît. (courte pause)
 Le numéro est 728-0134.
 Je vous remercie.

Réponse

- (A) La jeune fille qui parle est caissière.
- (B) La jeune fille qui parle est infirmière.
- (C) La jeune fille qui parle est téléphoniste.

Numéro 3

Jean a voulu organiser une fête la semaine passée. N'ayant pu rejoindre la plupart de ses amis qui étaient partis en vacances, il a dû remettre cette fête à plus tard.

Réponse

- (A) La fête n'a pas eu lieu parce que Jean était parti en vacances.
- (B) La fête n'a pas eu lieu parce que les amis de Jean étaient partis en vacances.
- (C) La fête n'a pas eu lieu parce que Jean était avec ses amis.

Numéro 4

Qu'est-ce que je peux faire pour vous madame?
 Je voudrais une paire de chaussures noires, le modèle que vous avez en vitrine.
 Bien sûr, madame, qu'elle est votre pointure?
 Je chausse du 7½.
 Tout de suite, madame.

Réponse

- (A) La dame veut acheter des souliers.
- (B) La dame veut acheter une paire de gants.
- (C) La dame veut acheter un chapeau.

Numéro 5

Prenez une pilule toutes les quatre heures pendant huit jours. De plus, buvez beaucoup d'eau et prenez du repos. Revenez me voir dans quinze jours.

Réponse

- (A) Le docteur demande un examen médical complet.
- (B) Le docteur prescrit des pilules et du repos.
- (C) Le docteur recommande d'entrer à l'hôpital.

Numéro 6

Pardon madame, pourriez-vous m'indiquer le chemin du stade olympique?

Bien sûr monsieur. Vous prenez la première rue à droite, puis vous tournez à gauche et vous allez tout droit.

Est-ce loin d'ici?

Non, c'est à quelques minutes de marche seulement.

Réponse

- (A) L'homme donne un renseignement.
- (B) L'homme demande un renseignement.
- (C) L'homme ne reçoit pas de renseignement.

Numéro 7

Le plein s'il vous plaît?

Régulier ou sans plomb?

Sans plomb. Pourriez-vous aussi vérifier l'huile?

Entendu. Et voulez-vous que je lave les vitres?

Non, ça va.

Réponse

- (A) Cette scène se passe au garage.
- (B) Cette scène se passe au métro.
- (C) Cette scène se passe à la gare.

Numéro 8

Michel, on prend le métro ou bien un taxi?

Il est 7 heures et le spectacle commence à huit heures.

Prenons le métro, Daniel.

Tu as bien raison. Ça sera plus rapide.

Réponse

- (A) Ils prennent un taxi.
- (B) Ils prennent le métro.
- (C) Ils prennent l'autobus.

Numéro 9

Demain, il fera chaud et humide dans presque toutes les régions du Québec; nébulosité croissante en fin de soirée, et possibilité d'orage durant la nuit. Minimum, cette nuit, 12; maximum, demain, 18.

Réponse

- (A) Vous venez d'entendre un bulletin de météo.
- (B) Vous venez d'entendre un bulletin de sport.
- (C) Vous venez d'entendre un bulletin de nouvelles.

Numéro 10

Lavoie Limitée, bonjour

Bonjour mademoiselle, Pourriez-vous me dire si l'emploi offert dans les journaux d'hier est encore disponible?

Un instant, s'il vous plaît, je vais me renseigner. Oui monsieur, l'emploi est encore disponible. Il vous intéresse?

Oui, beaucoup.

Alors, donnez-moi vos nom et adresse; je vous envoie par courrier une formule de demande d'emploi.

Réponse

- (A) La formule de demande d'emploi est dans les journaux.
- (B) La personne doit aller chercher la formule de demande d'emploi.
- (C) La personne va recevoir sa formule de demande d'emploi par la poste.

Numéro 11

Je suis tellement fatigué, Marie.

Qu'est-ce qui ne va pas?

Je travaille trop et la nuit je n'arrive pas à dormir.

Repose-toi un peu, ça ira mieux, tu verras.

Réponse

- (A) Paul va très bien
- (B) Paul va plutôt mal.
- (C) Paul va plutôt bien.

APPENDICE D
IMITATION DE PHRASES
TEST N° 6

67 unités

	Total
1. Nous/apprenons/le français./	/3
2. La cloche/sonne/à neuf heures./	/3
3. Il/fait/chaud/en été./	/4
4. Il/apporte/ses livres/en classés./	/4
5. Elle/montre/des images/à quelqu'un./	/4
6. Nous/prenons/l'autobus/près du COFI./	/4
7. Pierre/mange/à la cafétéria/tous les jours./	/4
8. Hier,/elle/a fumé/un paquet de cigarettes./	/4
9. L'étudiant/est arrivé/en retard/aujourd'hui./	/4
10. Le professeur/ouvre/la fenêtre/de la salle de classe./	/4
11. Chaque jour,/il/va/manger/au restaurant./	/5
12. Samedi,/j'/irai/à Québec/en auto./	/5
13. Je/regarde/la télévision/tous les soirs/de la semaine./	/5
14. Cet été,/nous/ferons/des promenades/en auto/à la campagne./	/6
15. L'hiver,/nous/portons/des vêtements chauds/parce qu'/il/fait/froid./	/8

Cote maximum: 67 points

APPENDICE E
QUESTIONS OUVERTES
TEST N° 7

	Réponse de l'étudiant	
	ACCEPTABLE	INACCEPTABLE
1. Comment vous appelez-vous?	()	()
2. Où habitez-vous?	()	()
3. Comment venez-vous au COFI?	()	()
4. Avez-vous l'heure?	()	()
5. A quelle heure commencent les cours, le matin?	()	()
6. Où est votre salle de classe?	()	()
7. Qu'est-ce que vous mangez à la cafétéria?	()	()
8. Quand êtes-vous arrivé à Montréal?	()	()
9. Pouvez-vous me raconter le voyage que vous avez fait pour venir au Québec?	()	()
10. Qui vous enseigne?	()	()
11. Qu'est-ce que vous faites avec le chèque que vous recevez du COFI?	()	()
12. Est-ce qu'il y a des endroits que vous avez visités à Montréal et que vous avez bien aimé?	()	()
13. Où pouvez-vous rencontrer des gens de votre pays, à Montréal?	()	()
14. Parlez-moi de votre famille.	()	()
15. Quel genre de travail aimeriez-vous faire après vos cours au COFI?	()	()

Cote maximum: 15 points

APPENDICE F
DIRECTIVES A SUIVRE
TEST N° 8

	Réponse de l'étudiant		
	AUCUNE/MAUVAISE	HESITANTE	BONNE
1. Apportez la chaise.	()	()	()
2. Sortez ce qu'il y a dans la boîte.	()	()	()
3. Donnez-moi une cigarette.	()	()	()
4. Mettez le paquet de cigarette près du grand livre.	()	()	()
5. Prenez le petit livre.	()	()	()
6. Ouvrez-le à la page 18.	()	()	()
7. Maintenant, prenez les crayons bleus.	()	()	()
8. Donnez-les moi.	()	()	()
9. Touchez le crayon jaune.	()	()	()
10. Déplacez-le.	()	()	()
11. Mettez les autres crayons sur le grand livre.	()	()	()
12. Remettez les livres dans la boîte.	()	()	()
13. Fermez la boîte.	()	()	()
14. Déposez la boîte près de la porte.	()	()	()
15. Remettez la chaise où elle était.	()	()	()

Cote maximum: 30 points

REFERENCES

- d'ANGLEJAN, A. (1975). *Dynamics of second language development: a search for linguistic regularity*. Thèse de doctorat. Université McGill: département de psychologie.
- (1978). Language learning in and out of classrooms. In J.C. Richards (Ed). *Understanding second and foreign language learning*. Rowley, Mass.: Newbury House. pp. 218-238.
- BARIK, H.C. (1975). *French comprehension test, level 1*. Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education.
- BIALYSTOK, E., FROHLICH, N. (1978). Variables of classroom achievement in second language learning. *Modern Language Journal*, 62, 327-335.
- BIBEAU, G. (1976). *Rapport de l'étude indépendante sur les programmes de formation linguistique de la Fonction publique du Canada*. Ottawa: Commission de la Fonction publique.
- BROWN, H.D. (1973). Affective variables in second language acquisition. *Language Learning*, 23 (2), 231-244.
- (1977). Cognitive and affective characteristics of good language learners, in C.A. Henning (Ed.). *Proceedings of the Los Angeles Second Language Research Forum*. Los Angeles: UCLA Department of English (TESL), pp. 349-535.
- CALLEN, E., SCADRON, M. (1978). The physics interviewing project: A tour of interviews in Asia. *Science*, 200, 1018-1022.
- CARROLL, J.B. (1962). The prediction of success in intensive foreign language training, in R. Glaser (Ed.). *Training research and education*, Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, pp. 87-136.
- CARROLL, J.B., SAPON, S.M. (1959). *Modern Language Aptitude Test (MLAT)*. New-York: The Psychological Corporation.
- CHASTAIN, K. (1975). Affective and ability factors in second language acquisition. *Language Learning*, 25 (1), 153-161.
- CHOMSKY, N. (1973). Linguistic theory, in J.W. Oller, J.C. Richards (Eds.). *Focus on the learner*. Rowley: Newbury House, pp. 29-35.
- CLARK, J.L.D. (1972). *Foreign language testing: Theory and practice*. Philadelphia: The Center for Curriculum Development, Inc.
- CLEMENT, R., GARDNER, R.C., SYMTHE, P. C. (1976). *Motivational variables in second language acquisition*. Research Bulletin # 351. University of Western Ontario: Department of psychology.
- COHEN, E., BURNS, P. (1977). *SPSS — Manova — Multivariate analysis of variance and covariance*. Illinois: Northwestern University.
- COSTE, D. (1974). La méthodologie de l'enseignement des langues maternelles et secondes: état de la question. *Actes du 4^e colloque de l'A.C.L.A.* Québec: C.I.R.B., 3-21.
- COUNTY OF SAN DIEGO, DEPARTMENT OF PUBLIC WELFARE. (1976). *Indochinese Orientation and Employment Program*. Document inédit.
- CURTISS, S. (1977). *Genie: A psycholinguistic study of a Modern-day "wild child"*. New-York: Academic Press.
- DEBYSER, F. (1976). Un grand pas en avant dans la pédagogie des cours pour travailleurs immigrés. *Migrants Formation*, 16, 8-11.

- DEFAZIO, V.J. (1973). Field articulation differences in language abilities. *Journal of Personality and Social Psychology*, 25 (3), 351-356.
- DITTMAR, N. (1978). The acquisition of German syntax by foreign migrant workers. In D. Sankoff (Ed.) *Linguistic Variation: Models and Methods*. New York: Academic Press. pp. 1-23.
- DITTMAR, N., KLEIN, W. (1977). The Heidelberg project on pidgin-Deutsch. The acquisition of German syntax by foreign migrant workers. Conférence présentée lors du Congrès de socio-linguistique à Pérignon, France.
- DORNIC, S. (1977). *Information processing and bilingualism*. Reports from the Department of Psychology, University of Stockholm, Stockholm Sweden.
- DOUGLAS, D.V. (1977). *From school to university. The study habits research project final report*. University of Khartoum: Student's Affairs Section.
- DULAY, H.C., BURT, M.K. (1974). Natural sequences in child second language acquisition. *Language Learning*, 24 (1), 7-53.
- FERGUSON, C.A. (1975). Towards a characterization of English foreigner talk. *Anthropological Linguistics*, 17, 1-14.
- FROMKIN, V., KRASHEN, S., CURTISS, S., RIGLER, D., RIGLER, M. (1974). The development of language in Genie: a case of language acquisition beyond the critical period. *Brain and Language*, 1, 81-107.
- GARDNER, R.C., LAMBERT, W.E. (1972). *Attitudes and motivation in second-language learning*. Rowley: Newbury House.
- GARDNER, R.C., SMYTHE, P.C. (1976). Motivation and second language acquisition. *Canadian Modern Language Review*, 31, (3), 218-230.
- GENESE, F. (1976). The role of intelligence in second language learning. *Language Learning*, 26, 267-280.
- GUIORA, A.Z., BRANNON, R.C.L., DULL, C.Y. (1972). Empathy and second-language learning. *Language Learning*, 22, 111-130.
- HOLEC, H. (1976). Les stratégies de l'enseignement, apprentissage des langues: essai de bilan. *Actes du 6^e colloque de l'A.C.L.A.* Québec: C.I.R.B.
- HUNT, K. (1965). *Grammatical structures written and three grade levels*. Illinois: National Council of Teachers of English.
- ILYIN, D. (1976). *Ilyin Oral Interview*. Rowley: Newbury House.
- JAKOBOVITS, L.A. (1970). *Foreign language learning: a psycholinguistic analysis of the issues*. Rowley: Newbury House.
- JUPP, T.C., HODLIN, S. (1975). *Industrial English: An example of theory and practice in functional language teaching*. London: Heinemann Educational Books.
- KRASHEN, S.D. (1973). Lateralization, language learning and the critical period: some new evidence. *Language Learning*, 23 (1), 63-74.
- . (1975). The critical period for language acquisition and its possible bases, in D.R. Aaronson, R.W. Rieber (Eds.). *Developmental psycholinguistics and communication disorders*. New-York: Academic Press.
- . (1976). Formal and informal linguistic environments in language acquisition and language learning. *Tesol Quarterly*, 10 (2), 157-168.
- . (1977). The monitor model for adult second language performance. In M. Burt, H. Dulay, M. Finocchiaro (Eds.). *Viewpoints on English as a second language*. New-York: Regents, pp.152-161.
- . (1978). Individual variation in the use of the Monitor. In W.C. Ritchie (Ed.). *Second Language acquisition research*. New-York: Academic Press, pp. 175-183.
- LARSEN-FREEMAN, J.D. (1978). An ESL index of development. Communication présentée au 12^e congrès annuel de TESOL, Mexico.

- LEFEVER, M.M., EHRI, L.C. (1976). The relationship between field independent and sentence disambiguation ability. *Journal of Psycholinguistics Research*, 5, 99-106.
- LENNEBERG, E.H. (1967). *Biological foundations of language*. New-York: Wiley.
- LOBAN, W. (1976). *Language development. Kindergarten through grade twelve*. 111.: National Council of Teachers of English.
- LONG, M.H. (1977). Teacher feedback on learner error: mapping cognitions. Communication présentée au 11^e congrès annuel de TESOL, Miami.
- MACNAMARA, J. (1973). Nurseries, street and classroom: some comparisons and deductions. *Modern Language Journal*, 57, 250-254.
- MELOCHE, D., OLYNYK, M., DESNOYERS, P. (1977). *Test interview orale. Français langue seconde*. Version expérimentale. Montréal: C.E.C.M.
- MINISTÈRE DE L'IMMIGRATION, DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ADAPTATION (1973). *Programme-cadre d'enseignement du français aux immigrants*. Montréal. Recherche et rédaction par Gilles Bibeau, professeur agrégé à l'Université de Montréal.
- NAIMAN, N., FROHLICH, M., STERN, H.H. (1975). *The good language learner*. Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education, Modern Language Center, Department of Curriculum.
- NIE, N.H., HULL, C.H., JENKINS, J.G., STEINBRENNER, K., BENT, D.H. (1975). *SPSS: Statistical package for the social sciences*. New-York: McGraw Hill, 2^e édition.
- OBANYA, P. (1976). Second language learning out of school. *I.T.L. Review Applied Linguistics*, 31, 15-26.
- ÖLLER, J.W. (1976). Evidence for a general language proficiency factor: An expectancy grammar. *Die Neuesen Sprachen*, 2, 165-174.
- (1977). How important is language proficiency to IQ and other educational tests? In J.E. Redder (Ed.), *Proceedings of the First International Conference on Frontiers in Language Proficiency and Dominance Testing*. Carbondale: Southern Illinois University.
- OYAMA, S. (1978). The sensitive period and comprehension of speech. *Travaux de recherches sur le bilinguisme*, 16, 1-18.
- (1979). The concept of the sensitive period in developmental studies. *Merrill-Palmer Quarterly*, 25 (2), 83-103.
- PENFIELD, W., ROBERTS, L. (1959). *Speech and brain mechanisms*. Princeton: Princeton University Press.
- PIKET, M. (1977). *Rapport sur les langues vivantes en Europe*. Strasbourg: Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe, Document # 4018.
- PIMSLEUR, P., MOSBURG, L., MORRISON, A.L. (1962). Student factors in foreign language learning. *Modern Language Journal*, 46, 160-170.
- RAVEN, J.C. (1960). *Guide to the standard progressive matrices*. London: H.K. Lewis.
- ROLLET, G., TREMBLAY, R. (1974). *Parler et écrire avec la bande dessinée*. Montréal: Centre Educatif et Culturel.
- ROULET, E. (1974). L'élaboration de matériel didactique pour l'enseignement des langues maternelles et secondes: leçons de la linguistique appliquée. *Actes du 4^e colloque de l'A.C.L.A.* Québec: C.I.R.B.
- (1975) L'apport des sciences du langage à la diversification des méthodes d'enseignement des langues secondes en fonction des caractéristiques des publics visés. Communication présentée à la réunion d'experts sur la diversification des méthodes et techniques d'enseignement de la langue seconde en fonction des caractéristiques des objectifs visés des niveaux et groupes d'âge du milieu socio-professionnel. Paris: UNESCO.

- ROSANSKY, E. (1975). The critical period for the acquisition of language: some cognitive developmental considerations. *Working Papers on Bilingualism*, 6, 92-102.
- SAEGERT, J., SCOTT, S., PERKINS, S., TUCKER, G.R. (1974). A note on the relationship between English proficiency, years of study and medium of instruction. *Language Learning*, 24, 99-104.
- SAVIGNON, S. (1972). *Communicative competence: an experiment in foreign language teaching*. Philadelphia: The Center for Curriculum Development Inc.
- SCHUMANN, J.H. (1975). Affective factors and the problem of age in second language acquisition. *Language Learning*, 25, 209-235.
- . (1976a). Second language acquisition research: getting a more global look at the learner, in H.D. Brown (Ed.). *Papers in second language learning*. Ann Arbor: Language Learning, pp. 15-28.
- . (1976b). Social distance as a factor in second language acquisition. *Language Learning*, 26 (1), 135-143.
- . (1976c). Second language acquisition: the pidginization hypothesis. *Language Learning*, 26 (2), 391-408.
- . (1978a). Social and psychological factors in second language acquisition in J.C. Richards (Ed.). *Understanding second and foreign language learning*. Rowley, Mass.: Newbury House, pp. 163-179.
- . (1978b). The acculturation model for second language acquisition. In R. Gingras (Ed.) *Second language acquisition and foreign language teaching*. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics. pp. 27-51.
- SCOVEL, T. (1978). The effect of affect of foreign language learning: a review of the anxiety research. *Language Learning*, 28, 129-142.
- SELIGER, H.W. (1976). Does practice make perfect? : a study of interaction patterns and second language competence. Document présenté lors du Los Angeles Second Language Research Forum, Los Angeles, 1977.
- SELINVER, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10, 209-231.
- SKINNER, B.F. (1957). *Verbal behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- SLOBIN, D.I. (1967). *A field manual for cross-cultural study of the acquisition of communicative competence*. California: University of California at Berkeley.
- SNOW, C. (1972). Mother's speech to children learning language. *Child Development*, 43, 549-565.
- TAYLOR, D.M., SIMARD, L.M. (1975). Social interaction in a bilingual setting. *Canadian Psychological Review*, 16 (4), 240-254.
- TUCKER, G.R., HAMAYAN, E., GENESEE, F.H. (1976). Affective, cognitive and social factors in second language acquisition. *The Canadian Modern Language Review*, 32 (3), 214-226.
- VERNON, P.E. (1969). *Intelligence and cultural environment*. London: Methuen.
- WAGNER-GOUGH, J., HATCH, E. (1975). The importance of input data in second language acquisition studies. *Language Learning*, 25, 297-308.
- WITKIN, H.A., BERRY, J.W. (1975). Psychological differentiation in cross-cultural perspective. *Journal of Cross-cultural Psychology*, 6 (1), 4-87.
- WITKIN, H.A., OLTMAN, P.K., RASKIN, E., KARP, S.A. (1971). *A manual for the Embedded Figure Tests*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.

NOTE

Le présent rapport est le résultat d'un travail d'équipe. Toutefois, les différents membres de l'équipe ont consacré leurs énergies à certains aspects particuliers de l'étude.

Notons que l'étude multidimensionnelle des caractéristiques psychologiques et sociales reliées à l'apprentissage reflète le travail de Claude Renaud et constitue en partie sa thèse de maîtrise en psychologie expérimentale à l'Université du Québec à Montréal.

L'analyse du français parlé par les étudiants immigrants a été effectuée par Arne-Marie Lortie dans le cadre de ses recherches doctorales en didactiques des langues secondes à l'Université de Montréal.

Rose-Hélène Arseneault a été responsable de l'évaluation formative de la réorientation pédagogique et cette étude représente un aspect de ses recherches doctorales en didactique des langues, également à l'Université de Montréal.

Je suis heureuse de signaler la contribution toute particulière de chacun, de même qu'il me fait plaisir de les remercier du travail collectif considérable.

A. d'Anglejan
Responsable
de la recherche

Dans la même série:

- B-1 *L'utilisation de l'ordinateur en lexicométrie*
Savard, Jean-Guy
- B-2 *L'ordinateur et l'analyse grammaticale.*
Mepham, Michael S.
- B-3 *Concept Categories as Measures of Culture Distance.*
Mackey, William F.
- B-4 *L'université bilingue.*
Verdoodt, Albert
- B-5 *La rentabilité des mini-langues*
Mackey, William F.
- B-6 *The Computer in Automated Language Teaching.*
Mackey, William F.
- B-7 *The Three Fold Objective of the Language Reform in Mainland China
in the Last Two Decades.*
Chiu, Rosahne Kwan-wai
- B-8 *Un test télévisé.*
Savard, Jean-Guy
- B-9 *Sociolinguistic History, Sociolinguistic Geography and Bilingualism*
Afendras, Evangelos A.
- B-10 *Mathematical Models for Balkan Phonological Convergence.*
Afendras, Evangelos A.
- B-11 *Stability of a Bilingual Situation and Arumanian Bilingualism.*
Afendras, Evangelos A.
- B-12 *More on Informational Entropy, Redundancy and Sound Change.*
Afendras, Evangelos A. & Tzannes, Nicolaos S.
- B-13 *Relations entre anglophones et francophones dans les syndicats
québécois*
Verdoodt, Albert
- B-14 *Multilingual Communication in Nigeria.*
Iso, Asi Otu & Afendras, Evangelos A.
- B-15 *The Language Factor in Maori Schooling.*
Richards, Jack C.
- B-16 *Diffusion Processes in Language: prediction and planning.*
Afendras, Evangelos A.
- B-17 *A Non-Contrastive Approach to Error Analysis.*
Richards, Jack C.
- B-18 *Research Possibilities on Group Bilingualism: a report.*
Kloss, Heinz & Verdoodt, Albert
- B-19 *Interference, Integration and the Synchronic Fallacy.*
Mackey, William F.

- B-20 *A Psycholinguistic Measure of Vocabulary Selection*
Richards, Jack C.
- B-21 *A Pilot Study on the Ability of Young Children and Adults to Identify and Reproduce Novel Speech Sounds.*
Afendras, Evangelos A., Yeni-Komshian, G. & Zubin, David A
- B-22 *Can One Measure a Sprachbund? A Calculus of Phonemic Distribution for Language Contact.*
Afendras, Evangelos A.
- B-23 *Stochastic Processes for Diachronic Linguistics.*
Afendras, Evangelos A. & Tzannes, Nicolaos S.
- B-24 *Structures ethniques. et linguistiques au Burundi, pays 'unimodal' typique*
Verdoodt, Albert
- B-25 *Error Analysis and Second Language Strategies*
Richards, Jack C.
- B-26 *Graduate Education in Foreign Language Teaching*
Mackey, William F.
- B-27 *La question scolaire en Alsace statut confessionnel et bilinguisme.*
Kauffmann, Jean
- B-28 *Polychronometry. the study of time variables in behavior.*
Mackey, William F
- B-29 *Diglossie au Québec: limites et tendances actuelles.*
Chantefort, Pierre
- B-30 *Literary Biculturalism and the Thought-Language-Culture Relation.*
Mackey, William F.
- B-32 *La distance interlinguistique.*
Mackey, William F.
- B-33 *Options politiques fondamentales de l'état plurilingue*
Ployrde, Gaston
- B-34 *Social Factors, Interlanguage and Language Learning*
Richards, Jack C.
- B-35 *Analyse des erreurs et grammaire générative: la syntaxe de l'interrogation en français.*
Py, Bernard
- B-36 *Anglicization in Quebec City.*
Edwards, Vivien
- B-37 *La lexicométrie allemande: 1898-1970.*
Njock, Pierre-Emmanuel
- B-39 *Individualisation de l'enseignement et progrès continu à l'élémentaire. Application à l'anglais, langue seconde.*
Bégin, Y., Masson, J.P., Beaudry, R. & Paquet, D. (INRS-Education)
- B-41 *Une communauté allemande en Argentine: Eldorado*
Micolis, Marisa

- B-42 *Three Concepts for Geolinguistics.*
Mackey, William F
- B-43 *Some Formal Models for the Sociology of Language: diffusion, prediction and planning of change.*
Afendras, Evangelos A.
- B-45 *Le projet de restructuration scolaire de l'île de Montréal et la question linguistique au Québec.*
Duval, Lise & Tremblay, Jean-Pierre; recherche dirigée par Léon Dion avec la collaboration de Micheline de Sève.
- B-46 *L'écologie éducationnelle du bilinguisme.*
Mackey, William F.
- B-47 *La situation du français comme langue d'usage au Québec*
Gendron, Jean-Denis
- B-48 *Network Concepts in the Sociology of Language.*
Afendras, Evangelos A
- B-49 *Attitude linguistique des adolescents francophones du Canada.*
Gagnon, Marc
- B-50 *Vers une technique d'analyse de l'enseignement de l'expression orale.*
Huot-Tremblay, Diane
- B-51 *A Demographic Profile of the English Population of Quebec 1921-1971.*
Caldwell, Gary
- B-52 *Language in Education and Society in Nigeria: a comparative bibliography and research guide.*
Brann, C M.B
- B-53 *Eléments de correction phonétique du français.*
LeBel, Jean-Guy
- B-54 *Langue, dialecte et diglossie littéraire.*
Mackey, William F.
- B-55 *Rapport de synthèse de l'élaboration du test d'anglais langue seconde. GREDII. (Groupe de recherche et d'étude en didactique des langues)*
- B-56 *Relations interethniques et problèmes d'acculturation.*
Abou, Sélim
- B-57 *Etude socio-linguistique sur l'intégration de l'immigrant allemand au milieu québécois.*
Hardt-Dhatt, Karin
- B-58 *La culture politique du Mouvement Québec Français.*
Turcotte, Denis
- B-59 *Aspects sociolinguistiques du bilinguisme canadien.*
Saint-Jacques, Bernard
- B-60 *Cooperation and Conflict in Dual Societies: a comparison of French-Canadian and Afrikaner nationalism.*
Novek, Joël

- B-61 *Le Zaïre: deuxième pays francophone du monde?*
Faik, Sully; Pierre, Max; N'Tita, Nyembwé & N'Sial, Sesepe
- B-62. *7e Colloque 1976 — Actes / 7th Symposium 1976 — Proceedings.*
Association canadienne de linguistique appliquée /
Canadian Association of Applied Linguistics
- B-63 *Les dispositions juridico-constitutionnelles de 147 Etats en matière de
politique linguistique.*
Turi, Giuseppe
- B-64 *Contribution à l'étude du problème de la difficulté en langue étrangère*
Ragusich, Nicolas-Christian
- B-65 *Linguistic Tensions in Canadian and Belgian Labor Unions.*
Verdoodt, Albért
- B-66 *Contribution à l'étude de la nouvelle immigration libanaise au Québec.*
Abou, Sélim
- B-67 *L'incidence de l'âge dans l'apprentissage d'une langue seconde*
Daigle, Monique
- B-68 *The Contextual Revolt in Language Teaching.*
Mackey, William F.
- B-69 *La langue française en Afrique occidentale francophone*
Kwofie, Emmanuel N.
- B-70 *Motivational Characteristics of Francophones Learning English.*
Clément, Richard
- B-71 *Schedules for Language Background, Behavior and Policy Profiles*
Mackey, William F.
- B-72 *Difficultés phonétiques de l'acquisition du français, langue seconde.*
Huot, France
- B-73 *Multilinguisme et éducation au Nigéria.*
Brann, C.M.B.
- B-74 *Les systèmes approximatifs et l'enseignement des langues secondes.*
High Locastro, Virginia
- B-75 *Le bilinguisme canadien: bibliographie analytique et, guide du
chercheur.*
Mackey, William F.
- B-76 *Un siècle de colloques sur la didactique des langues.*
Mackey, William F.
- B-77 *L'irrédentisme linguistique. une enquête témoin.*
Mackey, William F.
- B-78 *Babel: perspectives for Nigeria.*
Simpson, Ekundayo
- B-79 *Samuel Beckett: traducteur de lui-même.*
Simpson, Ekundayo

- B-80 *8e Colloque 1977 - Actes / 8th Symposium 1977 - Proceedings*
Association canadienne de linguistique appliquée /
Canadian Association of Applied Linguistics
- B-81 *Language Survey for Nigeria.*
Osaji, Bede
- B-82 *L'univers familial de l'enfant africain.*
Njock, Pierre-Emmanuel
- B-83 *The Social Psychology of Inter-ethnic Contact and Cross-cultural
Communication An Annotated Bibliography.*
Desrochers, Alain & Clément, Richard
- B-84 *Géographie du français et de la francité en Louisiane*
Breton, Roland J.-L.
- B-85 *Etude morphosyntaxique du parler acadien de la Baie Sainte-Marie,
Nouvelle-Ecosse (Canada)*
Gesner, B Edward
- B-86 *Multinational Schools as Language Learning Media.*
Mackey, William F.
- B-87 *Translating in the Nigerian Mass Media A Sociolinguistic Study*
Simpson, Ekundayo
- B-88 *Identité culturelle et francophonie dans les Amériques (III).*
Baudot, Alain, Jaubert, Jean-Claude & Sabourin, Ronald
- B-89 *Les banques de terminologie bilingues et multilingues: Etat de la
question*
Rondeau, Guy
- B-90 *Differences in Earnings by Language Groups in Quebec, 1970. An
Economic Analysis.*
Vaillancourt, François
- B-91 *The Role of France, Quebec and Belgium in the Revival of French in
Louisiana Schools*
Gold, Gerald L.
- B-92 *L'éducation des enfants de travailleurs migrants en Europe occidentale
(Bibliographie sélective).*
Rosseel, Eddy
- B-93 *La distance interlinguistique lexicale.*
Huot, Jean-Claude
- B-94 *Le français parlé: analyse des attitudes des adolescents de la ville de
Québec selon les classes sociales.*
Noël, Dany (Danièle)
- B-95 *Bilingualism and Linguistic Segregation in the Schools of Brussels.*
Elizabeth Sherman Swing
- B-96 *Apprentissage dans des contextes bilingues.*
Rodrigue Landry
- B-97 *Exogamie et anglicisation dans les régions de Montréal, Hull, Ottawa et
Sudbury.*
Castonguay, Charles

- B-98 *The Measurement of Language Diversity*
Brougham, James
- B-99 *Compte-rendu du colloque sur 'Les mécanismes psychologiques sous-jacents à l'apprentissage d'une langue seconde'*
Présentation: Jean-Denis Gendron & Richard Vigneault
- B-100 *The Uneasy Status of Literature in Second Language Teaching at the School Level. An Historical Perspective*
Schloss, Brigitte

145

AUTRES PUBLICATIONS DU C.I.R.B.

Série A — Etudes/Studies (Presses de l'Université Laval)

- *A-1 SAVARD, Jean-Guy et RICHARDS, Jack C. *Les indices d'utilité du vocabulaire fondamental français*. Québec, 1970, 172 p.
- A-2 KLOSS, Heinz. *Les droits linguistiques des Franco-Américains aux Etats-Unis*. Québec, 1971, 84 p.
- A-3 FALCH, Jean. *Contribution à l'étude du statut des langues en Europe*. Québec, 1973, 284 p.
- A-4 DORION, Henri & MORISSONNEAU, Christian (colligés, et présentés/editors) *Les noms de lieux et le contact des langues / Place Names and Language Contact*. Québec, 1972, 374 p.
- A-5 LAFORGE, Lorne. *La sélection en didactique analytique*. Québec, 1972, 383 p.
- A-6 TOURET, Bernard. *L'aménagement constitutionnel des Etats de peuplement composite*. Québec, 1973, 260 p.
- A-7 MEPHAM, Michael S. *Computation in Language Text Analysis*. Québec, 1973, 234 p.
- A-8 GAPPON, Paul. *Conflit entre les Néo-Canadiens et les francophones de Montréal*. Québec, 1974, 288 p.
- A-9 SAVARD, Jean-Guy & VIGNEAULT, Richard (présentation/présentation). *Les états multilingues: problèmes et solutions / Multilingual Political Systems: problems and solutions*. Textes de la Table Ronde de 1972/Papers of the Round Table in 1972. Québec, 1975, 591 p.
- A-10 BRETON, Roland J.-J. *Atlas géographique des langues et des ethnies de l'Inde et du subcontinent*. Québec, 1976, 648 p.
- A-11 SNYDER, Emile & VALDMAN, Albert. (présentation). *Identité culturelle et francophonie dans les Amériques*. Québec, 1976, 290 p.
- A-12 DARBELNET, Jean. *Les français en contact avec l'anglais en Amérique du Nord*. Québec, 1976, 146 p.
- A-13 MALLEA, John R. (compiled and edited) *Quebec's Language Policies: background and response*. Québec, 1977, 309 p.
- A-14 DORAIS, Louis-Jacques. *Lexique analytique du vocabulaire inuit moderne au Québec-Labrador*. Québec, 1978, 136 p.
- A-15 CENTRE INTERNATIONAL DE RECHERCHE SUR LE BILINGUISME / INTERNATIONAL CENTER FOR RESEARCH ON BILINGUALISM. *Minorités linguistiques et interventions: Essai de typologie / Linguistic Minorities and Interventions: Towards a Typology*. Compte rendu du Colloque sur les minorités linguistiques tenu à l'Université Laval du 15 au 18 avril 1977 / Proceedings of the Symposium on Linguistic Minorities held at Laval University from April 15th to April 18th 1977. Québec, 1978, 318 p.

*Epuisé / Out of print

- A-16 SAVARD, Jean-Guy & LAFORGE, Lorne. *Actes du 5e Congrès de l'Association internationale de linguistique appliquée / Proceedings of the 5th Congress of l'Association internationale de linguistique appliquée*. Québec, 1981, 464 p.
- A-17 TURCOTTE, Denis. *La politique linguistique en Afrique francophone: une étude comparative de la Côte d'Ivoire et de Madagascar*. Québec, 1981, 219 p.
- A-100 EQUIPE DE PROFESSEURS DE L'UNIVERSITE LAVAL. *Test Laval: formule A, classement en français langue seconde*. Québec, 1971, Copie échantillon/Sample copy.
- A-101 EQUIPE DE PROFESSEURS DE L'UNIVERSITE LAVAL. *Test Laval formule B, formule C, classement en français langue seconde*. Québec, 1976, Copie échantillon/Sample copy.

Série C — Publications extérieures/Outside publications

- C-1 SAVARD, Jean-Guy. *La valence lexicale*. Paris, Didier, 1970, 236 p.
- C-2 MACKEY, William F. *Le bilinguisme: phénomène mondial / Bilingualism as a World Problem*. Montréal, Harvest House, 1967, 119 p.
- C-3. MACKEY, William F., SAVARD, Jean-Guy & ARDOUIN, Pierre. *Le vocabulaire disponible du français*. Montréal, Didier Canada, 1971, 2 volumes, 900 p.
- C-4 STERN, H.H. (rédacteur). *L'enseignement, des langues et l'écolier. Rapport d'un colloque international* (Traduit au CIRB sous la direction de William F. Mackey). Hambourg, Institut de l'UNESCO pour l'éducation, 1971, 254 p.
- C-5 KLOSS, Heinz. *Laws and Legal Documents Relating to Problems of Bilingual Education in the United States*. Washington, D.C., Center for Applied Linguistics, 1971, 92 p.
- C-6 MACKEY, William F. *Principes de didactique analytique*. (Révisé et traduit par Lorne Laforge). Paris, Didier, 1972, 713 p.
- C-7 MACKEY, William F. & VERDOODT, Albert (éditeurs). *The Multinational Society*. Rowley (Mass.), Newbury House, 1975, 388 p.
- C-8 GIORDAN, Henri & RICARD, Alain (sous la direction). *Diglossie et littérature* Bordeaux-Talence, Maison des sciences de l'homme, 1976, 184 p.
- C-9 MACKEY, William F. *Bilinguisme et contact des langues*. Paris, Klincksieck, 1976, 539 p.
- C-10 MACKEY, William F., ORNSTEIN, Jacob & al. *The Bilingual Education Movement: essays on its progress*. El Paso, Texas Western Press, 1977, 153 p.
- C-11 MACKEY, William F., & ORNSTEIN, Jacob (editors). *Sociolinguistic Studies in Language Contact* The Hague, Mouton, 1979, 460 p.

Collection *Studies in Bilingual Education* (Newbury House, Rowley, Mass.)

W.F. Mackey — General Editor

- C-100 MACKEY, William F. *Bilingual Education in a Binational School: a study of equal language maintenance through free alternation*. 1972, 185 p.
- C-101 SPOLSKY, Bernard (editor). *The Language Education of Minority Children: selected readings*. 1972, 200 p.
- C-102 LAMBERT, Wallace E. & TUCKER, G. Richard. *Bilingual Education of Children: the St. Lambert experiment*. 1972, 248 p.
- C-103 COHEN, Andrew D. *A Sociolinguistic Approach to Bilingual Education: Experiments in the American Southwest*. 1975, 352 p.
- C-104 GAARDER, A. Bruce. *Bilingual Schooling and the Survival of Spanish in the United States*. 1977, 238 p.
- C-105 KLOSS, Heinz. *The American Bilingual Tradition*. 1977, 347 p.

- C-106 MACKEY, William F. & ANDERSSON, Theodore. *Bilingualism in Early Childhood*. 1977, 443 p.
- C-107 MACKEY, William F. & BEEBE, Von-Nieda. *Bilingual Schools for a Bicultural Community*. 1977, 223 p.

Série E — Inventaires/Inventories (Presses de l'Université Laval)

- E-1 KLOSS, Heinz & McCONNELL, Grant D. (rédacteurs/editors). *Composition linguistique des nations du monde. Vol. 1: L'Asie du Sud-secteurs central et occidental / Linguistic Composition of the Nations of the World. Vol. 1: Central and Western South Asia.* Québec, 1974, 408 p.
- E-2 KLOSS, Heinz & McCONNELL, Grant D. (rédacteurs/editors). *Composition linguistique des nations du monde. Vol. 2: L'Amérique du Nord / Linguistic Composition of the Nations of the World. Vol. 2: North America* Québec, 1978, 893 p
- E-3 KLOSS, Heinz & McCONNELL, Grant D. (rédacteurs/editors). *Composition linguistique des nations du monde. Vol. 3: L'Amérique centrale et l'Amérique du Sud / Linguistic Composition of the Nations of the World Vol. 3: Central and South America.* Québec, 1979, 564 p
- E-4 KLOSS, Heinz & McCONNELL, Grant D. (rédacteurs/editors). *Composition linguistique des nations du monde. Vol. 4: L'océanie / Linguistic Composition of the Nations of the World. Vol. 4: Oceania.* Québec, 1981, p.
- E-10 KLOSS, Heinz & McCONNELL, Grant D. (rédacteurs/editors). *Les langues écrites du monde: relevé du degré et des modes d'utilisation. Vol. 1: Les Amériques / The Written Languages of the World. a survey of the degree and modes of use. Vol. 1: The Americas.* Québec, 1978, 633 p.

Série F — Bibliographies (Presses de l'Université Laval)

- F-1 SAVARD, Jean-Guy. *Bibliographie analytique de tests de langue / Analytical Bibliography of Language Tests.* Québec, 2e éd., 1977, 570 p.
- *F-2 CHIU, Rosaline Kwan-wai. *Language Contact and Language Planning in China (1900-1967). A Selected Bibliography.* Québec, 1970, 276 p.
- F-3 MACKAY, William F. (rédacteur/éditeur). *Bibliographie internationale sur le bilinguisme / International Bibliography on Bilingualism.* Québec, 1972, 757 p.
- F-4 AFENDRAS, Evangelos A. & PIANAROSA, Albertina. *Bibliographie analytique du bilinguisme chez l'enfant et de son apprentissage d'une langue seconde. / Child Bilingualism and Second Language Learning: a descriptive bibliography.* Québec, 1975, 401 p.
- F-5 GUNAR, Daniel. *Contact des langues et bilinguisme en Europe orientale: bibliographie analytique / Language Contact and Bilingualism in Eastern Europe: analytical bibliography.* Québec, 1979, 391 p.

*Epuisé / Out of print

Adresses des distributeurs / Distributors' addresses

- Séries A, E, F: **PRESSES DE L'UNIVERSITE LAVAL.**
C.P. 2447,
Québec, Québec,
Canada, G1K 7R4
- INTERNATIONAL SCHOLARLY BOOK SERVICES INC.**
P.O. Box 555,
Forest Grove,
Oregon 97116, USA
- CLUF/L'ECOLE.**
11, rue de Sèvres,
75006 Paris,
France
- Série B. **CENTRE INTERNATIONAL DE RECHERCHE SUR LE BILINGUISME.**
Pavillon Casault, 6e sud,
Université Laval,
Québec, Québec,
Canada G1K 7P4
- B-40, B-44, B-62, B-80: **ASSOCIATION CANADIENNE DE LINGUISTIQUE APPLIQUEE.**
Institut des langues vivantes,
Université d'Ottawa,
59 est, avenue Laurier,
Ottawa, Ontario,
Canada, K1N 6N5
- C-1, C-3, C-6: **MARCEL DIDIER LIMITEE,**
2050, rue Bléury, suite 500,
Montréal, Québec,
Canada, H3A 2J4
- C-2: **HARVEST HOUSE LIMITED,**
4795 ouest, rue Sainte-Catherine,
Montréal, Québec,
Canada, H3Z 2B9
- C-4: **INSTITUT DE L'UNESCO POUR L'EDUCATION.**
Feldbrunnenstrasse 70,
Hambourg 13,
West Germany
- APPROVISIONNEMENTS ET SERVICES CANADA,**
Ottawa, Ontario,
Canada, K1A 0S9
- C-5: **CENTER FOR APPLIED LINGUISTICS,**
1611 North Kent Street,
Arlington,
Virginia 22209, USA
- C-7, C-100, C-101, C-102, C-103, C-104, C-105, C-106, C-107: **NEWBURY HOUSE PUBLISHERS,**
68 Middle Road,
Rowley,
Massachusetts 01969, USA

DIDACTA,
3465, Côte-des-Neiges, suite 61,
Montréal, Québec,
Canada, H3H 1T7

C-8:

MAISON DES SCIENCES DE L'HOMME,
ILTAM,
Esplanade des Antilles,
Domaine universitaire,
33405 Talence,
France

CENTRE INTERNATIONAL DE RECHERCHE SUR LE BILINGUISME,
Pavillon Casault, 6e sud,
Université Laval,
Québec, Québec,
Canada, G1K 7P4

C-9

LIBRAIRIE KLINCKSIECK,
11, rue de Lille,
75007 Paris,
France

C-10:

TEXAS WESTERN PRESS,
University of Texas,
El Paso,
Texas 79968, USA

C-11:

MOUTON PUBLISHERS,
Noordeinde 41
2514 GC La Haye
(Netherlands)