

ELÉMENTS GRAMMATICaux LES PLUS TOUCHÉS PAR LES TRANSFERTS LINGUISTIQUES

Giselle Corbeil
Acadia University

RÉSUMÉ

Cet article tente de trouver quels éléments linguistiques sont les plus touchés par le transfert de l'anglais au français. Une analyse détaillée de compositions d'élèves venant de quatre différents programmes de français langue seconde — immersion précoce, immersion tardive, français de base et français intensif — rédigées au moment de leur entrée à l'université, a été effectuée. Les anglicismes, les accords d'adjectifs au féminin et au pluriel, les accords de verbes ont été les éléments relevés et soumis à des analyses statistiques. Tous ces éléments linguistiques sont touchés mais les éléments les plus touchés sont surtout les adjectifs au féminin et au pluriel qui, à cause de l'influence de la langue maternelle, résistent à toute forme d'accord.

ABSTRACT

This paper represents an attempt to find out which linguistic variables are most affected by the transfer from English to French. A detailed analysis of essays written by students entering university from four different French programmes — Early Immersion, Late Immersion, Core French, and Extended Core — was undertaken. Anglicisms, agreement of qualifying adjectives in their feminine and plural forms, and agreement of verbs were taken into account and subjected to statistical analyses. All of the linguistic variables are affected, but the most affected are especially qualifying adjectives in their feminine and in their plural forms which are, due to the influence of the mother tongue, resistant to any form of agreement.

1. INTRODUCTION

Les professeurs de français langue seconde dans les universités canadiennes reçoivent des élèves ayant déjà acquis une formation en français. Ces élèves ont reçu un enseignement du français s'étalant sur au moins six années pour certains et sur considérablement plus d'années pour les autres. Non seulement le nombre d'heures d'instruction en français a été différent pour ces élèves, mais les approches pédagogiques ont aussi été différentes. Dans certains cas, une approche

communicative a été privilégiée, par exemple, pour les élèves d'immersion alors que dans d'autres cas, une approche de nature plus analytique a été utilisée, par exemple, pour les élèves du programme de français de base. La différence d'heures d'instruction et la différence d'approches pédagogiques présentent une source d'information non négligeable dans l'analyse des éléments linguistiques les plus réfractaires au changement étant donné les différences entre deux systèmes linguistiques en place : l'anglais et le français. Ces différences linguistiques, par exemple, comprennent l'absence d'accord des adjectifs qualificatifs en anglais alors que le français exige un tel accord et l'absence de changements de terminaison des verbes (à l'exception de la 3^e personne du singulier) en raison du pronom personnel en anglais alors que le français requiert ces changements qui sont encore plus prononcés pour les verbes irréguliers. Il est important de connaître ces éléments linguistiques afin de leur accorder plus d'attention au niveau universitaire.

Cette étude vise donc de vérifier la résistance de certains éléments linguistiques au changement quels que soient le nombre d'années d'instruction ou la méthode choisie pour les amener à se conformer aux exigences du niveau système linguistique. La question de recherche de cette étude est donc la suivante :

Quels sont les éléments linguistiques grammaticaux les plus rébarbatifs aux changements imposés par le nouveau système linguistique ?

2. REVUE DE LA LITTÉRATURE

2.1. Transfert

Les études sur les transferts linguistiques avaient connu un certain déclin dans les années 70, dû à la popularité de la psychologie cognitive qui mettait l'accent sur la créativité de l'apprenant (Dulay et Burt 1975), contrairement à la théorie behavioriste sur laquelle reposaient la plupart de ces études, par exemple les analyses contrastives de Lado (1957) et de Fries (1945). Cependant, étant donné l'existence indéniable des influences de croisements linguistiques, il surgit une nouvelle conceptualisation du transfert en tant qu'un processus faisant partie de la théorie cognitiviste et qui connaît depuis lors un intérêt croissant (Nagy et al. 1995). Corder (1967, 1983), par exemple, reconnaissait qu'une des tâches importantes qu'ont à accomplir les apprenants d'une langue seconde est de vérifier les hypothèses suivantes : 1) Est-ce que ce nouveau système linguistique est semblable ou différent de celui que je connais ? 2) S'il est différent, quelle est la nature de ces différences ? Les erreurs grammaticales qui se retrouvent dans la langue parlée ou écrite d'apprenants d'une langue seconde peuvent être attribuées à l'influence de la langue maternelle. Il y a transfert d'une langue à l'autre lorsque des éléments lexicaux, syntaxiques, sémantiques, grammaticaux appartenant à la langue maternelle se glissent dans la langue seconde (Gass 1996 ; Gass et Selinker 1983 ; Ellis 1997 ; Han et Selinker 1999 ; Kellerman 1979 ; Kellerman, Sharwood, et Smith

1986; McClure et Branstine 1990; McLaughin 1987; Nicol 2001; Odlin 1989). Les transferts peuvent être positifs ou négatifs. S'ils sont positifs, c'est qu'il existe une parfaite correspondance entre les deux langues pour ces aspects en particulier, ce qui ne peut que faciliter l'apprentissage de la langue seconde. Par contre, si les transferts sont négatifs, c'est-à-dire si l'on applique des règles grammaticales, par exemple, qui sont correctes dans la langue maternelle mais incorrectes dans la langue seconde, ils ne peuvent que nuire à l'apprentissage de la langue seconde.

2.2. Programmes et approches

Le programme d'immersion canadien est un programme qui permet à la majorité des enfants anglophones de recevoir un enseignement intensif en français, leur langue seconde. Trois différents points d'admission existent : immersion précoce (1^{ère} année), intermédiaire (4^e année) et tardive (7^e année). Cet enseignement intensif représente à la fin de l'école secondaire (12^e année), environ 8 010.6 heures d'instruction en français pour le programme d'immersion précoce en comparaison de 3 511.5 heures pour le programme d'immersion tardive. Ce programme est fondé sur le principe qui veut que la meilleure façon d'apprendre une langue est de multiplier les occasions de communiquer dans cette langue. L'approche communicative est donc privilégiée dans ce programme et l'accent est mis davantage sur le message que sur la forme. Les études qui se sont penchées sur les programmes d'immersion précoce ont révélé que les élèves inscrits dans ce programme développaient une compréhension orale et une habileté à lire comparables à celles de locuteurs natifs (Swain et Lapkin 1982, 1986) ainsi qu'une aisance d'expression surprenante (Harley et al. 1990), alors que l'exactitude grammaticale et sociolinguistique n'approchaient pas celles des locuteurs natifs (Harley et al. 1990; Swain et Lapkin 1986, 1990). Les chercheurs qui s'intéressent au programme d'immersion précoce se sont penchés sur les façons de remédier à ce manque d'exactitude grammaticale à l'oral ainsi qu'à l'écrit et en sont venus à recommander l'élaboration de tâches communicatives qui encourageraient aussi une attention à la forme (Day et Shapson 1991; Doughty et Varela 1998; Harley 1989, 1993, 1998; Lyster 1994; Nassaji 1999; Swain 1993, 1996, 1998).

En ce qui a trait au programme d'immersion précoce de la Nouvelle-Ecosse, lieu de la présente étude, les objectifs sont bien définis dans le guide qui s'adresse aux écoles des provinces de l'Atlantique. L'importance de la grammaire est soulignée en ces termes : les élèves doivent prendre conscience que la grammaire est aussi importante pour l'expression orale que pour l'écrite. Les activités effectuées au cours des années pourront aider les élèves à éviter certaines erreurs courantes dans la langue orale par exemple : 'Je suis six, J'aime toi, Sur samedi, Sur l'autobus, Elle regarde comme, Chercher pour.' Quant aux résultats spécifiques, à la fin du secondaire, en ce qui concerne l'écriture et la représentation, l'on peut lire dans le guide, que l'élève devrait, entre autres, être capable d'appliquer et de justifier des conventions et une variété de procédés stylistiques dans

plusieurs situations, autrement dit, qu'il devrait pouvoir utiliser des verbes incitatifs (vouloir, devoir, etc.), utiliser correctement l'orthographe d'usage, utiliser correctement les éléments de syntaxe appropriés, utiliser correctement les éléments d'orthographe grammaticale appropriés. Les fautes d'accords d'adjectifs et de verbes ne devraient donc pas, en principe, à la fin du secondaire, se retrouver en grand nombre.

Quant au programme d'immersion tardive, des études indiquent que les élèves inscrits dans ce programme réussissent à la fin du secondaire à rattraper les élèves d'immersion précoce quant aux habiletés langagières suivantes : lecture et écriture (Swain et Lapkin 1986 ; Wesche et al. 1990). Les aptitudes analytiques de ces apprenants plus âgés au moment de l'apprentissage d'une autre langue semblent avoir contribué à leur bonne performance dans ces deux matières (Harley et Hart 1997).

Le programme de français de base, pour sa part, se retrouve partout au Canada. Il consiste à enseigner la matière proprement dite du français (French Language Arts) dès la 4^e année, allouant à cette matière entre 20 et 50 minutes par jour. Le programme de français intensif, quant à lui, commence en 7^e année et consiste à enseigner une ou deux matières en plus de la matière proprement dite du français. Le français est la langue utilisée pendant à peu près la moitié de la journée. À la fin du secondaire, un élève inscrit au programme de français de base aura bénéficié de 956 heures d'instruction en français alors qu'un élève inscrit au programme de français intensif aura bénéficié de 1 677.14 heures.

Un enseignement systématique des règles de grammaire, hors contexte qui se faisait au détriment de la communication, était plutôt la norme des programmes de français de base à leur début, mais le programme a été revu depuis et l'on retrouve de nos jours un curriculum multidimensionnel qui regroupe en plus du syllabus langue, les syllabi communicatif-expérientiel, culture et formation langagière (Flewelling 1992 ; Lapkin 1993 ; LeBlanc 1990, 1997).

En Nouvelle-Écosse où le guide des écoles des provinces de l'Atlantique est en vigueur, le curriculum multidimensionnel est mis en application. Des tableaux bien détaillés nous font voir les résultats d'apprentissage des différents niveaux en fonction de chacun des quatre syllabi. Si l'on se reporte, par exemple, aux résultats d'apprentissage à la fin du cycle secondaire, en ce qui concerne le syllabus langue, l'on trouve toute une liste d'éléments linguistiques que les apprenants devraient être en mesure d'utiliser, tels que les verbes au présent, passé composé, imparfait, accord du participe passé avec les verbes avoir et être, les adjectifs, les pronoms, etc.

Les différents programmes et les différentes approches utilisés peuvent jeter un peu de lumière sur les éléments grammaticaux les plus susceptibles d'être touchés par les croisements linguistiques. C'est en effet le but poursuivi par cette étude d'identifier certains de ces éléments grammaticaux afin d'élaborer des approches méthodologiques et des activités appropriées visant à réduire le nombre

de transferts négatifs.

2.3. Méthodologie

2.3.1. Participants

Les quatre-vingt participants anglophones canadiens étaient inscrits dans un cours de première année de français langue seconde à l'université, suite aux résultats qu'ils avaient obtenus sur un test de classement. En plus du test de classement, les étudiants, dans cette université des Maritimes, rédigent une composition (voir en annexe 1) la première journée de classe afin d'avoir une meilleure idée de leur rendement à l'écrit et de s'assurer de leur bon classement.

Ces étudiants venaient de trois classes intactes. Tous avaient complété la 12^e année du secondaire dans leur programme respectif de français, d'après un questionnaire portant sur le nombre d'années de scolarité en français (voir en annexe 2). Dix-sept étudiants faisaient partie du programme d'immersion précoce, 8, du programme d'immersion intermédiaire (middle), 12, du programme d'immersion tardive, 32, du programme du français de base et 11, du programme de français intensif. Pour les besoins de cette étude de même que pour les analyses statistiques, tous les élèves des programmes d'immersion — même approche pédagogique et un plus grand nombre d'heures d'instruction en français — ont été regroupés de même que tous les élèves des programmes de français de base et de français intensif — même approche pédagogique et un moins grand nombre d'heures d'instruction en français.

2.3.2. Tâche

La composition (voir en annexe 1) que ces étudiants devaient rédiger portait sur la description physique et morale de leur meilleur/e ami/e (utilisation d'adjectifs qualificatifs), sur la narration d'un événement comique ou tragique qui leur est arrivé ensemble (utilisation des temps du passé), et sur les raisons de leur amitié (utilisation de verbes au présent).

2.3.3. Analyse des compositions

Quatre catégories ont fait l'objet d'analyses détaillées : les anglicismes, les accords d'adjectifs au féminin, les accords d'adjectifs au pluriel et les accords de verbe. Les anglicismes comprenaient les constructions qui sont calquées sur l'anglais telles que celles relevées ci-dessus ('elle est dix-neuf ans', 'elle donne moi', 'regardait comme', 'demander pour', etc.). La fréquence des anglicismes a été relevée pour chacun des deux groupes. Étant donné que les étudiants n'avaient pas recours à un dictionnaire, les mots directement écrits en anglais (ride/manège) de même que les verbes anglais suivis d'une terminaison française (rescuer/secourir) n'ont pas été inclus dans les analyses. Comme la plupart des anglicismes ciblés ici se retrouvaient associés à la présence de verbes, il était important de vérifier s'il y

avait une différence significative entre les groupes quant au nombre de verbes utilisés dans les compositions. Les résultats d'une analyse de variance ont démontré que le groupe d'immersion a employé, de façon significative ($p = 0.023$), beaucoup plus de verbes que le groupe de français de base. Ces différences devront donc être prises en considération lors de l'interprétation des résultats.

Les mauvais et les bons accords d'adjectifs qualificatifs ont été répertoriés. Un pourcentage a été calculé à partir du nombre de mauvais adjectifs multiplié par 100 et divisé par le nombre total d'adjectifs (mauvais et bons). Des analyses statistiques telles que les t-tests ont été effectuées afin de détecter la présence de différences significatives entre les deux groupes. Une analyse de variance avait d'abord démontré qu'il n'y avait aucune différence significative entre le nombre total d'adjectifs qualificatifs utilisés par chacun des groupes.

De la même façon, les mauvais et les bons accords d'adjectifs au pluriel ont été relevés pour chacun des deux groupes. Un pourcentage a aussi été calculé à partir du nombre de mauvais accords multiplié par 100 et divisé par le nombre total d'adjectifs au pluriel (mauvais et bons). Les mêmes analyses ont été effectuées. Comme dans le cas des adjectifs au féminin, aucune différence significative n'avait été observée entre les deux groupes quant au nombre total d'adjectifs au pluriel utilisés par chacun d'eux, bien que le groupe d'élèves d'immersion n'ait pas été loin d'atteindre cette différence ($p = 0.065$). Des analyses supplémentaires ont tenu compte des adjectifs qualificatifs utilisés avec les parties du corps (les cheveux, les yeux) compte tenu de leur fréquence d'emploi. Les accords — bons et mauvais — de verbes avec leurs sujets ont été examinés en suivant la même procédure.

3. RÉSULTATS

Les résultats quant à la fréquence d'emploi d'anglicismes dans les compositions par chacun des deux groupes sont présentés dans le tableau 1.

Tableau 1
Différences entre les groupes quant à l'emploi d'anglicismes

Groupes	N	M (%)	ET	SEM	T	P
Immersion	28	2.57	2.10	0.40	1.99	0.052
Français de base	29	1.59	1.59	0.30		

$p > 0.05$

Selon ces résultats, il existe presque une différence significative entre les élèves de ces deux différents programmes quant à la fréquence d'emploi d'anglicismes. L'on remarque un plus grand nombre d'anglicismes utilisés par les élèves d'immersion. Étant donné, tel que mentionné ci-dessus, que la plupart de ces anglicismes sont reliés à la présence de verbes, ce résultat peut s'expliquer par le

plus grand nombre de verbes utilisés de façon significative par ce groupe d'élèves ($p = 0.023$). Une liste des anglicismes les plus utilisés se trouve en annexe 3. L'on peut observer que la plupart de ces anglicismes sont des calques de l'anglais, tels que : 'a donné moi', 'nous sommes trois ans', 'regarder pour', 'chercher pour', 'écouter à', téléphoner Thérèse', 'je vais la manquer', etc. ...

Les résultats quant aux accords des adjectifs qualificatifs au féminin apparaissent dans le tableau 2.

Tableau 2

Différences entre les groupes quant aux pourcentages d'accords incorrects d'adjectifs qualificatifs au féminin

Groupes	N	M (%)	ET	SEM	T	P
Immersion	26	34.9	29.9	5.9	-1.57	0.124
Français de base	25	49.4	36.0	7.2		

$p > 0.05$

D'après le tableau 2, aucune différence statistiquement significative n'a pu être observée entre les deux groupes. Par contre les moyennes sont plutôt élevées, en particulier celle des élèves du français de base qui atteint presque 50%.

Le tableau 3 nous offre les résultats des accords des adjectifs qualificatifs au pluriel pour les deux groupes.

Tableau 3

Différences entre les groupes quant aux pourcentages d'accords incorrects d'adjectifs qualificatifs au pluriel

Groupes	N	M (%)	ET	SEM	T	P
Immersion	29	60.8	30.2	5.6	-0.75	0.455
Français de base	27	67.2	33.6	6.5		

$p > 0.05$

Les résultats ne révèlent aucune différence de nature significative entre les deux groupes quant à cette variable. Les moyennes, cependant, sont particulièrement élevées pour les deux groupes.

Des analyses supplémentaires portant sur le pourcentage de mauvais accords d'adjectifs de couleurs utilisés pour décrire les cheveux et les yeux en rapport avec tous les adjectifs de couleur bien et mal accordés ne nous révèlent aucune différence significative entre les deux groupes ($p = 0.853$). Toutefois, l'on retrouve, pour cette catégorie, des pourcentages très élevés d'adjectifs mal accordés (81,3% = Immersion et 79,2% = français de base).

Les mauvais accords de verbes avec leurs sujets sont présentés dans le tableau 4. Pour ce faire, un pourcentage a été calculé à partir des fautes d'accord

de verbes par rapport au nombre total de bons et mauvais accords de verbes pour chacun des deux groupes.

Tableau 4

Différences entre les groupes quant aux pourcentages d'accords incorrects de verbes

Groupes	N	M (%)	ET	SEM	T	P
Immersion	38	32.8	21.2	3.4	-0.47	0.639
Français de base	41	35.0	21.3	3.3		

$p > 0.05$

Selon les résultats, il n'y aurait aucune différence significative entre les deux groupes en ce qui a trait au mauvais accord des verbes avec leurs sujets. Il y a très peu de différence entre les moyennes des deux groupes. Les moyennes sont aussi moins élevées que pour les autres catégories.

4. DISCUSSION

Les résultats de ces analyses en ce qui concerne les quatre catégories analysées — les anglicismes, les accords d'adjectifs qualificatifs au féminin, les accords d'adjectifs qualificatifs au pluriel et les accords des verbes avec leurs sujets — n'indiquent aucune différence significative entre les deux groupes (immersion et français de base). Il n'est donc pas clair, selon ces résultats, qu'un programme favoriserait davantage le transfert d'une langue à l'autre.

Toutefois, la présence, au niveau des deux groupes, de pourcentages d'erreurs élevés est particulièrement inquiétante pour certaines catégories. Si l'on se penche sur la fréquence d'emploi des anglicismes, l'on se rend compte que ce sont les élèves d'immersion qui emploient le plus fréquemment d'anglicismes. Il convient de signaler la plus grande fréquence d'emploi de verbes de la part de ces élèves. Cette observation n'est pas anodine vu le nombre d'anglicismes reliés directement à l'emploi de verbes. Toutefois, la liste d'anglicismes qui paraît en annexe (3) comprend des anglicismes qui se retrouvent dans la liste de fautes à éviter, élaborée pour le programme d'immersion précoce (voir ci-dessus). Il s'agirait donc de constructions de la langue maternelle qui se glissent dans la langue seconde et qui ne sont pas complètement supprimées même à la suite d'un enseignement intensif en français comme c'est le cas dans le programme d'immersion précoce.

En ce qui a trait à la deuxième catégorie qui renfermait les accords d'adjectifs qualificatifs au féminin (singulier ou pluriel), aucune différence significative n'a été trouvée entre les deux groupes. Les adjectifs qualificatifs, dans la plupart de ces compositions, n'ont pas subi de changement de forme au féminin comme c'est le cas pour les adjectifs en anglais; ce qui signale un transfert de la langue

maternelle à la langue seconde. Il est à noter aussi que les pourcentages élevés de ces mauvais accords (34,9% et 49,4% respectivement pour les programmes d'immersion et de français de base) dénotent un transfert de la langue maternelle à la langue seconde.

Il n'y a aucune différence, non plus, entre ces deux groupes en ce qui concerne les accords d'adjectifs qualificatifs au pluriel. Le pourcentage élevé d'absences d'accords des adjectifs qualificatifs au pluriel est encore plus troublant (60,8%, pour les élèves d'immersion et 67,2%, pour les élèves de français de base) que le pourcentage d'absences d'accords d'adjectifs qualificatifs au féminin. Les erreurs relevées comprennent surtout des adjectifs qualificatifs qui n'ont pas subi de changement de forme comme c'est le cas pour les adjectifs en anglais. Le pourcentage élevé de fautes relevées chez les compositions des élèves d'immersion est révélateur d'un transfert de la langue maternelle à la langue seconde.

Quant à la dernière catégorie qui consiste en l'accord des verbes avec leurs sujets, aucune différence n'a été trouvée entre les deux groupes. Les deux groupes, qui obtiennent des pourcentages presque identiques, s'en sortent mieux pour cette catégorie que pour les autres. Il reste cependant des transferts de l'anglais au français qui ne peuvent passer inaperçus. Le fait qu'après des années d'instruction, l'on retrouve encore des verbes conjugués laissés à la forme infinitive (ils rire) et des verbes au passé composé sans auxiliaires est aussi symptomatique de l'influence de l'anglais sur le français. Bien qu'il soit rassurant de voir que ces sortes d'erreurs ne se retrouvent qu'en petit nombre, il ne faut pas, cependant, passer sous silence qu'il y a 47,2% de tous les élèves qui ont fait la première erreur, une, deux ou trois fois, et 40% ont fait la deuxième erreur, une, deux ou trois fois. Il convient de signaler aussi que neuf élèves d'immersion précoce (12,5%) éprouvent encore des difficultés en rapport avec la première erreur, alors que trois d'entre eux (4,2%) en éprouvent encore quant à la deuxième erreur. Ces observations sont révélatrices de la forte influence que l'anglais exerce encore sur le français après des années d'instruction en français.

5. CONCLUSION

Cette recherche voulait se pencher sur la nature des éléments linguistiques grammaticaux les plus touchés par le transfert de langue maternelle (l'anglais dans ce contexte) à la langue seconde (le français). Pour ce faire, des compositions d'élèves venant de deux programmes différents de français ont été comparées, l'un comportant beaucoup plus d'heures d'enseignement et prônant une approche communicative, l'autre comportant moins d'heures d'enseignement et prônant une approche plus analytique. La décision d'inclure ces deux programmes et de les comparer afin de mesurer l'influence de l'anglais sur le français était basée sur le fait que des exemples de transfert qui se retrouveraient dans les deux programmes pourraient démontrer le degré de résistance de certaines formes à se

libérer de cette influence.

Selon cette mesure, les catégories suivantes sembleraient les plus touchées : l'accord d'adjectifs au pluriel, surtout les adjectifs de couleur employés avec les parties du corps — cheveux et yeux — et, dans une moindre mesure, l'accord des adjectifs au féminin. Dans ces trois cas, les adjectifs retrouvés dans les compositions ne subissent aucun changement, comme c'est le cas pour l'anglais. La catégorie d'accord des verbes avec leurs sujets semble la moins touchée, bien que la moitié de l'ensemble des élèves et 12,5% des élèves d'immersion précoce laissent encore des verbes conjugués à l'infinitif, ce qui indique une influence encore très marquée de l'anglais sur le français.

D'autres études seraient nécessaires pour compléter celle-ci. Il serait intéressant, par exemple, de voir si un enseignement plus analytique qui procurait un 'feedback' cognitif négatif (Vigil et Oller 1976) et une explication des causes de ces erreurs (Han et Selinker 1999) — comme celui que l'on retrouve dans les cours de français à l'université — arriverait à supprimer ces fautes. Certaines recherches ont vu quelques progrès dans ce sens chez les élèves d'immersion, au niveau universitaire (Boulet, 2002), mais souvent les tests dont on se sert ne comportent pas de compositions qui représentent davantage la production spontanée des élèves (Mukattash 1986 ; Han et Selinker 1999).

RÉFÉRENCES

- Boulet, R. 2002. L'emploi d'être et avoir chez les apprenants du français langue seconde de première année d'université. Thèse de doctorat. OISE, Toronto, Ontario.
- Corder, S.P. 1967. The significance of learner's errors. *International Review of Applied Linguistics* 5:161-170.
- . 1983. A role for the mother tongue. Dans *Language transfer in language learning*, éd. S. Gass et L. Selinker, 85-97. Rowley, MA : Newbury House.
- Day, E.M. et S. Shapson. 1991. Integrating formal and functional approaches to language teaching in French Immersion : An experimental study. *Language Learning* 41: 25-58.
- Doughty, C. et E. Varela. 1998. Communicative focus on form. Dans *Focus on form in classroom second language acquisition*, éd. C. Doughty et J. Williams, 114-138. New York : Cambridge University Press.
- Dulay, H. et M. Burt. 1975. Creative construction in second language learning and teaching. Dans *New directions in second language learning, teaching and bilingual education*, éd. M. Burt et H. Dulay, 21-32. Washington, DC : TESOL (Teachers of English to Speakers of Other Languages).
- Ellis, R. 1997. *Second language acquisition*. Oxford : Oxford University Press.
- Flewelling, J. 1992. Implications of the national core French study for FSL teachers. *Contact* 1(3): 7-10.

- Fries, C. 1945. *Teaching and learning English as a foreign language*. Ann Arbor : University of Michigan Press.
- Gass, S.M. 1996. Second language acquisition and linguistic theory : The role of language transfer. Dans *The handbook of second language acquisition*, éd. W.C. Ritchie et T.K. Bhatia, 317–345. San Diego : Academic Press.
- Gass, S. et L. Selinker. 1983. *Language transfer in language learning*. Rowley, MA : Newbury House.
- Han, Z.H. et L. Selinker. 1999. Error resistance : towards an empirical pedagogy. *Language Teaching Research* 3: 248–275.
- Harley, B. 1989. Functional grammar in French immersion : A classroom experiment. *Applied Linguistics* 19: 331–359.
- . 1993. Instructional strategies and SLA in early French immersion. *Studies in Second Language Acquisition* 15: 245–259.
- . 1998. The role of focus-on-form tasks in promoting child L2 acquisition. Dans *Focus on form in classroom second language acquisition*, éd. C. Doughty et J. Williams, 156–174. New York : Cambridge University Press.
- Harley, B. et D. Hart. 1997. Language aptitude and second-language proficiency in classroom learners of different starting ages. *Acquisition* 19: 379–400.
- Harley, T., P. Allen, J. Cummins et M. Swain, réds. 1990. *The Development of Second Language Proficiency*. New York : Cambridge University Press.
- Kellerman, E. 1979. Transfer and non-transfer : Where are we now ? *Studies in Second Language Acquisition* 2: 37–57.
- Kellerman, E. et M. Sharwood Smith. 1986. *Crosslinguistic influence in second language acquisition*. New York : Pergamon Press.
- Lado, R. 1957. *Linguistics across cultures*. Ann Arbor. University of Michigan Press.
- Lapkin, S. 1993. Research Directions for Core French in Canada. *Canadian Modern Language Review* 49: 476–513.
- LeBlanc, R. 1990. Le curriculum multidimensionnel : une synthèse. *The Canadian Modern Language Review* 47: 32–42.
- LeBlanc, J.C. 1997. The fundamentals of second-language teaching. *Mosaic* 5: 3–7.
- Lyster, R. 1994. La négociation de la forme : stratégie analytique en classe d'immersion. *Canadian Modern Language Review* 50: 447–465.
- McClure, E. et Z. Branstine. 1990. Crosslinguistic influences on the use of tense and aspect. Dans *Variability in second language acquisition. Proceedings of the Tenth Meeting of the Second Language Research Forum*, Vol. II, éd. H. Burmeister et P. Rounds, 489–505. Eugene : University Press of Oregon.
- McLaughlin, B. 1987. *Theories of second language learning*. Baltimore : Edward Arnold.

- Mukattash, L. 1986. Persistence of fossilization. *International Review of Applied Linguistics* 24: 187-203.
- Nagi, W.E., E.F. McClure et M. Mir. 1995. *Linguistic transfer and the use of context by Spanish-English bilinguals*. Technical Report No. 616. Illinois University, Urbana : Center for the Study of Reading.
- Nassaji, Hosseir, 1999. Towards integrating form-focused instruction and communicative interaction in the second language classroom : Some pedagogical possibilities. *Canadian Modern Language Review* 55: 385-402.
- Nicol, J.L. 2001 *One mind, two languages : Bilingual language processing*. Blackwell, Oxford.
- Odlin, T. 1989. *Language transfer : Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Swain, M. 1996. Integrating language and content in immersion classrooms : Research perspectives. *Canadian Modern Language Review* 52: 529-549.
- . 1998. Focus on form through conscious reflection. Dans *Focus of form in classroom second language acquisition*, réd. C. Doughty et J. Williams, 64-81. Cambridge : Cambridge University Press.
- Swain, M. et S. Lapkin. 1982. *Evaluating bilingual education : A Canadian case study*. Clevedon, UK : Multilingual Matters.
- . 1986. Immersion French at the secondary level : 'The goods' and 'the bads'. *Contant* 5: 2-9.
- . 1990. Aspects of the sociolinguistic performance of early and late immersion students. Dans *On the development of communicative competence in a second language*, réd. R. Scarcella, E. Andersen et S.D. Krashen. New York : Newbury House.
- Vigil, Neddy A. et John W. Oller. 1976. Rule fossilization : A tentative model. *Language Learning* 26: 281-295.
- Wesche, M.B., F. Morrison, D. Ready et C. Pawley. 1990. French immersion : Post-secondary consequences for individuals and universities. *Canadian Modern Language Review* 46: 430-451.

ANNEXE 1 :**SUJET DE COMPOSITION****MON AMI/E ET MOI (ENVIRON 150 MOTS)**

Dans un premier paragraphe, décrivez l'apparence physique d'un ou d'une de vos amis/es et parlez de ses qualités et de ses défauts. (environ 25 mots)

Dans un deuxième paragraphe, racontez une aventure comique ou tragique qui vous est arrivée ensemble. (Utilisez des temps de verbe au passé). (environ 100 mots)

Dans un dernier paragraphe, indiquez pourquoi vous êtes de très bons/bonnes amis/es. (environ 25 mots)

ANNEXE 2 :**LINGUISTIC PROFILE**

1) Name (capital letters please) : _____

2) Age : _____

1. Sex (circle the right one) : F M

2. French course number or Program you are currently enrolled in : _____

3. The last year in which you studied French was 19__ or 200__.

4. What was the highest grade level you completed ? _____

5. Which year of university are you in ?

Circle the corresponding grade(s) :

Undergraduate 1 2 3 4

6. What subject matter(s) are you majoring in ? _____

7. Name of French instructor this year : _____

8. Have you taken French courses in school up to University ?

	a) # of years	b) highest grade completed	c) How long ago ?
CORE FRENCH	_____	_____	_____
EXTENDED CORE	_____	_____	_____
EARLY IMMERSION	_____	_____	_____
MIDDLE IMMERSION	_____	_____	_____
LATE IMMERSION	_____	_____	_____

9. Could you identify the method by which you were taught French ? (Circle the right one)

- Communicative : (Emphasis on the message to communicate not on grammar)
- Analytical : (Emphasis on grammatical rules not on the message)
- Communicative/analytical : (A mixture of both, but with more emphasis on the message to communicate)
- Analytical/communicative : (A mixture of both, but with more emphasis on grammar)

If not sure, explain in your own words how you were taught French and give the name of the school where you took French and the teacher who taught you French ?

10. Write some comments about the way you were taught French. Too much emphasis on grammar, and not enough on speaking or too much emphasis on communication and not enough on grammar or just the right combination.
-
-

11. Have you ever taken any other French courses (summer immersion, study abroad, etc.)
-
-

12. Do you use French outside the classroom? How many times during the following time intervals?

	Past week	Past month	Past 6 months	Past year	Never
Watching TV	_____	_____	_____	_____	_____
Conversation with a francophone	_____	_____	_____	_____	_____
Reading a newspaper	_____	_____	_____	_____	_____
Writing a friendly letter or diary entry	_____	_____	_____	_____	_____

13. What language(s) do you speak at home?

French : _____ English : _____ Other (identify) : _____

14. How many credit hours have you taken so far in the French department at University? (including the current one) : _____

ANNEXE 3 :**LISTE D'ERREURS LES PLUS FRÉQUENTES****Pronoms compléments d'objet direct et indirect placés après le verbe**

A donné moi/a donné nous
 Aide moi
 Comprend moi
 Connais elle
 Laisse moi
 Traitent moi
 Surprendre elle

Prépositions calquées sur l'anglais

Chercher pour
 Demander pour
 Dépendre sur
 Écouter à
 Regarder pour
 Regarder comme
 Aller sur beaucoup de voyages — aller sur des aventures
 Être sur le conseil scolaire — sur l'équipe de football-
 Être sur l'autobus — être sur un voyage — voyager sur le bus — parler sur le
 téléphone
 Sur un vendredi — sur Noël — sur un voyage — sur des fins de semaine

Absence de préposition (calquée sur l'anglais)

Téléphoner Thérésa
 On (a) besoin chercher — On (a) besoin son auto

Constructions anglaises

Elle est vingt ans — Nous sommes trois ans- J'étais douze ans
 Je vais la manquer — je me manque d'elle-je la manque
 Elle a six de hauteur (fréquent)
 Nous étions froids — elle était peur
 Il était chaud
 Jouer le soccer
 On besoin
 Courte/petite
 Beaucoup de temps/fois

Pour/pendant ou depuis (très fréquent)