

SPEECH PROFILES OF EARLY FRENCH IMMERSION
STUDENTS AT THE JUNIOR HIGH LEVEL

CENTRE FOR NEWFOUNDLAND STUDIES

**TOTAL OF 10 PAGES ONLY
MAY BE XEROXED**

(Without Author's Permission)

ROSE MARIE TAPP



SPEECH PROFILES
OF EARLY FRENCH IMMERSION STUDENTS
AT THE JUNIOR HIGH LEVEL

By: Rose Marie Tapp

A thesis submitted to the School of Graduate
Studies in partial fulfillment of the
requirements for the degree of
Master of Education

Memorial University of Newfoundland
St. John's, Newfoundland

1995

DEDICATION

Through the years, my grandmother, Gladys Tapp, has had a lasting influence in moulding who I have become. She has always encouraged me to strive to do my very best. Though she was quite ill while I was writing this report, it was her wish that I complete it as scheduled. This study is dedicated to her. I only hope that she will be proud.

ABSTRACT

The purpose of this study was to describe the speech of junior high level early French immersion students in the province of Newfoundland and Labrador with the intent of developing language descriptors which could be used as a basis for evaluation. These speech profiles may constitute a realistic framework through which to examine the oral second language skills of junior high early French immersion students rather than the commonly used native-speaker criterion against which these students often do not rate well.

The sample consisted of eighteen students, six from each of grades seven, eight and nine. Student interviews were recorded on audio-cassette. Following the data collection stage, the speech was transcribed and analyzed, and speech profiles were developed by grade level.

In addition, ten junior high school early French immersion teachers of varying experience were interviewed regarding the language of their students. Grade level descriptions of teachers' perceptions of student speech were then produced. A high degree of consistency was found between teachers' descriptions of junior high school early French immersion students' speech and the student data.

The student profiles indicate that, while some small distinctions may exist between grade level descriptors, the speech of junior high school early French immersion students did not differ significantly across this level of schooling. The level of oral performance attained at each grade in junior high was quite similar, with the speech containing many errors.

ACKNOWLEDGEMENTS

As with any undertaking of this magnitude, it is the combined efforts of a select few that allow the end result to be realized. Thus, it is only fitting that I acknowledge and thank those people who made my work a reality.

I wish to express appreciation to Dr. Glenn Loveless for his guidance and advice. The countless hours of reading and revising that he did were instrumental in the completion of the project. It has been a pleasure working with him.

I would like to thank the eighteen students and ten teachers who participated in the study. I realize that participating in such a study is time-consuming and it was refreshing to see the degree to which all participants, both students and teachers, cooperated to help me succeed in this endeavour. A special note of thanks is extended to the four school boards that agreed to partake in this study, namely:

- Roman Catholic School Board for St. John's
- Exploits Valley Integrated School Board
- Labrador West Integrated School Board
- Roman Catholic School Board for Labrador

Appreciation must be expressed to my Mom and Dad, and brother, Roger, who have been a source of encouragement. A special thank you to my Dad who helped me type the thesis and to my friend, Michele, for the use of her computer. Special thanks to my friends

who have understood the time constraints that I have been under for the past four summers and particularly during this past summer. My husband, Randy, deserves special mention for his never-ending patience and support.

TABLE OF CONTENTS

	Page
Dedication.....	i
Abstract.....	ii
Acknowledgements.....	iv
Chapter One: Introduction.....	1
1.1 Introduction.....	2
1.2 Rationale for the Study.....	3
1.3 Background to the Study.....	4
1.4 Purpose of the Study.....	6
1.5 Significance of the Study.....	7
1.6 Limitations of the Study.....	8
1.7 Organization of the Report.....	9
Chapter Two: Review of Literature.....	10
2.1 Introduction.....	11
2.2 Historical Perspective on Second Language Teaching.....	12
2.3 Communicative Approaches.....	14
2.3.1 Communicative Competence.....	14
2.3.2 Strategies.....	18
2.4 Research in French Immersion.....	21
2.4.1 Theoretical Underpinnings of French Immersion.....	21
2.4.2 Findings of Immersion Research.....	24
2.4.3 Plateau Effect.....	29

2.4.4 Problems and Possible Solutions.....	33
2.5 Conclusion.....	39
Chapter Three: Methodology.....	40
3.1 Introduction.....	41
3.2 Type of Study.....	41
3.3 Design of the Study.....	41
3.4 The Sample.....	42
3.4.1 Student Sample.....	42
3.4.2 Teacher Sample.....	43
3.5 Instrumentation.....	44
3.5.1 Student Interview.....	44
3.5.2 Teacher Interview.....	45
3.6 Data Collection Procedures.....	45
3.6.1 Student Data.....	45
3.6.2 Teacher Data.....	46
3.7 Data Analysis Procedures.....	46
3.7.1 Analysis of Student Interview Data.....	46
3.7.2 Analysis of Teacher Interview Data.....	46
3.8 Research Questions.....	47
3.9 Summary.....	48
Chapter Four: Presentation of Results.....	49
4.1 Introduction.....	50
4.2 Student Interview Data.....	51
4.2.1 Student Interviews.....	51
4.2.2 Speech Traits of Grade 7 Students.....	52
4.2.3 Speech Traits of Grade 8 Students.....	60
4.2.4 Speech Traits of Grade 9 Students.....	70

4.3 Analysis of Student Interview Profiles.....	79
4.4 Conclusion of Student Interview Data.....	87
4.5 Teacher Interview Data.....	87
4.5.1 Teacher Descriptions: Grade 7 Students' Speech.....	88
4.5.2 Additional Comments: Grade 7 Teachers.....	89
4.5.2.1 Oral Production Expectations.....	89
4.5.2.2 Tolerable/Unacceptable Errors.....	90
4.5.2.3 Possible Explanations of Student Inaccuracies.....	91
4.5.2.4 Oral Proficiency Guidelines.....	92
4.5.3 Teacher Descriptions: Grade 8 Students' Speech.....	93
4.5.4 Additional Comments: Grade 8 Teachers.....	94
4.5.4.1 Oral Production Expectations.....	94
4.5.4.2 Tolerable/Unacceptable Errors.....	95
4.5.4.3 Possible Explanations of Student Inaccuracies.....	95
4.5.4.4 Oral Proficiency Guidelines.....	96
4.5.5 Teacher Descriptions: Grade 9 Students' Speech.....	96
4.5.6 Additional Comments: Grade 9 Teachers.....	99
4.5.6.1 Oral Production Expectations.....	99
4.5.6.2 Tolerable/Unacceptable Errors.....	100
4.5.6.3 Possible Explanations of Student Inaccuracies.....	100
4.5.6.4 Oral Proficiency Guidelines.....	102
4.6 Analysis of Teacher Data.....	102
4.6.1 Analysis of Teacher Descriptions.....	102
4.6.2 Analysis of Teacher Comments.....	104

4.7 Conclusion of Teacher Interview Data.....	105
4.8 Summary.....	106
Chapter Five: Conclusions and Implications of the Study....	107
5.1 Introduction.....	108
5.2 Findings of the Study.....	108
5.2.1 Comparison of Student and Teacher Data....	108
5.2.2 Comparison Across Grade Levels.....	111
5.3 Conclusions of the Study.....	112
5.4 Recommendations for Application.....	112
5.5 Recommendations for Further Study.....	113
5.6 Summary.....	114
Bibliography.....	116
Appendix A.....	129
Appendix B.....	133
Appendix C.....	139
Appendix D.....	141
Appendix E.....	143

CHAPTER 1
INTRODUCTION

1.1 INTRODUCTION

French immersion has been an alternative method of second language teaching in Newfoundland and Labrador for almost twenty years. Indeed, French immersion has been in existence in Canada for close to three decades (Rizori, 1994). Earliest monitoring of results showed satisfaction with the program (Lambert & Tucker, 1972). Subsequent research supported this belief (Swain, Burstall & Carroll, 1976; Genesee, 1978; Stern, 1978). However, the luster that originally accompanied the program has begun to fade as researchers question the accomplishments of students in French immersion programs (Bibeau, 1984; Hammerly, 1987, 1989a, 1989b, 1989c; Lyster, 1987, 1990). An awareness of the weaknesses of French immersion programs has started to emerge as researchers investigate the results of the program. Practitioners and researchers look for a more realistic set of expectations for French immersion students.

More recent research indicates that native-like ability may not be a reasonable goal for French immersion programs (Lapkin, 1984; Pawley, 1985; Lyster, 1990; Netten, 1990b). In an attempt to establish attainable goals for French immersion programs some researchers have concentrated their efforts on the interlanguage produced by French immersion students (Parkin, 1981; Obadia, 1983; Carey & Cummins, 1984; Lyster, 1987). This examination of interlanguage has caused many researchers (Spolsky, 1978; Widdowson, 1978; Breen & Candlin, 1980; Canale & Swain, 1980; Higgs

& Clifford, 1982; Savignon, 1983; Stern, 1983; Toohey, 1984; Tardif, 1985; Harley et al., 1987; Byrnes, 1987; Lyster, 1990; Noonan, 1990; O'Reilly, 1993) to ponder the question, "What constitutes proficiency in a language?" and "What level of proficiency do French immersion students attain?" Some writers' views of proficiency stress grammatical accuracy (Hammerly, 1987, 1989a, 1989b, 1989c), while others see grammar simply as a component of communication (Breen & Candlin, 1980; Canale & Swain, 1980).

1.2 RATIONALE FOR THE STUDY

The study of oral proficiency is arduous due to the very nature of speech production. As Hei'te (1985), cited in Noonan (1990), explains:

Evaluation of oral proficiency remains at best varied and inconsistent, and at worst replete with vacuous definitions, overlapping terminology and impractical assessment strategies. (p.5)

In an attempt to measure the achievement of French immersion students in Newfoundland and Labrador, the provincial Department of Education and Training administered standardized norm-referenced tests for a number of years (O'Reilly, 1993). The evaluation program has been limited to the assessment of reading, with few measures of oral comprehension and writing being done (Government of Newfoundland and Labrador, 1992a; 1992b). An obvious and notable omission in the efforts to evaluate French immersion

programs has been the assessment of oral proficiency. A publication of the Department of Education, **Future Directions for the Evaluation of French Immersion Programs in the Province of Newfoundland and Labrador** (1992) points to this omission. It states:

At present, we are assessing students' French language achievement mainly through the evaluation of their French reading skills. While achievement in French reading correlates well with general achievement in a French immersion program, it does not provide us with any specific information on the level of productive language skills (speaking and writing) of students. If students are to attain the objectives of French immersion education and eventually be capable of functioning well in a francophone milieu or pursuing post secondary studies at a francophone institution, their productive language skills will be of extreme importance. There is a need to determine whether students are achieving a level of French language proficiency in the areas of productive skills as well as receptive skills that would allow them to pursue such activities. (p.9)

Studies exist which indicate that French immersion students' production skills do not compare favourably with francophones and that native-like performance may be an unrealistic comparison for immersion students (Lapkin, 1984; Pawley, 1985; Lyster, 1990; Netten, 1990c). Clearly, research is needed in this field to determine reasonable oral production expectations for early French immersion students.

1.3 BACKGROUND TO THE STUDY

Recently, communicative competence has been viewed by many researchers as an appropriate construct through which to measure

oral proficiency of second language learners (Canale & Swain, 1980; Canale, 1983; Savignon, 1983; Stern, 1983; Germain & LeBlanc, 1985; Hornberger, 1989; Noonan, 1990; Greene, 1991; O'Reilly, 1993). Few instruments or guidelines have been developed to rate speech competency on a given scale (Howard, 1980; Wesche, 1981; Toohey, 1984; Newsham, 1989). The Foreign Service Institute (FSI) pioneered research in this area with the development of the oral interview. The American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL) utilized this oral interview in developing ACTFL Proficiency Guidelines (Brown, 1987). Closer to home, the government of New Brunswick used this FSI scale to develop its own oral evaluation tool for senior high school Core French. Subsequently, the Newfoundland and Labrador Department of Education adapted New Brunswick's oral interview procedure to suit the high school Core French program for this province. However, as of yet a province-wide oral evaluation of French immersion students' speech has not been conducted in Newfoundland and Labrador.

In order to evaluate appropriately the oral production skills of French immersion students in Newfoundland and Labrador, the language that can be reasonably expected from French immersion students needs to be described. Since Noonan (1990) and O'Reilly (1993) have already made progress in this field by charting French immersion speech profiles from grades one to six, this study has attempted to add to their findings by investigating the speech of early French immersion students at the junior high level.

1.4 PURPOSE OF THE STUDY

While native speaker competence may have been a necessary reference point for French immersion proficiency, increasingly, native-like proficiency levels have been regarded as unrealistic goals for French immersion programs (Lyster, 1987; Davies, 1989; Noonan, 1990). It is important to establish reasonable, achievable goals for French immersion students rather than simply revealing the discrepancies that exist between French immersion students' speech and native talk (a gap which may never be shortened since native talk may not be attainable for French immersion students). Netten and Spain (1989) maintain that the ability to communicate a message may, in fact, be a more realistic goal for French immersion students.

The perceived slowdown or possible backsliding of French immersion students' oral production skills and the lack of adequate guidelines for oral evaluation requires attention. Teachers need concrete guidelines to realistically evaluate students' production skills. Furthermore, teachers are seeking direction as to what level of oral production skills is reasonably attainable at specific grade levels in a French immersion program. In this way, oral assessment of French immersion students in Newfoundland and Labrador could be improved.

In an effort to overcome the lack of oral evaluation guidelines for French immersion students, Noonan (1990) conducted a study of the oral proficiency levels of primary French immersion

students in grades one to three and produced descriptors for the language utilized at these grade levels. The findings of Noonan's study showed distinct characteristics for the speech of primary students from grades one to three and a progression in students' language skills. Similarly, O'Reilly (1993) investigated the oral performance of French immersion students in grades four to six. Speech profiles produced for these elementary grade levels were not as defined as Noonan's results. O'Reilly reported no perceptible progress in the language development of French immersion students as a group from grade four to grade six. According to O'Reilly (1993), students at each grade level appear to possess ranging language abilities from strong to weak. She did not report a noticeable progression in grammatical accuracy nor in the ability to create cohesive discourse. The one area that showed some progress between grades four and six was the variety of vocabulary used. Continuing in the same descriptive vein, the focus of this study was to examine the speech of early French immersion students at the junior high level and develop speech profiles for students in grades seven to nine.

1.5 SIGNIFICANCE OF THE STUDY

This study enabled the researcher to develop speech profiles of French immersion students in grades seven to nine. These descriptive profiles may serve as the basis for establishing realistic expectations of junior high early French immersion

students and should offer some insight into speech development at the junior high level. As well, it could provide a frame of reference from which to formulate an oral evaluative instrument to be used in assessing the oral proficiency of early French immersion junior high students.

1.6 LIMITATIONS OF THE STUDY

It must be recognized that the generalizability of the results is a significant limitation of this study. Since the student sample was small (18 students), replication would be necessary to determine if the generalizations apply to the entire population of early French immersion junior high students in Newfoundland and Labrador.

Additionally, since several teachers collected the speech samples, consideration must be given to the possibility that the data may be distorted by these teachers' teaching styles, perceptions or preferences. As Netten and Spain (1989) indicate, different teaching strategies can affect oral competence.

The geographical location from which the speech samples were collected is another important element to contemplate. Data was collected from one urban area (St. John's) and two rural areas (Grand Falls and Labrador City). Experiences may differ between urban and rural settings.

Furthermore, it must be noted that one of these areas (Labrador City) has an increased French presence above and beyond

the other two where a more limited French presence exists. This access to the Francophone population in Labrador City and Fermont, Québec (approximately 15-20 minutes from Labrador City by car) by Labrador City students could impact on findings.

Moreover, interpretations of the results depend to some extent on the personal judgements of the researcher since qualitative research is the theoretical framework of the study. As well, interpretations rely on the viewpoints of some of the evaluators of French immersion since data was interpreted through the eyes of some of the literature.

1.7 ORGANIZATION OF THE REPORT

A review of selected literature will be presented in Chapter Two. Chapter Three will describe the research procedures including the design of the study, research questions to be addressed, the instruments used for data collection, the student and teacher interview format and the procedure for the analysis of the data. A descriptive analysis of the data is contained in Chapter Four. Chapter Five includes a summary of the study, a discussion of the results and recommendations for future research.

CHAPTER 2
REVIEW OF LITERATURE

2.1 INTRODUCTION

French immersion first developed in Canada in 1965, in St. Lambert, Québec as a result of the efforts of parents who were disillusioned with the traditional methods of French second language instruction for their children. This re-evaluation of second language pedagogy resulted in a more active, informal, unstructured approach to language learning being chosen (Noonan, 1990). A decade long study of the experimental immersion program by Lambert and associates (Carey, 1984) concluded with a positive evaluation, and influenced the spread of immersion programs. The 1970s witnessed the rapid diffusion of immersion programs all across Canada. As immersion programs swept the country, research and evaluation were on-going at several Canadian universities and departments of education. Now, more than two decades later this program type that was once thought to be a fad, has unfolded into a notable alternative of the Canadian education system (Carey, 1984). Parental response towards early French immersion programs has been positive (Burns, 1986). Many parents who have had their children enrolled in the program have been very enthusiastic about its success (Carey, 1984).

Immersion has as its goal the achievement of bilingual status for those students who complete it, without creating a deficit in either their English language skills or overall academic progress (O'Reilly, 1993).

This chapter will provide an overview of writings relevant to

the study. The review of literature will begin with a brief historical perspective on second language teaching. This will be followed by an analysis of key concepts within communicative approaches to second language teaching, namely communicative competence and strategies. An examination of theoretical positions and research findings on French immersion will follow. The review will conclude with an inquiry into possible solutions for identified weaknesses in French immersion.

2.2 HISTORICAL PERSPECTIVE ON SECOND LANGUAGE TEACHING

Views of the best way to teach a second language have evolved over time. For over a century language educators have attempted to solve the problems of language teaching by focusing attention on teaching methodology. This resulted in the development of several second language teaching approaches and methodologies, some in total philosophical opposition to others (Stern, 1983).

In the grammar translation method, the emphasis was on the explicit teaching of second language grammar with no opportunities for communicative language use beyond translation exercises (Brown, 1987; Lyster, 1990). In another approach known as the direct method the basic premise was that second language learning should be more like first language learning. It should consist of extensive active oral interaction, spontaneous use of the language, no translation between first and second languages, and little or no analysis of grammatical rules (Brown, 1987). The reading method

proposed by West deliberately restricted the goal of language teaching to training in reading comprehension (Stern, 1983). The aim of the audio-lingual method was still the acquisition of structure, but more implicitly through practising pattern drills (Lyster, 1990). The audiovisual method which developed in the fifties, used visually presented scenarios as a way of involving students in meaningful contexts. As an alternative to the audiolingual and audiovisual methodologies, the cognitive theory, rooted in cognitive psychology and transformational grammar, developed from the mid-sixties in response to criticisms of these approaches. Cognitive theory can be viewed as a composition of the direct, grammar-translation and audiolingual approaches taking the positive in each of these theories and emphasizing the conscious acquisition of language as a meaningful system (Stern, 1983). More recently less traditional approaches (e.g. Total Physical Response, Natural Approach, Suggestopaedia) have also been proposed.

Stern (1983) points out that all the methods sketched have two major weaknesses in common.

One is that they represent a relatively fixed combination of language teaching beliefs, and another is that they are characterized by the over-emphasis on single aspects as the central issue of language teaching and learning. This characteristic has made historical sense and has contributed new insights but eventually has formed an inadequate basis for conceptualizing language teaching. Moreover, all the methods make assumptions, and often quite elaborate and detailed ones about the learner and ways of learning. While these assumptions appear plausible in principle, they have not been tested critically and systematically against the realities of actual learning. (p.473)

The late sixties and early seventies saw a shift in language pedagogy away from this single method approach.

2.3 COMMUNICATIVE APPROACHES

Many current approaches to second language teaching/learning aim to develop learners who can communicate in the target language. The levels of proficiency acquired by learners often demonstrate considerable variability.

2.3.1 COMMUNICATIVE COMPETENCE

The ultimate goal of French immersion teaching is proficiency in the French language without losses in content area. However, the term "proficiency" has been described differently by various writers, with some (e.g. Lyster, 1990; Harley et al., 1987) focusing on grammatical accuracy and others (e.g. Bialystok, 1978; Widdowson, 1978; Breen & Candlin, 1980) focusing on the ability to communicate a message orally. Stern (1983) views proficiency as a goal and states that it can be defined in terms of objectives or standards.

Since the 1970s communicative competence has become a dominant construct in writings on second language acquisition and learning. Communicative competence, a term first coined by Hymes (1972), is viewed by Stern (1983) as "the intuitive mastery that the native speaker possesses to use and interpret language appropriately in

the process of interaction and in relation to social context."
(p.229) Spolsky (1978) defines communicative competence as the ability to use language appropriately. According to Germain and LeBlanc (1985), cited in Loveless and Sturge (1986):

Pour communiquer, meme linguistiquement, il n'est pas suffisant, par exemple, de connaitre toutes les règles grammaticales, morphologiques ou phonologiques d'une langue. Il est nécessaire de posséder, en plus, une connaissance des règles sociales, psychologiques et culturelles qui en gouvernent l'usage. A la connaissance d'un savoir (le code de la langue), il faut ajouter la connaissance d'un savoir-faire (ses règles d'emploi). C'est cette double compétence que nous appelons...la compétence de communication. (p.90)

Hornberger (1989), cited in Loveless and Sturge (1986) states that:

Communicative competence describes the knowledge and ability of individuals for appropriate language use in the communicative events in which they find themselves in any particular speech community. This competence is by definition variable within individuals (from event to event), across individuals, and across speech communities, and includes rules of use as well as rules of grammar. (p.91)

Greene (1991) further defines communicative competence by stating:

It is seen not just as a knowledge of linguistic forms such as semantics, morphology, phonology and lexicon; it is considered, rather, a combination of knowledge and ability for use: knowledge about the language and its communicative use and ability for using this knowledge in actual meaningful communicative situations. (p.9)

Canale and Swain (1980) and Canale (1983) describe communicative competence as being comprised of four components.

They include:

1. grammatical competence - mastery of the linguistic code

2. sociolinguistic competence - the degree to which grammatical forms can be used appropriately or understood in varying contexts
3. discourse competence - the ability to combine ideas to achieve cohesiveness and coherence
4. strategic competence - the learner's ability to utilize procedures or tactics to attack and hopefully solve language learning problems whether they be communication or learning oriented

The concept of communicative competence has had far-reaching implications for second language learning and teaching (Davies, 1989). It has focused attention on goals to be achieved and on procedures required for meeting those goals (Greene, 1991). As Romaine (1984) maintains:

Communicative competence must be built into the very core of a theory of language because the way in which language is used affects our knowledge of it, and our knowledge shapes the way in which language is used. (p.261)

Allen (1983) views the aim of a communicative curriculum as being "to teach not merely the abstract idealized aspects of language structure, but the actual use of language in real-life social interaction." (p.34) If language is to be regarded as a means of expression and communication then second language pedagogy must take this into account and provide for the development of communicative competence. Savignon (1983) supports this viewpoint by stating:

Each of the components of communicative competence is extremely important as a goal in the foreign-language classroom - a student who has failed to develop competence in any one of these components cannot truly be said to be proficient in the foreign language. (p.129)

Higgs and Clifford (1984) state that a student cannot simply be declared proficient or competent. He/she has to be proficient in something and competent to use the language to some purpose. Thus, some kind of criteria needed to be initiated to help pinpoint levels of proficiency. Toohey (1984), in paraphrasing Canale and Swain (1980) and Wesche (1981), states that "the language teacher, as well as the language tester, have come to see language proficiency as something broader than mastery over a limited set of structured items." (p.389) The American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL), as cited in Brown (1987), "developed a set of guidelines out of a need to establish commonly understood proficiency standards which defined in some operational way the terms 'beginning', 'intermediate' and 'advanced'." (p.234) The descriptions of speech in the ACTFL guidelines are purported to correspond to real life usable language proficiency. These

descriptors serve as the basis for the French 3200 Oral Interview developed for the province of Newfoundland and Labrador.

Increasingly, native-like proficiency levels have been deemed unrealistic expectations of French immersion programs (Lyster, 1987; Davies, 1989; Noonan, 1990). Noonan (1990) maintains that "native-like oral competence continues to elude even the most skillful graduates of a French immersion program." (p.35) A more reasonable, achievable linguistic goal for French immersion students is sought and possibly could lie in the notion of communicative competence. Netten and Spain (1989) point out that fluency in the sense of the ability to communicate a message may, in fact, be a realistic goal for French immersion students. As Davies (1989), cited in O'Reilly (1993), explains "if it is accepted that the native speaker is no longer at the centre of communicative competence then that liberates language teaching because it means that worthwhile goals are suddenly accessible." (p.21)

2.3.2 STRATEGIES

Strategic competence has been identified as a component of the communicative competence construct (Canale, 1983). Much literature (e.g. Bialystok & Frohlich, 1977, 1978; O'Malley & Chamot, 1985; Wenden & Rubin, 1987; Vann & Abraham, 1987) exists with regards to learning and communication strategies used in second language learning.

According to Chamot (1984), as cited in Wenden and Rubin (1987), learning strategies are "techniques, approaches, or deliberate actions that students take in order to facilitate the learning and recall of both linguistic and content area information." (p.71) Students take the input information and organize it into some manner that aids in processing, storage and retrieval.

The term communication strategies, as Greene (1991) explains, was first used by Selinker in his description of the five central processes of interlanguage. Paribakht (1985) views communication strategies as "vehicles through which speakers use their different kinds of knowledge to solve their communicative problems." (p.134) Ellis (1966) defines communication strategies as "psycholinguistic plans which exist as part of the language user's communicative competence; they are potentially conscious and serve as substitutes for the production plans which the learner is unable to implement." (p.182) Meanwhile Brown (1987) defines them as:

The conscious employment of verbal or nonverbal mechanisms for communicating an idea when precise linguistic forms are for some reason not available to the learner at that point in communication. (p.180)

Varadi, cited in Loveless (1986), defines a communication strategy as "a conscious attempt to communicate the learner's thought when the interlanguage structures are inadequate to convey that thought." (p.11) For Faerch and Kasper (1983) communication strategies are interpreted as "potentially conscious plans for solving what to an individual presents itself as a problem in reaching a particular communicative goal." (p.36)

Communication strategies include both production strategies (oral and written) used to solve problems in communicating a message and reception strategies (aural and written) used to solve problems in receiving a message (Greene, 1991). Other classifications include achievement and reduction strategies (Corder, 1983). While achievement strategies involve risk-taking behaviours, reduction strategies are risk avoidance strategies.

Willems (1987) views communication strategies as hierarchal in nature. Starting with the paralinguistic, strategies grow in complexity to the interlingual (e.g. borrowing, literal translation) followed by the intralingual (e.g. circumlocution). Of the strategy categories, intralingual strategies need the most practice since a certain command of the target language is needed to perform (Willems, 1987).

Blum-Kulka and Levenston (1983), Tarone (1984), Ellis (1986) and Willems (1987) emphasize the importance of communication strategies in second language teaching. Appropriate use of communication strategies can, according to Faerch and Kasper (1983) and Tarone (1984), facilitate communication by compensating for an imperfect second language system.

2.4 RESEARCH IN FRENCH IMMERSION

2.4.1 THEORETICAL UNDERPINNINGS OF FRENCH IMMERSION

The theoretical underpinnings of French immersion programs date back to writings of the late 1960s and early 1970s when the first immersion classes were established. During that time considerable research was carried out in the field of natural language acquisition (e.g. Corder, 1967; Dulay & Burt, 1973; Krashen, 1973; Dulay & Burt, 1974; Terrell, 1977). At the same time, many second language theorists began making a distinction between learning and acquisition. Brown (1987) describes the two concepts as follows:

The first is "acquisition", a subconscious and intuitive process of constructing the system of a language, not unlike the process used by a child to "pick up" a language. The second means is a conscious "learning" process in which learners attend to form, figure out rules and are generally aware of their own process. (pp.187-188)

According to Krashen (1985), the role of input is of utmost importance in understanding second language acquisition since it provides the foundation by which a language is acquired. In fact, according to Krashen, the level of language proficiency can be linked directly to the nature of the input received. Krashen (1973) (1981) (1982) (1984) (1985) maintains that if language acquisition is to occur, learners must receive comprehensible input i.e. input which is just slightly above their current level of operation.

The foundation underlying French immersion teaching has been this acquisitionist approach. French immersion is based on the premise that better results can be obtained through the instruction of other subject areas in the target language, thus engaging learners in meaningful content and activities. As Krashen (1984) explains:

What immersion has taught us is that comprehensible subject-matter teaching is language teaching. Students don't simply learn the rule in the language class and have it "reinforced" in the subject-matter class. The subject-matter class is a language class if it is made comprehensible to the language student. In fact, the subject-matter class may even be better than the language class for language acquisition. In the language-teaching classes operating according to the principle of comprehensible input, teachers always face the problem of what to talk about. In immersion, the topic is automatically provided - it is the subject matter. Moreover, since students are tested in the subject matter, not the language, a constant focus on the message and not form is guaranteed. (p.62)

From the acquisitionist perspective, then, the most effective way to develop competence in a second language is to expose learners to lots of meaningful language. Extensive exposure to good language models would allow the language to be picked up "unconsciously" with any errors gradually disappearing.

The importance of output in a second language learning/acquisition situation has been discussed by a number of writers (e.g. Larsen-Freeman, 1985; Swain, 1985; Cummins & Swain, 1986; Swain & Lapkin, 1989). They suggest that it is not input, as such, that is important in second language acquisition, but input that occurs in interaction where meaning is negotiated. Swain (1985) argues that the negotiation of meaning needs to incorporate

"the notion of being pushed toward the delivery of a message that is not only conveyed, but that is conveyed precisely, coherently and appropriately." (pp.248-249) She further states that "comprehensible output" has an important role in second language acquisition, namely to "provide opportunities for contextualized, meaningful use, to test out hypotheses about the target language and to move the learner from a purely semantic analysis of the language to a syntactic analysis of it." (p.252)

Genesee (1985) considers the process of language learning to be embedded in discourse processes; processes which include production or output as well as comprehension or input. Swain and Lapkin (1989), reporting on an analysis of the classroom speech of French immersion students support this comprehensible output hypothesis. They note:

Excluding students' reading aloud, less than fifteen percent of student utterances were sustained, that is, greater than a clause in length. Furthermore, a substantial portion of their utterances (forty percent) consisted of minimal one or two-way responses to teacher initiations. (p.157)

According to Swain and Lapkin (1989), what is missing in this case is the opportunity for comprehensible output. The comprehensible output hypothesis which necessitates pushing students to use language expressions appropriately, thus enhancing proficiency levels (Swain, 1985), is a concept which parallels the $i + 1$ notion of comprehensible input (Krashen, 1985). It implies as well that teachers ought to provide some error correction to avoid stagnancy in language development and require more appropriate or precise phrasing, as opposed to accepting a cruder version where the

general meaning can be understood. In this case, the learner engages a language that more fittingly reflects the intended meaning.

One of the criticisms of the input hypothesis is that there is little opportunity for these needed two-way interactive exchanges within a classroom (Swain, 1985). Some researchers (Cummins & Swain, 1986; Ellis, 1986) indicate that carefully controlled group work and cooperative learning could overcome this problem and help facilitate the mechanics of the comprehensible output theory. An obvious function, then, of output is that it provides students with the opportunity for meaningful use of their linguistic resources.

The comprehensible output hypothesis may have varied implications for classroom practice. While comprehensible output and feedback are required (Swain, 1985), teacher talk (comprehensible input) is regarded as an important factor. Tardif's (1994) findings indicate the importance of discourse modification by the teacher to heighten proficiency levels and raises questions as to the relative effects of classroom teacher talk on second language acquisition.

2.4.2 FINDINGS OF IMMERSION RESEARCH

The outcomes of French immersion programs have been the focus of numerous reports, articles and books published over the last twenty-five years. Many of these program evaluations have shown positive results for French immersion (Swain & Lapkin, 1981;

Lapkin, 1984; Harley, 1984; Lalonde, 1990). The earliest researchers of French immersion programs investigated immersion students and compared them to peers enrolled in Core French classes. Almost immediately, it was observed that immersion students were far more proficient users of the language than their Core French counterparts (Barik & Swain, 1975; Edwards & Casserly, 1976).

Having already established that immersion programs produced fluent second language users, researchers examined its impact on the development of English and academic performance. Genesee, Tucker and Lambert (1975) maintain that French immersion students develop better listening skills than other students and that their English writing skills do not suffer. In a study of research findings in the area of language arts skills, Laberge (1987) concludes that years of evaluation have failed to show any difference in the proficiency of English skills for those students participating in the immersion program as compared to those in the English stream. Cummins (1983) reaffirms this position. On the other hand, Hammerly (1989b), in disputing this belief, questions the fluency or degree of sophisticated literary creativity in English, citing several cases of bright French immersion graduates that he knew "whose spoken English showed a higher-than-average incidence of false starts, hesitation pauses, "uhs", and even some definitely non-English use of words." (p.11)

Many researchers agree that academic progress in French immersion equates well with that of the English classroom (e.g.

Swain & Lapkin, 1986). However, Hammerly (1989b) again disagrees stating that "most subjects have to be taught at a lower level of sophistication in French immersion classes than in classes taught in English." (p.11)

A number of researchers have analyzed the language of French immersion students. Harley (1984), as cited in Rehorick and Edwards (1992), examines the proficiency of immersion students at varying grade levels. Findings suggest that while grade one immersion students can distinguish between the past, present and future verbs, gender distinctions and the production of plural verb forms are rarely used. In fact, word order is similar to English. By grade five, grammatical competence has greatly improved, though errors still distinguish them from their francophone peers. Harley (1992) reports that "by grades 9-10, while grammatical competence has improved, spoken French does not show substantial gains." (p.85) In another article, Harley (1989) supports the teaching of grammar from a functional perspective.

Researchers (e.g. Swain & Lapkin, 1981; Lapkin, 1984; Harley, 1984; Singh, 1986; Lalonde, 1990) report that immersion students can speak French quite easily, but with certain limitations. In addressing the question of the quality of French, Harley (1984) maintains that immersion programs are doing a good job in producing students who can communicate in French. However, due to a lack of contact with francophones, more needs to be done in the area of enhancing the grammatical and sociolinguistic aspects of their proficiency.

A study by Pawley et al. (1985) of the Ottawa Board of Education's immersion program attempted to determine immersion students' level of bilingualism.

On a reading and grammar based test, students did not perform as well as Québec francophone students, however their results were nonetheless quite credible in comparison... The speaking tests administered have shown that the majority of the students are able to communicate, albeit with some hesitation, errors and vocabulary limitations especially with more specific topics. (p.874)

Lyster (1987), a grade eight French immersion teacher, attempts to explain why immersion students do not perform to expected levels. He claims that writers such as Krashen overestimate the proficiency level of immersion students and neglect to recognize their fossilized interlanguage which impedes their communication with native speakers. At the same time however, he refutes the belief that French immersion is a failure because it has not successfully produced native-like speakers. Given the artificial environment of French immersion, Lyster (1987) concludes that students cannot nor can they be expected to speak and write as well as their francophone peers. "They should, however, be expected to communicate with francophones with some degree of accuracy. Inaccuracy can in fact impede communication." (p.717)

A ten-year longitudinal evaluation of immersion programs in Ontario by Swain and Lapkin (1981) concluded that the receptive skills of early immersion students appear to develop to near native-like levels by the end of grade eight. French speaking and

writing skills, however, remain less native-like, although immersion students are able to convey the meaning of what they want to say. These findings are repeated in several of their articles (Swain & Lapkin, 1982; Lapkin, 1984; Lapkin & Swain, 1984; Swain & Lapkin, 1986).

The evaluation of French immersion programs in Newfoundland and Labrador (1988)(1990)(1990)(1993) found that the receptive skills of early French immersion students are not native-like in the elementary grades. O'Reilly (1993) notes that reading levels, while progressing at the 50th percentile nationally to grade four, appear to drop to the 35th percentile when compared to the national norms established for the tests used in grades five and six. With respect to reading skills, the report of the 1991-92 evaluation of French immersion programs in Newfoundland and Labrador states that French language performance in the elementary grades is at about the 40th percentile rank.

A study by Noonan (1990) investigating speech of grades 1, 2 and 3 immersion students, reported a progression in student proficiency levels. However, she did note that errors were retained from one grade to the next. Noonan views the immersion process as an on-going continuum and states:

Fundamental to that which is being proposed in this section is the view that grade levels constitute a line that is random and artificial and falsely gives a box shape to a process that is on-going, in which each individual learner is moving forward at his/her own pace.

1. When the student speech is viewed from the perspective of grade levels, this study has demonstrated that (a) progress can be clearly charted through the profiles and that (b) certain of the characteristics of oral language of one grade carry over to the next. (Noonan, 1990, p.100)

A recent study by O'Reilly (1993) found no perceptible progress in the language development of French immersion students as a group from grade four to grade six. O'Reilly (1993) asserts:

Students appear to possess a range of language abilities from the strong to weak and students possessing these abilities are found in each grade level. In particular, there does not seem to be a noticeable progression in control of the grammatical aspects of French nor in the ability to create cohesive discourse. The only area in which progress through grades seemed to occur was in the variety of vocabulary used. (p.70)

She further maintains:

It would appear that immediate attention should be given to improving curriculum materials and instructional practices in the elementary grades to enhance French language development. (p.70)

2.4.3 PLATEAU EFFECT

A number of researchers have related the interlanguage development of immersion students to a phenomenon called the plateau effect (e.g. Selinker, 1969, 1972; Nemser, 1971; Corder, 1974; Hanzeli, 1975). The plateau effect reportedly occurs after three to four years of language instruction (Parkin, 1981). Students seem to reach a level in language proficiency whereby they appear to be satisfied with their language performance and lack motivation to improve. While literature specific to the plateau

effect is scant, many researchers (e.g. Selinker, 1972; Parkin, 1981; Stern, 1983; Lapkin, 1984; MacFarlane, 1992) seem to be aware of its presence.

Based on research findings of the 1970s and 1980s (e.g. Harley & Swain 1977, 1978; Szamosi, Swain & Lapkin, 1979), Lapkin (1984) suggests that immersion students may not perceive a need to acquire a native-like command of French. Having reached a certain point in their language development whereby they can make themselves understood to their fellow classmates and their teacher, there is no strong incentive to further develop language skills and progress towards native talk. They can convey meaning, but their way of doing so is not native-like. Canale, as cited in Parkin (1981), further suggests that "the minimum necessary for communication becomes the maximum achieved in the classroom." (p.5)

Greene (1991), cited in MacFarlane (1992), elaborates on the phenomenon of perceived backsliding or fossilization by proposing that there may not be any significant motivation to communicate accurately or precisely once immersion students have familiarized themselves with the necessary skills; usually before the end of the primary grades for early French immersion. Greene (1991) suggests that after preliminary mastery, fewer learning challenges are presented to the learner.

According to Parkin (1981) interlanguage, fossilization and pidginization explain the significant slowing down, or in some cases, stopping of student language development in immersion. In the minds of these students, any additional efforts to improve

their language skills are unnecessary since they are able to make themselves understood with the basic tools they have acquired. Hammerly (1982) explains that fossilization occurs when a learner's language stops developing with respect to certain items or rules, thus the re-emergence of pre-existing errors. Pidginization is the learner's reduction and simplification of a target language due to cognitive restraints (Schumann, 1976, 1978).

Parallels exist between these theoretical ideas about interlanguage and pidginization and the language found in the French immersion classroom. In the initial phases of second language learning, the teacher provides the fluent model of speech to which the students strive to achieve. However, over time as students improve and generate more speech, they begin to model classmates talk (Parkin, 1981). The teacher's power to provide a good model is thus decreased as the number of relatively fluent classmates increases. According to Schumann's model of pidgin language, as cited in Parkin (1981), there will be little development within the interlanguage they have reached as long as it meets the communication needs of the speaker. In Hammerly's (1982) view, the French immersion interlanguage is subject to fossilization because the central focus of immersion programs is communication rather than error correction.

While writers such as Dulay, Burt and Krashen (1982) indicate that error correction does not have any significant effect in altering student production in a desired manner, others (e.g. Chastain, 1980; Hendrickson, 1980; Hammerly, 1982) feel that

correcting errors is a necessary part of language acquisition. Hendrickson (1980) argues that teachers should offer learners the greatest possible variety of error corrections, not only because research is lacking to suggest an optimum approach, but also because differing personality types prefer varying methods of correction.

Hendrickson (1980) and Hammerly (1982) suggest that three types of errors should be corrected, namely:

1. those that impede understanding of a message;
Example: saying "il est morue" for "il est mort"
2. those that have a stigmatizing effect;
Example: using the "tu" form instead of "vous"
where appropriate
3. those that occur frequently.
Example: "Je faut..."

With respect to when errors should be corrected, many researchers agree that it depends on the situation, the student, teacher intuition and the blatancy of the error (e.g. Corder, 1967; Grittner, 1969; Chastain, 1971; Holley & King, 1971; George, 1972; Dresdner, 1973; Gorbet, 1974; Valdman, 1975; Hendrickson, 1977; Lange, 1977; Lantolf, 1977; Terrell, 1977). Additionally, there does appear to be a consensus that teachers should not interrupt communication to correct. Hendrickson (1980) cautions teachers against interrupting students too quickly since they may very well self-correct.

2.4.4 PROBLEMS AND POSSIBLE SOLUTIONS

Recent French immersion literature has offered several worthwhile insights into the shortcomings of immersion learning. Some writers (e.g. Hammerly, 1987; 1989a; 1989b; 1989c; Bibeau, 1984) have presented arguments counter to those who present mostly positive views of immersion. Bibeau (1984) describes the French spoken as an artificial language plagued with faults in syntax, vocabulary and pronunciation. Likewise, Hammerly (1989c) expresses serious reservations about French immersion calling the language a faulty interlanguage or classroom pidgin. Dubé and MacFarlane (1991), commenting on Hammerly, refer to the French spoken as a sort of classroom dialect. Hammerly (1989b) claims :

After twelve or thirteen years of immersion, young people do not speak French but Frenglish, a very incorrect classroom pidgin - a hybrid between limited French vocabulary and mostly English structure - and seem to write only slightly better. (p.20)

In a recent interview with Rizori (1994), Hammerly further expanded these claims. He (1994) maintains:

Immersion is a success politically, but failure linguistically. French immersion cannot work since it puts the cart before the horse. Students are encouraged to communicate far beyond what they know, therefore, they make many errors that become habitual. These errors are hard to overcome since they are fossilized in their speech. By grade 3 they have habituated a very faulty classroom pidgin. Beyond that, they expand their vocabulary and may learn one or two additional structures, but the grammar is purely a mixture of English and French.

Hammerly (1989b) makes reference to five studies (Gustafson; Spilka; Adiv; Pawley; Pellerin and Hammerly) that analyze, in detail, the speech of French immersion students, claiming that the speech has not been reported accurately in research. He concludes from these studies that immersion speech is faulty and not acceptable. One of these studies, namely, the Spilka Study, examined the language of grade five and six pupils from the original St. Lambert project. Spilka found that fifty-two percent of the sentences were incorrect in comparison to only six percent of those produced by francophone sixth graders. She also failed to discover any evidence of progress in speech accuracy for grades one to six students.

Pellerin and Hammerly (1986) identify the acquisitionist approach as a major factor contributing to the defects in the production skills of French immersion students.

On the other hand, Allen et al. (1989) find Hammerly's views on immersion excessively narrow, misinterpretive and impractical, pointing to the fact that by graduation a good measure of functional bilingualism (can produce effective communication in both oral and written language even though there are often linguistic errors in phonology, vocabulary and grammar) has been attained. While there is admittedly room for further improvement of immersion student's productive skills in French, they argue that what is required is a balanced approach in which content and analytic teaching is integrated in association with the needs of the students.

Lyster (1987), in an attempt to improve French immersion programs, identifies two main factors which may impede the development of oral production skills. They are:

1. Students are not immersed amongst native speakers in a French milieu, but rather are integrated in an anglophone context. Thus, French immersion students are in a language learning situation as opposed to one of language acquisition.
2. Language teaching materials are aimed at native speakers of French as opposed to immersion students. They do not allow for learning in an immersion way and therefore contribute to the fossilization of the immersion interlanguage.

Lapkin and Swain (1984) add one other factor i.e. the recurring errors in the classroom due to limited opportunities to practice.

As researchers in the field began to seriously examine their somewhat less than ideal product, the lack of appropriate curriculum materials for immersion programs became a recurring theme. While curriculum materials designed for immersion students are slowly coming onto the market, Safty (1989) maintains, "One of the most significant academic challenges still facing most French immersion teachers is the scarcity of appropriate curriculum materials to be taught in French." (pp.549-550)

Compounding the problem of unsuitable curriculum materials for immersion programs is the lack of qualified staff to teach immersion children. In the early years of immersion teaching, researchers (e.g. Carey, 1984) felt that francophone teachers or fluent anglophones would be the most ideally suited people to teach immersion. As the 1980s progressed, writers such as Cazabon and Size-Cazabon (1987) began to see an inbuilt problem.

Many immersion teachers have little or no training in second language teaching...Consequently, there is a serious lack of well-prepared language teachers in the immersion program. The communicative approach requires teachers trained to integrate first and second language methodology. (p.7)

A call for better-trained immersion teachers is repeated throughout the literature (e.g. Obadia, 1981; Lapkin, 1984; Tardif, 1984; Haché, 1985; Calvé, 1986; Safty, 1989).

Along with the deficiencies in teacher training for French immersion, Stern (1970) points to the need to establish a French immersion pedagogy. Recent developments in immersion pedagogy suggest the emergence of a French immersion methodology. As Loveless, in an interview with Rizori (1994), contends, "It is probably fair to say research in the area of immersion is pointing to a French immersion methodology. It is not fair to say that there has been a clearly defined methodology that has as yet evolved from the research." Netten and Spain (1989), cited in Rehorick and Edwards (1992), in a study of classroom processes in French immersion classes, also suggest the importance of establishing a French immersion methodology. They state:

In preparing immersion teachers, considerably more emphasis should be placed on developing an awareness of the differences which process makes in creating an effective communicatively oriented learning environment. Certainly, the findings of this study point to the conclusion that processes which encourage active and purposeful communication on the part of as many pupils as possible in the classroom are of utmost importance in any bilingual education program. (p.154)

Motivation and cultural awareness have been reported by Schumann (1978) as factors that influence a student's desire to learn a second language. Researchers and teachers alike have remarked that student motivation, high in the early years of French immersion, steadily declines as students are more able to communicate with their classmates and teacher. French is rarely used outside of the classroom and many students are of the attitude that there is no real need to improve beyond the established interlanguage of the classroom (Schumann, 1978). Carey (1984) contends:

The most powerful cluster of variables that will influence a student's performance in an immersion program is a combination of the attitudes, values, and the degree of ethnocentricity that the student acquires in his sociocultural and familial background. (p.258)

Selinker, Swain and Dumas (1975) and Vigil and Oller (1976) suggest that the lack of reinforcement or feedback is another important factor contributing to decreased progress in immersion. Netten (1990c) reported that ninety percent of student feedback can be termed as ambiguous or neutral, particularly when applied to low achievers. Since communication is the main goal of immersion, teachers are often reluctant to correct students if their answer is logically correct, but grammatically faulty (Netten, 1990c).

Hence, poor grammar may be reinforced in addition to the correct answer.

Fallon (1986), in discussing possible solutions to weaknesses in French immersion programs, suggests:

...a shift from the type of instruction that aims to transmit mainly surface language structures unrelated to the child's interest, previous experience and need for growth of mind to teaching strategies based on creative and intrinsically interesting activities in which children are actively committed. (p.12)

Many writers (e.g. McLaughlin, 1978; Stern, 1983; McLaughlin et al., 1983) view the language learning process as a continuum. Stern (1983) argues that learning and acquisition are interdependent and hence the natural language setting and the educational treatment should complement each other. He maintains:

At one extreme we may find learners learning without external help and direction purely from exposure to the second language through living in the target language environment, and at the other we find learners learning the second language exclusively in a language teaching setting. In the main, however, we are likely to find that second language learners receive input to varying degrees both from exposure and from educational treatment. Simultaneously, we must always bear in mind that the "input" from either condition of learning is not perceived and processed by different learners in an identical manner. (p.393)

Following Stern's model of multidimensional curriculum (1983), Lyster (1990) proposes a four-dimensional curriculum to improve outcomes in French immersion programs. It entails:

1. a linguistic syllabus
2. a cultural syllabus
3. a communicative syllabus
4. a general language education syllabus

The linguistic component, being the most important, would have as its goal the prevention of the early embedding of this immersion interlanguage.

2.5 CONCLUSION

Research on immersion programs generally indicate that students do not attain native-like proficiency, at least in the production skills. Furthermore, recent writers suggest that an expectation that immersion students will attain a proficiency level similar to that of francophone peers may be unrealistic. Communicative competence may be a more realistic notion to use as the basis for assessing the achievements of immersion programs.

CHAPTER 3
METHODOLOGY

3.1 INTRODUCTION

This chapter outlines the type and design of the study, the sample, the instruments and the procedure for the collection and analysis of the data. It concludes with the questions that directed this study.

3.2 TYPE OF STUDY

Tardif and Weber (1987) maintain that more descriptive analysis of the speech of French immersion students is needed in second language pedagogy research. Within this vein, a descriptive approach has been chosen in examining speech of junior high level early French immersion students.

3.3 DESIGN OF THE STUDY

This study, like similar investigations conducted by Noonan (1990) and O'Reilly (1993), employed student and teacher interviews as data collection tools. Student and teacher interviews were recorded on audio-cassette.

Subsequently, the speech samples were transcribed and analyzed in order to determine characteristics of the speech of junior high early French immersion students. An attempt was made to compile a list of similarities and differences of speech patterns at each

grade level.

Likewise, the ten immersion teachers involved in the data collection phase were interviewed in order to obtain their perceptions and descriptions of language of junior high early French immersion students. This data was compared to the actual speech profiles yielded from the student data collection.

3.4 THE SAMPLE

3.4.1 STUDENT SAMPLE

The student sample consisted of eighteen junior high French immersion students from three geographical locations in the province of Newfoundland and Labrador - one urban center (St. John's) and two rural areas (Grand Falls and Labrador City). To ensure that the sample was representative of an immersion classroom, teachers were asked to identify students of high, average and low achievement. Subsequently, consent forms were sent to parents/guardians requesting permission for these individuals to participate in the study (See Appendix A for a sample copy of the letter of consent). Of the eighteen students in the sample:

- 6 students came from grade 7
 - 2 students from St. John's
 - 2 students from Grand Falls
 - 2 students from Labrador City

- 6 students came from grade 8
 - 2 students from St. John's
 - 2 students from Grand Falls
 - 2 students from Labrador City

- 6 students came from grade 9
 - 2 students from St. John's
 - 2 students from Grand Falls
 - 2 students from Labrador City

The student sample included a total of ten female and eight male subjects.

3.4.2 TEACHER SAMPLE

Ten French immersion teachers of varying degrees of experience were asked to participate in this study. Subsequently, letters of consent were sent to school districts requesting permission to involve the teachers (See Appendix B). There was a cross-section of urban and rural teachers as well as those that teach in large and small school contexts. In addition, an effort was made to include both francophone and anglophone teachers.

The ten junior high early French immersion teachers (nine female and one male) were interviewed in person by the researcher. Of the ten teachers interviewed, five were presently teaching the

three grade levels at junior high or had taught all three grades in the past. The following chart indicates the number of teachers interviewed by grade level.

Grade 7 - 3 teachers

Grade 8 - 2 teachers

Grade 9 - 5 teachers

Of the ten teachers, seven were anglophone and three were francophone. Additionally, seven teachers taught in rural areas and three in urban areas.

3.5 INSTRUMENTATION

3.5.1 STUDENT INTERVIEW

The student interview was designed to encourage students to utilize speech of varying forms and functions and at a variety of levels beginning with the simple and progressing to the more complex. The questions did not require rigid answers, hence allowing for some adaptability by the interviewer to address the interests of the student where appropriate. For this reason, teachers were instructed not to stop the interview to strictly adhere to the given interview format. Variations of the interview schedule were welcomed and added valuable data to the collection process. (See Appendix C for the student interview schedule).

3.5.2 TEACHER INTERVIEW

The teacher interview was guided by the questions provided in Appendix D. However, elaboration on any given point was welcomed. Teachers were questioned primarily regarding the oral production skills of students in the particular grade of French immersion that they were teaching; however, those teachers who had experience in all three grades at junior high were additionally asked their opinions on the speech as students progressed through the levels. The intent was to obtain teachers' viewpoints on the oral production skills of early French immersion students at the junior high level.

3.6 DATA COLLECTION PROCEDURES

3.6.1 STUDENT DATA

The student interviews were conducted by French immersion classroom teachers. Subjects were interviewed individually with an effort being made to ensure that the interview took place in a quiet environment conducive for discussion. Additionally, every attempt was made to ensure that interview conditions were as similar as possible for all students. The speech samples, with a couple of exceptions, were obtained early in the school day. All students were interviewed within a four-week period in late March

and early April. Each interview was recorded on audio-tape and subsequently transcribed.

3.6.2 TEACHER DATA

The teacher interviews were conducted by the researcher. All interviews were conducted in person and audiotaped. With the exception of two teachers who were interviewed concurrently, the remaining eight teachers were interviewed individually.

3.7 DATA ANALYSIS PROCEDURES

3.7.1 ANALYSIS OF STUDENT INTERVIEW DATA

The aim of this study was to produce speech profiles for early French immersion students at the junior high school level. The speech samples were analyzed using as a basis the categories already developed by Noonan (1990) for her data. Linguistic features characteristic of each grade level (grades 7 to 9) were isolated and charted. Speech similarities and differences between the grade levels were observed and outlined.

3.7.2 ANALYSIS OF TEACHER INTERVIEW DATA

The teacher interview data was reported by grade level. The

features put forward by teachers as representative of the speech of junior high early French immersion students were recorded. In addition, teachers were asked to describe their expectations of junior high early French immersion students' speech and provide plausible explanations of any discrepancies between expectations and student performance. An analysis of the teacher descriptions and comments follows the presentation of the data.

3.8 RESEARCH QUESTIONS

The study sought to investigate the following questions:

1. What are the characteristics of the speech of early French immersion students at the junior high level?
2. Is there an observable progression in the oral production skills of early French immersion students from grades seven to nine or in fact does students' proficiency decline as grade levels increase?
3. Can distinct speech profiles be developed for each grade level (grade seven, eight and nine)?

3.9 SUMMARY

This chapter has described the data collection and analysis procedures followed in the study. Data was collected by interviewing students to obtain speech samples and interviewing teachers to obtain insight as to teachers' opinions of the oral production skills of early French immersion students in grades seven to nine in three regions of Newfoundland and Labrador. Data was analyzed by first of all transcribing the audio-cassettes and then producing speech profiles. An analysis of that data follows in Chapter Four.

CHAPTER FOUR
PRESENTATION OF RESULTS

4.1 INTRODUCTION

This chapter presents both the student interview data and the data provided by the teacher interviews. Initially, the characteristics of the speech of the students interviewed are briefly described by grade level with accompanying examples. The characteristics observed during the examination of the data have been categorized as: (1) general or (2) specific.

- (1) General characteristics are those speech traits which do not belong to any specific category of grammatical structure in the French language.
- (2) Specific characteristics are those speech traits which are particular to specific grammatical structures in the French language such as the verb, pronoun or article system.

Following the presentation of grade level profiles, the profiles are analyzed. This comparative analysis examines the data and offers possible interpretations of the results.

Secondly, the teacher interview data is presented. The teacher descriptions of speech profiles of junior high early French immersion students are presented in a manner similar to those in the student interview data. However, an additional section has been added to these teacher profiles so that comments made by the

teachers can be included. These comments provide information into understanding the early French immersion student interlanguage at the junior high level. Hence, teacher descriptions are organized as follows:

(1) General Characteristics

(2) Second Language (L2) Specific Characteristics

- verb system
- pronoun system
- other L2 specifics

(3) Additional Comments

Following this section an analysis of the teacher data is provided.

4.2 STUDENT INTERVIEW DATA

4.2.1 STUDENT INTERVIEWS

As indicated above, the eighteen French immersion students, six from each of Grades 7, 8 and 9, responded to a prepared set of questions which were designed to elicit speech of varying forms and functions and at a variety of levels beginning with the simple and progressing to the more complex (See Appendix C). Upon careful

examination of the student data a list of language traits has been compiled. For each language trait several illustrative examples are provided. For further examples, transcriptions of the students' speech are included in Appendix E.

4.2.2 SPEECH TRAITS OF GRADE 7 STUDENTS

The speech of grade 7 early French immersion students is characterized by the following traits.

STUDENT SPEECH PROFILE

GENERAL CHARACTERISTICS

1. L2 occasionally interrupted
by English word usage
2. sentence structure sometimes
influenced by English syntax
3. pronunciation of French words
is sometimes anglicized
4. message generally reduced
(not aborted) if lacking
needed vocabulary

EXAMPLES

- sur un "cruise"
- faire des "experiments"
- Peut-être un "architect"
ou un "archeologist"
- pas un bon un
- On on a resté à mon tante's
- Ça regarde bon.
- Oui, le "saxophone".
- J'aime le "gym".
- "Baseball"
- (Um) mais je n'ai pas allé
à Florida encore et (um) je
sais on on voulait mais le

- l'argent americain est trop
comme alors.
- (Um) oui et des autres
choses comme quand (peuse)
oui.
 - (Ah) peut-être. Si (um)...
Oui peut-être.
5. intralingual strategies
used frequently
- Alors c'est comme une (um)
(long pause) (um) je ne sais
pas le mot. (Ah) quand tu ne
peux pas trouver ton, le
route...
 - quelqu'un qui écrit des
livres
 - les films qui sont drôles
6. pausing used frequently as an
information/ word-searching
device
- Alors (um) son beau-père...
 - et (um) c'est très (um) on
doit savoir le français
 - (Pause) samedi
7. "catch all" phrases consistently
used to fill in vocabulary
gaps
- et tout ça
 - c'est tout
 - les choses comme ça
8. French sounding English words
included occasionally
- il doit (ah) "seller" leur
maison
 - les autres "diseases"

9. some attention given to self-correction and adjustment even though correct form is not always produced

10. generally excellent comprehension skills with minor difficulties comprehending some words (particularly matière)

11. occasional difficulties expressing ideas in a coherent manner

- parfois on a une personne qui vient nous parler des "issues" qui affectent les personnes de notre âge

- le l'ami de mon père
- (Ah) oui je pense que c'est important de savoir les langues usé utilisé généralement en au Canada...
- (Ah) la le temps dernier on a parlé de le la dernière fois

In responding to the questions "Quelle est ta matière favorite à l'école?" and "Quelles activités préfères-tu à l'école?", some students said:
- Activités?
- Matière?
- Qu'est-ce que tu veux dire?

- Et comme il y a tous cette chose qui se passe et c'est bon parce que chaque à la fin chaque de chaque chapitre il donne quelque chose et tu peux lire le le chapitre après ça

- Il y a des personnes pour les chambres qui essayent de les tuer ou les après il a trouvé qu'il ne sait pas trouver de fait dans une autre chambre pourqu'il être plus il ne sait pas où va après ça...
- Je fais le le soccer en dans en dedans...

L2 SPECIFIC CHARACTERISTICS

1. Verb System:

- | | |
|---|--|
| (a) fairly accurate use of the present tense; however, the "je" subject of the verb aller is consistently conjugated with the "il" form | <ul style="list-style-type: none"> - J'aime lire - Je sais pas... - je va à à danse |
| (b) some use of reflexive verbs | <ul style="list-style-type: none"> - qui se passe - mon frère s'appelle - quand je réveille |
| (c) (i) occasional use of infinitive with subject and (ii) occasional omission of infinitive with verb + infinitive construction | <ul style="list-style-type: none"> - il être - tu as besoin de parle français - quoi je faire avec ça |

- (d) subject-verb agreement not always consistent
- les personnes qui va
 - les autres choses qui peut arriver à les personnes de notre âge
 - Oui (ah) nous quatre sont allés...
- (e) ability to use the past tense; however, distinctions between the appropriate use of passé composé and imparfait is generally lacking
- la première fois que j'allais à l'école
 - (Um) j'allais à Moncton
 - (Ah) auparavant j'ai été à l'hockey
- (f) within the passé composé formation little distinction between verbs conjugated with avoir and être
- j'ai seulement allé
 - mais je suis fini mon vert...
 - il a entré la maison
- (g) fairly accurate formation of past participles for -er verbs; some difficulties with past participles of irregular verbs when forming the passé composé
- j'ai resté
 - j'ai juste voir
 - j'ai a

(h) some demonstrated awareness of the formation of the futur simple, but frequent use of the present tense, infinitive or futur proche for the futur simple (occasionally futur simple)

- (Ah) oui il sera un des chaperones
In response to the question "Où est-ce que tu iras en vacances cet été?", students said:

- je pense on va
- on va faire le camping
- (Ah) peut-être aller encore à l'île du Prince-Édouard

(i) some demonstrated awareness of the formation of the conditional (particularly aimer, donner, faire, acheter) but frequent use of the infinitive, futur proche or past tense for the conditional (occasionally conditional)

In response to the question "Si tu pouvais choisir, que ferais-tu pendant les vacances d'été?", students said:

- J'aimerais aller
- Juste faire le camping mais aller en bicyclette
- (Um) je pense que je voulais aller quelque part ou juste rester à la maison

In response to the question "Si tu gagnais à la lotterie, que ferais-tu?", one student said:

- Je vais acheter un nouvel auto pour mon mère

- (j) rare attempts made to use complex verb structures
- On a dû faire les résumés...
 - Alors (um) son beau-père a voulu construire...
 - il aurait être

2. Pronoun System:

- (a) possessive pronouns often associated with person speaking rather than the subject, or universal masculine used
- mon mère
 - mon soeur
 - mon tante
- (b) evident awareness of object pronouns but quite often incorrectly positioned or inaccurate; absent occasionally
- j'ai (um) essayé le
 - Faire les choses avec le.
 - Quand je regarde le maintenant.
- (c) generally accurate use of subject pronouns
- J'ai fait peur...
 - tu as besoin d'aller à l'école...
 - et il est mort...
- (d) some use of relative pronoun system; however, omissions sometimes occur
- Je pense qu'il est canadien.
 - Je pensais il y a des hommes dans mon closet.
 - je pense on va

(e) some misuse of interrogative pronouns

- Je je ne sais pas quoi vraiment qu'est-ce que je ferais...
- et tu dois savoir alors ou (un) tu vas pas savoir qu'est-ce qu'il dit

(f) accurate use of "on"

- On allait à Moncton.
- on va faire le camping
- On a parlé de le CIDA.

3. Other L2 Specifics:

(a) inaccurate article system with frequent interchanging; article often becomes a universal "le" or "un" or is sometimes omitted

- une travail
- le maison
- avoir carrière

(b) frequent omission of contractions or incorrectly formed contractions

- à les personnes
- de les personnes
- à le maison

(c) noun-adjective agreements frequently lacking

- quand je (female) suis grand
- une nouveau voiture
- parce que son voiture est vraiment vraiment vieux

(d) little evident awareness of the use of "en" or "y"

- Il y a trois.
- Je suis juste un.
- Je n'ai pas un.

- | | | |
|-----|---|--|
| (e) | little consistency or accuracy with prepositions such as à, au, en, aux with cities, provinces or countries | - à Nouveau-Brunswick
- à la France
- à Nouvelle-Écosse |
| (f) | rare use of construction jouer à, au, aux + sports | - Je joue le baseball.
- Je joue le soccer...
- Je joue basketball, soccer... |
| (g) | generally accurate use of "il y a" | - Il y a deux ans.
- ...il y a des parcs où tu peux aller.
- il y a beaucoup que je pourrais faire |
| (h) | frequent use of "ne pas" as negative form | - je ne sais pas
- tu ne peux pas trouver
- ce n'est pas |
| (i) | use of "juste" to signify "on vient de" | - J'ai juste commencé.
- On est juste sur le deuxième chapitre. |

4.2.3 SPEECH TRAITS OF GRADE 8 STUDENTS

The speech of grade 8 early French immersion students is marked by the following characteristics:

STUDENT SPEECH PROFILE

General Characteristics:

1. L2 frequently interrupted by English word usage
2. phrases/sentences significantly influenced by English syntax
3. pronunciation of French words is sometimes anglicized
4. tendency for the learner to revert to English if needed vocabulary is lacking rather than abort the message

Examples:

- je donne les guitares électriques "lessons"
- (un) elle est "babysit" un garçon pour mon "godmother"
- il prend les "steroids" comme quand il joue sur le "football team"
- c'est un Danielle Steele un
- c'était un très vieille un
- J'ai volé à Floride
- et ils sont attrapés dans le "desert"
- Basketball (ah) soccer, le baseball, le "hockey"
- Il était dans "biology"
- l'année dernier j'étais dans le "cheerleading"
- J'aime pas comme le dehors beaucoup quand c'est juste quand tu es avec ta famille parce que c'est comme c'est très "routine" dans le petit chose dans le "trailer"
- Oui et ils essayent de "cheer" moi "up"

5. intralingual strategies attempted occasionally
- Mes amis quand quelque fois je suis pas dans tu sais tu sais pas très heureux
 - (Um) ma mère travaille pour (um) essayer (um) de chercher des emplois pour des autres personnes...
 - et (um) un chambre où tu peux faire comme les exercices
6. pausing rarely used as an information/ word-searching device
- Je (pause) (ah) joue des boardgames
 - Je déteste aller dans le (um) dans le voiture
 - il a parti parce qu'il pensait c'était trop difficile pour (ah) sider les le père de les trois filles
7. "catch all" phrases consistently used to fill in vocabulary gaps
- c'est tout
 - les choses comme ça
 - et tout ça
 - deux de les, un de les
8. French sounding English words included occasionally
- Je pense que ça a déjà happené quelque fois
 - Mon estomac est très sensitive

- Et elle est engagé avec
un autre garçon
9. occasional attention given
to self-correction and
adjustment even though the
correct form is not always
produced (attempts are not
as frequent as grade 7 or
grade 9 students)
- J'ai ma mère et ma père,
mon mère et mon père
- et j'aime regarder la
l'émission
- On va là tout le l'été
10. generally excellent comprehension
skills with some minor
difficulties comprehending
certain words (particularly activité)
- In response to the question
"Quelles activités préfères-
tu à l'école?", one student
paused for a long time;
other students said:
- Qu'est-ce que tu veux dire?
- Comme?
11. occasional difficulties
expressing ideas in a
coherent manner
- (Um) (pause) un fois je
j'étais puis j'allais on a
fait ce (ah) ça (ah) castle
chose et j'allais dedans
et mon ami a jump sur les
et a crash in sur moi et il
a il a prend moi de le et
c'était j'ai regardé juste
comme Santa Claus.

- C'est comme très c'est comme
très (un) (un) silencieux
ici parce que il y a pas
beaucoup de crimes
- mais il va il il essaye de
get back à la town mais
l'autre personne est
toujours one step ahead de le

L2 Specific Characteristics

1. Verb System:

- | | |
|---|---|
| (a) fairly accurate use of the present tense; however, the "je" subject of the verb aller is consistently conjugated with the "il" form | <ul style="list-style-type: none"> - elle doit - Oui je pense que si je va à Montréal - on reste là |
| (b) some use of reflexive verbs | <ul style="list-style-type: none"> - ça s'appellait - comme je sais qu'est-ce qui se passe - je suis habituée |
| (c) rare use of infinitive with subject | <ul style="list-style-type: none"> - Normalement, je juste aller à des places avec mes amis |
| (d) subject-verb agreement not always consistent | <ul style="list-style-type: none"> - et mes amis dit des choses - Oui quelque fois moi et mon frère va jouer le hockey - Et juste ils fait des choses ensemble |

- (e) ability to use the past tense; however, distinctions between the appropriate use of the passé composé and imparfait is generally lacking
- J'étais à Floride et j'allais au Walt Disney World
 - J'ai allé, l'été passé j'allais...
 - Comme quand j'étais cinq je savais pas qu'est-ce que un avocat était alors je demandais à mon père
- (f) within the passé composé formation little distinction between verbs conjugated with avoir and être (tendency is to use avoir as the universal auxiliary; aller is almost always conjugated with avoir)
- il a parti
 - j'ai allé
 - j'ai resté
- (g) fairly accurate formation of past participles for -er verbs; frequent difficulties with past participles of irregular verbs
- j'ai joué
 - mon ami a jump sur les et a crash in sur moi et il a il a prend moi de le
 - il a revenir à leur maison
- (h) rare use of futur simple; likely to hear students use present tense, infinitive or futur proche in place of futur simple (rarely futur simple)
- In response to the question "Où est-ce que tu iras en vacances cet été?", students said:
- Cet été j'irai...
 - On va à Toronto et puis on reste là...

- (i) some evident awareness of the formation of the conditional (particularly aimer) but frequent use of the infinitive, futur proche or imparfait in place of the conditional (occasionally conditional)

- (j) rare attempts made to use complex verb structures

- aller au California
- On va aller à Nouveau-Brunswick

In response to the question "Si tu pouvais choisir, que ferais-tu pendant les vacances d'été?", students said:

- J'aimerais toujours aller au California
- Aller à l'Alberta
- Si je pouvais choisir, j'allais au Hollywood

In response to the question "Si tu gagnais à la lotterie, que ferais-tu?", one student said:

- (Ah) je vais separate le avec toutes les personnes dans mon famille et je va utilise le qui reste avec moi

- et elle devait écrire des histoires pour aider l'humanité à revenir à l'innocence
- je suis allée magasiner

(k) use of regarder where sembler
is required

- et c'était j'ai regardé
juste comme Santa Claus
- Elle est comme elle regarde
comme une fille que je ne
sais pas
- mais ils ils regardent la
même

2. Pronoun System:

(a) possessive pronouns often
associated with person
speaking rather than the
subject, or universal
masculine used

- mon famille
- mon maison
- ma père

(b) evident awareness of object
pronouns but quite often
incorrectly positioned or
inaccurate; absent occasionally

- Il a prend moi de le
- et ils ont téléphoné lui
- Il comprend quand tu parles
lui

(c) generally accurate use of subject
pronouns (some difficulties
arise in continuity of subject
pronouns within extended discourse)

- je fais...
- elle est française
- ...elle nous a raconté (um)
comment il est arrivé ici

(d) evidence of relative
pronoun system; however,
omissions sometimes occur

- Je pense que c'est
intéressant
- Le émission de télé j'aime
le plus
- Oui je pense c'est important

(e) some misuse of interrogative pronouns

- Quand j'étais cinq je savais pas qu'est-ce que un avocat était alors je demandais à mon père
- Parce que tu peux aller juste (un) manger qu'est-ce que tu veux parce que c'est juste là pour manger
- J'aime regarder la l'émission parce que comme je sais qu'est-ce qui se passe

(f) accurate use of "on"

- on a entendu
- on allait
- on apprend

3. Other L2 Specifics:

(a) inaccurate article system with frequent interchanging; article often becomes a universal "le" or "un" and is sometimes omitted

- un semaine
- un fois
- j'ai un frère, mère, père

(b) frequent omission of contractions (particularly with de les, à les) or incorrectly formed contractions

- (Um) le oncle de les trois filles
- J'ai allé à les restaurants
- un de les personnes

- | | | |
|-----|---|--|
| (c) | noun-adjective agreements
frequently lacking | - et deux grands personnes
- et sa maison est pas très
beau
- des différents choses |
| (d) | little demonstrated awareness
of "en" or "y" | - Non, il n'avait pas un
- C'est un.
- (Um) je lis un maintenant. |
| (e) | little consistency or
accuracy with prepositions
such as à, au, aux, en
with cities, provinces or
countries | - à Nouveau-Brunswick
- au St. John's
- au Californie |
| (f) | rare use of construction jouer
à, au, aux + sports | - Je joue de basketball
- Je des fois joue hockey
- tu peux jouer basketball |
| (g) | generally accurate use of
"il y a" | - (Um) il n'y a pas beaucoup
- il y a les adolescents
- il y a un très bon
nourriture |
| (h) | frequent use of "ne pas"
as negative form | - il n'est pas
- je ne sais pas
- il n'y a pas |

4.2.4 SPEECH TRAITS OF GRADE 9 STUDENTS

The speech of grade 9 early French immersion students is marked by the following traits.

STUDENT SPEECH PROFILE

General Characteristics:

1. L2 occasionally interrupted by English word usage
2. sentence structure sometimes influenced by English syntax (particularly être peur, être + âge)
3. pronunciation of French words is sometimes anglicized

Examples:

- Elle a joint avec un "sorority"
- j'ai beaucoup de "relatives"
- Il y avait juste un petit "little drop" de l'eau sur le
- J'étais peur beaucoup
- Non mais elle regarde pour un emploi
- (Ah) c'est bon pour un change
- Je suis en "immersion" français
- nous sommes tous allés "camping"
- J'aime jouer mon "trumpet"

4. message generally reduced
(not aborted) if lacking
needed vocabulary
- Tu sais (ah) quand tu dessines et tout ça
 - (Ah) il y avait comme les (ah) les différents (ah) il y avait des crêpes et les nouveaux (ah) (um) confitures, les choses comme ça
 - parce qu'il y a beaucoup de de sang et tout ça
5. intralingual strategies
used frequently
- Je suis extrêmement peur des grosses (ah) height. J'oublie le mot. De être en haut de les choses.
 - J'étais sur le haut tu sais comme quatre étages
 - Puis (um) il était séparé puis il peut parler à un autre par sa (um) son (pause) son par la tête sans vraiment parler
6. pausing used frequently as an
information/word-searching
device
- J'aime dessiner (ah) les (ah) maisons ou quelque chose comme ça
 - et (ah) on a fait (ah) des (ah) du shopping aux centres d'achats
 - Tu sais (ah) quand tu dessines

- | | |
|--|--|
| 7. "catch" phrases" used consistently to fill in vocabulary gaps | <ul style="list-style-type: none"> - les choses comme ça - et tout ça - c'est tout |
| 8. French sounding English words included occasionally | <ul style="list-style-type: none"> - on a électé - c'était leur "leader" - (Ah) Pet Cemetary (French accent) |
| 9. some attention given to self-correction and adjustment even though the correct form is not always produced | <ul style="list-style-type: none"> - C'était un un de les des deux jum jumelles - et ça parle d'un d'une ville - Les la famille n'est pas n'a pas beaucoup d'argent |
| 10. generally excellent comprehension skills with some minor difficulties comprehending certain words (particularly matière) | <ul style="list-style-type: none"> - Est-ce que tu veux dire comme le sujet? - La matière? - Les "courses" comme à l'école? |
| 11. occasional difficulties expressing ideas in a coherent manner | <ul style="list-style-type: none"> - Et c'est comme je n'ai pas vu mais je connais l'histoire et c'est comme - et (ah) il son famille lui a prié et son père lui a mis dans un (ah) à côté d'un pet cimetary - et (ah) on a pas gagne (ah) perdu un jus jeu |

L2 Specific Characteristics

1. Verb System:

- | | |
|---|---|
| (a) fairly accurate formation of the present tense; however, the "je" subject of the verb aller is consistently conjugated with the "il" form | - je joue
- j'espère
- je va |
| (b) some use of reflexive verbs | - je me fâche
- quelque chose qui n'est passé mais je peux pas me souvenir
- ma soeur s'appelle
- on amusait |
| (c) fairly accurate use of infinitive in verb + infinitive construction (occasional use of infinitive in place of present or past participle) | - il peut parler
- les personnes dire les drôles choses
- mais ça a quand le émission a finir |
| (d) subject-verb agreement not always consistent | - il y a des personnes qui sait pas comme parler anglais
- mes parents dit
- pour les personnes qui va à au ski |

- | | |
|---|---|
| <p>(e) ability to use the past tense; however, distinctions between the appropriate use of passé composé and imparfait are lacking (limited evidence of knowledge of imparfait with usage being very infrequent and generally incorrect)</p> | <ul style="list-style-type: none"> - L'été passé j'allais en vacances - l'été passé j'allais au [] puis à Nouveau-Brunswick - je regardais dans le balcon |
| <p>(f) within the passé composé formation little distinction between verbs conjugated with avoir or être (tendency is to use avoir as the universal auxiliary)</p> | <ul style="list-style-type: none"> - j'ai arrivé - j'ai tombé - ils ont allé |
| <p>(g) fairly accurate formation of past participles for -er verbs; frequent difficulties with past participles of irregular verbs (students occasionally use a combination of passé composé and imparfait rules to form the passé composé)</p> | <ul style="list-style-type: none"> - ils ont parlé - il a vivait - ils ont met |

(h) more of an evident awareness of the formation of the futur simple; however, old errors persist with futur simple questions often being answered in the present or futur proche

In response to the question "Où est-ce que tu iras en vacances cet été?", students said:

- cet été je iras
- Je pense que je reste on reste chez nous
- Je vais aller au Toronto

(i) some evident awareness of the formation of the conditional (particularly aimer, pouvoir) but frequent use of infinitive, futur proche or present tense in place of the conditional (occasionally conditional)

In response to the question "Si tu pouvais choisir, que ferais-tu pendant les vacances d'été?", students said:

- j'aimerais aller
- j'allerais

In response to the question "Si tu gagnais à la lotterie, que ferais-tu?", one student said:

- prendre un peu pour moi pour acheter des choses
- je vais faire quelque chose pour tout le monde

In response to the question "Sais-tu encore ce que tu aimerais faire dans la vie?", one student said:

- je veux être un avocat

- | | |
|---|---|
| (j) rare attempts made to use complex verb structures | - Alors (ah) le petit garçon
était frappé par un camion |
| (k) rare misuse of connaître and savoir | - (Ah) je sais des personnes
là-bas mais je suis pas en
contact avec eux
- je connais l'histoire |

2. Pronoun System:

- | | |
|--|--|
| (a) possessive pronouns often associated with person speaking rather than subject, or universal masculine used | - J'ai mon père, mon mère,
mon frère et mon chien
- son maison
- sa petit garçon |
| (b) evident awareness of object pronouns but quite often incorrectly positioned or inaccurate; absent occasionally | - Je veux regarder les aussi
- Mais mon père ne force moi
pas
- J'aimais lui plus |
| (c) generally accurate use of subject pronouns | - je suis
- tu sais
- ils ont |
| (d) evidence of relative pronoun system; however, omissions sometimes occur | - un livre que j'adore
- je pense que ma matière
favorit à l'école...
- alors il doit supporter
sa femme avant il est
marié |

- | | |
|---|--|
| (e) some misuse of interrogative pronouns | - Je ne suis pas sûre qu'est-ce que je veux faire maintenant
- et personne d'autres sait qu'est-ce qu'on parle de |
| (f) accurate use of "on" | - on a lu
- on a eu
- on a vu |

Other L2 Specifics:

- | | |
|--|---|
| (a) inaccurate article system with frequent interchanging; article often becomes a universal "le" or "un" and is sometimes omitted | - un famille
- un fois
- un semaine |
| (b) frequent omission of contractions (particularly with de les, à les, de le) or incorrectly formed contractions | - je rêvais de les monstres
- à propos de le français
- à les jeux
- au l'université |
| (c) noun-adjective agreements frequently lacking | - la langue français
- ma matière favorit
- l'émission favorit |

- | | |
|---|--|
| (d) little demonstrated awareness of "en" or "y" | <ul style="list-style-type: none"> - j'y vais, j'y vais - si si je pense - je joue en beaucoup de sports |
| (e) little consistency or accuracy with prepositions such as à, au, aux, en with cities, provinces or countries | <ul style="list-style-type: none"> - à Nouveau-Brunswick - au France - au Vancouver |
| (f) rare use of construction jouer à, au, aux + sports | <ul style="list-style-type: none"> - Je joue (ah) volleyball - on joue comme l'hockey, basketball - et on jouait au soccer |
| (g) generally accurate use of "il y a" | <ul style="list-style-type: none"> - Parce que il y a rien à faire ce jour là - (Um) il y a des membres - il y a une comité |
| (h) frequent use of "ne pas" as negative form | <ul style="list-style-type: none"> - je ne suis pas - on n'a pas entendu - on ne savait pas |
| (i) use of "juste" to signify "on vient de" | <ul style="list-style-type: none"> - On a juste commencé - J'ai juste fini de lire un livre |

4.3 ANALYSIS OF STUDENT INTERVIEW PROFILES

An analysis of the speech samples revealed that the level of proficiency attained at each grade in junior high is fairly similar. The similarities in the oral production skills of grade 7, 8 and 9 students include the following characteristics:

GENERAL:

- pronunciation of French words is sometimes anglicized
- occasional inclusion of French sounding English words
- generally excellent comprehension skills with minor difficulties comprehending some words
- occasional difficulties expressing ideas in a coherent manner

SPECIFIC:

- fairly accurate present tense
- some use of reflexive verbs
- subject-verb agreement not always consistent
- ability to use past tense; however, distinctions between the appropriate use of passé composé and imparfait is often lacking
- fairly accurate formation of past participles for -er verbs
- within the passé composé formation little distinction between verbs conjugated with avoir and être
- rare attempts made to use complex verb structures

- possessive pronouns often associated with person speaking rather than subject, or universal masculine used
- evident awareness of object pronouns but quite often incorrectly positioned or inaccurate; absent occasionally
- generally accurate use of subject pronouns
- understanding of relative pronoun system; however, omissions sometimes occur
- occasional misuse of interrogative pronouns
- accurate use of "on"
- frequently inaccurate article system
- frequent omission of contractions or incorrectly formed contractions
- noun-adjective agreements frequently lacking
- little demonstrated awareness of the use of "en" or "y"
- little consistency or accuracy with prepositions
- rare use of construction jouer à, au, aux + sports
- frequent proper use of "il y a"
- frequent use of "ne pas" as negative form

Some differences between grade level characteristics are also present. These variations are outlined in the following chart.

Grades:	7	8	9
Characteristics:			
General:	L2 occasionally interrupted by English word usage	L2 frequently interrupted by English word usage	L2 occasionally interrupted by English word usage

7	8	9
tendency to reduce message (not aborted) if lacking needed vocabulary	more of a tendency for learner to revert to English rather than abort	tendency to reduce message (not aborted) if lacking needed vocabulary
frequent use of intralingual strategies	occasional attempts at intralingual strategies	frequent use of intralingual strategies
tendency to pause as an information/word-searching device	rare use of pausing as an information/word-searching device	tendency to pause as an information/word-searching device
consistent use of catch all phrases to fill vocabulary gaps: et tout ça, c'est tout, les choses comme ça	increased use of catch all phrases to fill vocabulary gaps: et tout ça, c'est tout, les choses comme ça, deux de les, un de les	consistent use of catch all phrases to fill vocabulary gaps: et tout ça, c'est tout, les choses comme ça
some attention given to self-correction and adjustment though correct form is not always produced	occasional attention given to correction and adjustment though correct form is not always produced (attempts are not as frequent as grade 7 or grade 9 students)	some attention given to self-correction and adjustment though correct form is not always produced
occasional use of infinitive with subject and occasional omission of infinitive in verb + infinitive construction	occasional use of infinitive with subject	fairly accurate use of infinitive (rare use of infinitive in place of the present)

some difficulties in formation of past participles of irregular verbs when forming the passé composé

some evident knowledge of the formation of the futur simple

some evident awareness of the formation of the conditional (particularly aimer, donner, faire, acheter)

no demonstrated misuse of regarder and sembler

no demonstrated misuse of connaître and savoir

use of "juste" to signify "on vient de"

frequent difficulties in formation of past participles of irregular verbs when forming the passé composé

little evident knowledge of the formation of the futur simple

some evident awareness of the formation of the conditional (particularly aimer)

some misuse of regarder and sembler

no demonstrated misuse of connaître and savoir

no demonstrated use of "juste" to signify "on vient de"

frequent difficulties in formation of past participles of irregular verbs when forming the passé composé (when forming the passé composé students occasionally use a combination of passé composé and imparfait rules)

more of an evident awareness of the formation of the futur simple

some evident awareness of the formation of the conditional (particularly aimer, pouvoir)

no demonstrated misuse of regarder and sembler

rare misuse of connaître and savoir

use of "juste" to signify "on vient de"

Careful analysis of these distinctions seem to indicate two trends. First of all, there appears to be somewhat of a regression in demonstrated grammatical competence as students move from grade 7 to grade 8. Secondly, as students move from grade 8 to grade 9 their oral production skills seem to attain a level of competency similar to that of the grade 7 students. Some signs of progress in speech from grade 7 to grade 9 are evident, but these improvements are minimal. Grade 9 students seem to have increased their mastery level of some grammar points slightly beyond that of grade 7 students.

A notable decline in student competence from grade 7 to grade 8 is evident in several areas of speech performance. Grade 8 students are more apt to use English more frequently, utilize intralingual communication strategies less and rarely pause as an information/word-searching device. Grade 8 student speech is sprinkled more often with catch all phrases and include some such phrases not used at the grade 7 level, for example *deux de les* or *un de les*. Students in grade 8 are less likely to attempt self-correction than their Grade 7 counterparts. In terms of demonstrated awareness of verbs, grade 8 students generally have more difficulty with verb formation in the *passé composé*, *futur simple* and conditional tenses than students at the grade 7 level. It was noted that grade 8 students generally had some difficulty distinguishing between the usage of *regarder* and *sembler*.

In only one of the traits listed did the grade 8 students' language show improvement over grade 7 student performance. Grade

8 students did not seem to exemplify the difficulties that grade 7 students have with using the word "juste" to signify "on vient de...".

Grade 9 students' speech seems to parallel closely the speech produced by the grade 7 sample. Comparable to the grade 7 students, students at the grade 9 level continue to use speech that is sporadically interrupted by English, are likely to reduce their message if lacking vocabulary, and pause as an information/word-searching device. The catch all phrases used by the grade 9's are similar to those used by the grade 7's and do not include any of the additional catch phrases used at the grade 8 level. Correspondingly, grade 9 students were likely to pay some attention to correction and adjustment of language even if the correct form was not always produced. The data indicates that command of the conditional tense is similar between grade 7 and grade 9 students. Similar to the grade 7's, grade 9's did not demonstrate any significant misuse of *regarder* and *sembler* (unlike the grade 8 sample). Finally, grade 9 students, like the grade 7 students, had a tendency to use the word "juste" to refer to "on vient de".

Several characteristics listed in the chart above demonstrate, to some extent, an improvement in linguistic skills from grade 7 to grade 9. While grade 7 students occasionally used the infinitive instead of the appropriate verb form or occasionally omitted the infinitive in certain types of constructions, grade 9 students rarely used the infinitive in place of the present and exhibited competency in the use of the infinitive. In addition, the grade 9

sample displayed more of an awareness of the construction of the futur simple. The students with longer exposure to the French language seem to be picking up some of the finer points of grammar.

However, while grade 9 students seem to have increased mastery of some points of grammar, two aspects of the grade 9 language code showed some regression from grade 7 and 8 levels. While grade 7 and 8 students displayed difficulties when forming the passé composé, they did demonstrate knowledge of the rules used to form the tense. Two of the six grade 9 students' speech samples had examples which indicate some confusion in formulating the passé composé. For these two students, a combination of the passe composé and imparfait rules were used to create a variation of the past tense. Additionally, in contrast to the grade 7 and 8 students, confusion between the use of connaître and savoir was exhibited at the grade 9 level.

As indicated above, the speech of junior high early French immersion students contains many linguistic inaccuracies. The results of other studies, such as Noonan (1990) and O'Reilly (1993), could shed some light on the findings of this study.

While Noonan's (1990) study identified distinct characteristics for the speech of primary immersion students from grades one to three, the oral performance of grade 3 students was not significantly better than that of the grade 2's. Additionally, as early as grade 2 Noonan observed the repetition of errors. Meanwhile, O'Reilly (1993) reportedly found no perceptible differences in the language of early French immersion students as

a group from grades four to six. The results of this study, then, seem to indicate a continuation in the already observed trend that began possibly as early as grade 3.

Similarly, the data in this study seems to be reflective of various other studies examined in literature. Harley (1984), as cited in Rehorick and Edwards (1992), reports that by grade 9, while grammatical competence has improved since primary school, spoken French does not show substantial gains.

Several writers (e.g. Swain & Lapkin, 1981; Swain & Lapkin, 1982; Lapkin, 1984; Lapkin & Swain, 1984; Swain & Lapkin, 1986; Lyster, 1987) conclude that the French speaking skills of immersion students remain less than native-like. Nevertheless, immersion students are able to transmit the message. According to Parkin (1981), the plateau effect can explain the significant slowing down or, in some cases, halting of student language development in immersion. Psychologically, these students may be satisfied with simply making themselves understood. They may not have any strong incentive to further develop their linguistic skills and progress towards native talk since they are understood by their classmates and teachers who are familiar with this interlanguage. As Canale, cited in Parkin (1981), suggests the minimum needed for communication may in fact have become the maximum attained in the classroom.

4.4 CONCLUSION OF STUDENT INTERVIEW DATA

While some distinctions may exist between the speech profiles of grade 7, 8 and 9 early French immersion students, these variations are relatively minor. The level of oral proficiency attained at each grade in junior high is fairly similar.

4.5 TEACHER INTERVIEW DATA

Teachers were asked to describe and provide examples of the students' interlanguage and offer opinions on factors that might be related to both the strengths and weaknesses of the oral production skills of immersion students. This section describes the teachers' perceptions of student speech patterns in each of grades 7, 8 and 9.

The presentation of the teacher data is similar to that used for the student profiles presented in the first part of this chapter. As with the learner profiles, wherever possible accompanying teacher examples are given of various student speech patterns. An additional section outlining what teachers expect in the particular grade levels and providing plausible explanations of why students are not achieving teacher expectations has been included. An analysis of the teacher descriptors and comments follows the presentation of the teacher data.

4.5.1 TEACHER DESCRIPTIONS: GRADE 7 STUDENTS' SPEECH

The teachers participating in the study described grade 7 early French immersion learners' oral language as follows:

I. General Characteristics:

1. ability to communicate a message but many errors
2. unnecessary use of English
3. frequent direct English translation
4. use of French sounding English words

II. L2 Specific Characteristics:

1. Verb System

- (a) generally accurate present tense, with some errors
(likely to hear *je va* regularly; *je faut* is a common error)
- (b) occasional omission of infinitive in verb + infinitive construction
(particularly in the *futur proche* such as *je vais parler*)
- (c) subject-verb agreement not always consistent
(e.g. *j'allons*)
- (d) no distinction between the appropriate use of *passé composé* and *imparfait*
- (e) generalized use of *avoir* as the auxiliary for the formation of the *passé composé*
(e.g. *j'ai allé*)
- (f) difficulties with past participles of irregular verbs
(e.g. *j'ai prenné*)
- (g) very limited use of *futur simple*
(more likely to use *futur proche*)
- (h) little demonstrated awareness of conditional

- (i) infrequent use of reflexive verbs, although they are taught
(e.g. je lave, je réveille)
- (j) avoidance of complex verb structures
- (k) difficulties with être/avoir expressions
(e.g. j'étais peur, j'étais froid, il est dix ans)

2. Pronoun System

- (a) possessive pronoun associated with speaker or universal
masculine used
(e.g. mon famille, mon maison)
- (b) object pronoun, if used, is generally placed after the verb
(e.g. je vois toi, je parle lui)

3. Other L2 Specifics

- (a) inaccurate article use
- (b) rare use of contractions
- (c) use of "pas" only as the negative form
- (d) little demonstrated awareness of "en"
(e.g. j'en ai mon cahier)

4.5.2 ADDITIONAL COMMENTS: GRADE 7 TEACHERS

4.5.2.1 ORAL PRODUCTION EXPECTATIONS

All three grade 7 teachers agreed that, in terms of oral production, early French immersion students at the grade 7 level should be able to use the present, past, future and conditional

tenses without much difficulty. They unanimously agreed that students should know when to use avoir and être with verbs in the passé composé. Sound sentence structure with the agreement of nouns, verbs and adjectives as well as use of the correct article with common, familiar words should be nearly mastered. These three teachers also felt the use of English words and influence of English syntax in students' speech should be minimal.

Two of the teachers stated that they had higher oral production expectations of high achievers and were content if low achievers could make themselves understood and tried to avoid the use of English. Students who made frequent errors tended to be corrected less by these two teachers than those students who made occasional errors.

The third teacher felt that oral production skills should be similar for both low and high achievers. This teacher reported that low achievers sometimes are more fluent than the high achievers since the low achievers appear less self-conscious of their linguistic performance. According to this teacher, high achievers want to perform well so they hesitate more frequently, spend more time thinking in English and hence produce more English ridden language.

4.5.2.2 TOLERABLE/UNACCEPTABLE ERRORS

All three teachers were of the opinion that the quantity of errors in grade 7 students' speech made error correcting a

demanding task. They all agreed that the objectives of the lesson determined whether error correction was immediate or delayed. In a lesson where the focus was on communication, if the general message was transmitted and the error did not hinder communication it likely would be tolerated. Error correction tended to be more immediate in lessons focusing on structure. Unacceptable errors include repeated errors that appear embedded in the learners' interlanguage (e.g. je faut, j'ai allé, je suis dix ans, je suis peur, je suis froid), English word insertions for known vocabulary and incorrect use of articles for familiar words.

The two grade 7 anglophone teachers and one grade 7 francophone teacher all felt that they had a high level of tolerance of errors. The two anglophone teachers expressed the view that this may be due to the fact that they know how hard it is to learn a language and make mistakes themselves.

4.5.2.3 POSSIBLE EXPLANATIONS OF STUDENT INACCURACIES

The three teachers agreed that, while grade 7 students were generally able to communicate a message adequately, their speech contains many errors. The grade 7 teachers attributed low accuracy levels to various factors. Two of the teachers specifically suggested the plateau effect as a possible explanation for this occurrence. They contend that students have learned a certain amount of linguistic information and any additional information is really not necessary since they are equipped with the basic tools

to communicate.

The other teacher suggested that the current high school system and programming might be another possible explanation for students' linguistic inaccuracies. Since junior high school students frequently must change classrooms, they spend little time in their homeroom, unlike in elementary school. This allows students more time to talk among themselves in English. Additionally, due to scheduling, some French immersion teachers are also responsible for teaching immersion students English, thereby eliminating the practice of speaking to their French immersion teacher in French only. Furthermore, it was suggested that the nature of the immersion program at the junior and senior high school where there is decreasing exposure to French, lends itself to the increased influence of English.

4.5.2.4 ORAL PROFICIENCY GUIDELINES

All three teachers believed that oral proficiency guidelines were needed in the province. Two of the three teachers, who had less experience than the third, expressed concerns over not knowing what should be expected of grade 7 early French immersion students or how students in one part of the province compare to those in another area.

4.5.3 TEACHER DESCRIPTIONS: GRADE 8 STUDENTS' SPEECH

The grade 8 teachers interviewed described their students' speech as follows:

I. General Characteristics

1. able to communicate a message but many errors
2. very weak in grammar as a whole
3. unnecessary use of English
4. frequent direct English translation

II. L2 Specific Characteristics

1. Verb System:

- (a) generally accurate use of present tense, with some errors
- (b) occasional omission of infinitive particularly with the verb + infinitive construction
(e.g. Est-ce que je peux mis quelque chose dans la poubelle?)
- (c) inconsistencies in subject-verb agreement
(e.g. je va)
- (d) no demonstrated awareness of the difference between usage of passé composé, imparfait or plus-que-parfait
- (e) tendency to use avoir as the sole auxiliary verb for formation of the passé composé
- (f) inaccurate formulation of past participles of irregular verbs
- (g) rare use of futur simple
(more likely to hear futur proche)
- (h) very limited use of the conditional
- (i) infrequent use of reflexive verbs

- (j) rare use of complex verb structures
- (k) misuse of regarder and chercher

2. Pronoun System

- (a) possessive pronoun associated with speaker or universal masculine used
 - (e.g. mon maman, ma frère, mon soeur)
- (b) object pronoun, if used, is generally placed after the verb
 - (e.g. j'ai le, j'ai la, je vois toi, j'ai donné les livres à toi)

3. Other L2 Specifics

- (a) inaccurate use of definite articles
- (b) rare use of contractions
- (c) use of "pas" as negative form

4.5.4 ADDITIONAL COMMENTS: GRADE 8 TEACHER

4.5.4.1 ORAL PRODUCTION EXPECTATIONS

Both grade 8 teachers identified a reasonable level of accuracy in oral grammar as an expectation of grade 8 students. They felt that articles and verb tenses, such as present, passé composé, imparfait, plus-que-parfait, future and conditional should be used accurately and that students at the grade 8 level should not use English words and structures in their speech.

4.5.4.2 TOLERABLE/UNACCEPTABLE ERRORS

Both teachers indicated that if student errors did not impede the message they tend to be tolerated; however, they stated that the timing of error correction depended on the lesson objectives. During more communicative activities errors tend to be tolerated. However, if the error related to a specific grammatical point being studied then it would normally be corrected immediately.

When these two teachers were asked whether, in their opinion, being anglophone or francophone had an effect on their tolerance level, the francophone teacher felt that he/she might occasionally be more critical than an anglophone. The anglophone teacher professed to possibly having a greater tolerance of errors than francophones since this teacher knows how difficult it can be to learn the language. Both teachers indicated that their tolerance level of errors was generally low.

4.5.4.3 POSSIBLE EXPLANATIONS OF STUDENT INACCURACIES

Both teachers saw grammar as a very important aspect of language learning, stating that explicit formal teaching of grammar should begin when students are in the primary grades. These teachers felt there was insufficient attention to grammar, particularly with respect to verb tenses, in the primary/elementary grades to sufficiently equip French immersion students with the tools necessary to succeed at the junior high level.

4.5.4.4 ORAL PROFICIENCY GUIDELINES

Both grade 8 teachers expressed a need for oral proficiency guidelines within the province. They felt that such guidelines would enable teachers to determine what students should be able to accomplish orally at each grade level and create consistent teacher expectations within the province.

4.5.5 TEACHER DESCRIPTIONS: GRADE 9 STUDENTS' SPEECH

Participating grade 9 teachers described their students' speech as having the following characteristics:

I. General Characteristics:

1. ability to communicate but speech contains many errors, with little self-correction

2. Still thinking in English (speaking English with French words)
 - (a) unnecessary use of English words
(le locker for le casier in two of the three regions studied)
 - (b) direct translations
(e.g. Donne-le-moi becomes Passe-le!)
 - (c) making words sound French
(e.g. j'ai sweaté)

II. L2 Specific Characteristics

1. Verb System:

- (a) generally accurate use of present tense, but not mastered
(probably one of the better tenses - may use infinitive for the present)
- (b) occasional omission of infinitive in verb + infinitive construction
- (c) subject-verb agreement frequently lacking
(e.g. je va; je faut)
- (d) no significant distinction made between passé composé and imparfait
- (e) generalized use of avoir as the auxiliary for formation of the passé composé
(e.g. j'ai allé)
- (f) past participles of irregular verbs likely to be formed as -er verbs
- (g) rare use of futur simple
(likely to hear futur proche)
- (h) little use of conditional
(likely to use present in place of the conditional)
- (i) infrequent use of reflexive verbs
- (j) rare use of complex verb structures
- (k) misuse of regarder/chercher and regarder/sembler
(e.g. je regarde pour...; elle regarde très belle)

2. Pronoun System:

- (a) possessive pronouns either associated with the speaker or a universal masculine is used
(e.g. mon mère; ma père; ma école)

- (b) object pronoun, if used, is generally placed after the verb
(e.g. je vois toi; je vois pas toi; je regarde le; je parle lui)

3. Other L2 Specifics:

- (a) inaccurate use of articles
- (b) omission or incorrect formation of contractions
(e.g. à le bureau; au l'office; à le salle de bain)
- (c) use of "pas" only as the negative form
(e.g. j'ai acheté pas)
- (d) haphazard placement of adverbs and adjectives
(e.g. la fille belle)
- (e) plural form of nouns not used or improperly formed in many cases
(e.g. les chevaux; le chevaux; les travaux)
- (f) some expressions are correctly internalized
(more likely to hear je t'aime than j'aime toi due to internalization)
- (g) incorrect use of idiomatic expressions
(e.g. Sur jeudi, qu'est-ce qu'on va faire?; sur la télévision; sur la radio; à la maison de instead of chez quelqu'un; je n'ai pas mon, j'ai son)
- (h) structure "ne que" never used
(more likely to hear "juste" instead of "ne que")

4.5.6 ADDITIONAL COMMENTS: GRADE 9 TEACHERS

4.5.6.1 ORAL PRODUCTION EXPECTATIONS

All five grade 9 teachers were of the opinion that grade 9 students should be able to use effectively, and with ease, the present, passé composé, imparfait, futur proche, futur simple, and conditional tenses and have attained adequate proficiency of grammatical structures, including proper use and placement of articles, pronouns, adverbs and adjectives. According to these teachers, grade 9 students should be able to use different strategies to communicate competently in varying situations without having to revert to English vocabulary or structures. Grade 9 students should be using diverse and spontaneous language and should be monitoring their speech to practice both self and peer correction.

All grade 9 teachers believed they had essentially the same expectations for both high and low achievers; that is, all grade 9 students are expected to be able to communicate fluently and accurately. With respect to correction treatment, all five teachers stated that if students are capable of saying a particular phrase more accurately, they demand the correct form. They professed to being more stringent with high achievers.

4.5.6.2 TOLERABLE/UNACCEPTABLE ERRORS

All five teachers expressed the view that if a particular error did not interfere with global communication it would likely be tolerated. The decision to correct an error generally depends on the focus of the lesson. Errors tend to be tolerated if the goal is communication while corrective treatment tends to be applied if the lesson focus is a particular grammar point. Some tolerable errors include unknown vocabulary, incorrect simple structures that do not hinder comprehension, and unknown complicated structures. However, repeated errors (e.g. j'ai allé; je faut; à le bureau; au l'office) or errors in structures that, in the teachers' opinion, students ought to know are corrected.

All five teachers maintained that they may have a high level of tolerance of errors largely due to the fact that they have all gone through the process of learning another language and realize the difficulty in accomplishing such a task.

4.5.6.3 POSSIBLE EXPLANATIONS OF STUDENT INACCURACIES

Various reasons were suggested as possible explanations for why grade 9 students' speech does not measure up to teacher expectations. Three of the teachers specifically explained the inaccuracies in terms of the plateau effect. It was their belief that students have reached a peak in their learning process where they possess enough French language skills to communicate. In the

opinion of these teachers, the details and finer points of the code really hold no value for the students and thus as long as the person to whom they are speaking understands (in the majority of cases this person is the teacher who is familiar with the interlanguage), they have little motivation to improve their language skills. These teachers also felt that students generally have not self-corrected or practiced peer correction throughout the years so errors become embedded and repeated. In their view, the students may, in fact, know the difference but they are so used to saying and hearing phrases a particular way that it has become habit. As one teacher stated, some students may in fact believe that what they are saying is perfectly correct.

All five of the teachers partially attributed inaccuracies to the conviction that students are still thinking in English while speaking French. Additionally, the five teachers identified insufficient practice and inability to get students to speak French among themselves as possible contributors.

One of the teachers attributed student inaccuracies to the nature of the program. As this teacher explained, for years teachers assumed, and may have been taught, that if French immersion students were exposed to good language models, this enhanced language code would "rub off" on the students. However, this teacher questioned whether or not this is actually the way that children or adults learn a language and suggested that alternative methods need to be considered.

4.5.6.4 ORAL PROFICIENCY GUIDELINES

All five of the teachers interviewed favoured the development of French immersion oral proficiency guidelines for the junior high level. These teachers believed that such guidelines would enable teachers to be more acutely aware of the level of proficiency that students should attain at each grade level and adjust their teaching accordingly so that these goals could be achieved. One teacher felt that oral proficiency guidelines would equip particularly new teachers in the field with the necessary knowledge to develop more realistic teaching expectations. Furthermore, the same teacher felt that these guidelines might be useful in helping parents have more realistic expectations for the French immersion program.

4.6 ANALYSIS OF TEACHER DATA

4.6.1 ANALYSIS OF TEACHER DESCRIPTIONS

While the speech profiles of grades 7, 8 and 9 students, as described by the teachers, tend to indicate results that are somewhat less than ideal, the teachers felt that French immersion students at the junior high level are generally able to communicate with little difficulty and possess excellent oral comprehension skills. The difficulties that do exist appear to be consistent

across the grade levels.

With minor variations, teachers' descriptions of student speech in grades 7, 8 and 9 are quite similar. Teacher data indicates that junior high students can be expected to use error-ridden speech, unnecessary English, direct English translation and French sounding words. In terms of specific characteristics, teachers maintain that students have a fairly accurate grasp of the present tense with some errors occurring, such as the occasional omission of infinitives (verb + infinitive construction) and inconsistent subject-verb agreements. Difficulties arise in the past tense construction with the students demonstrating little awareness of when to use the *passé composé*, *imparfait* or *plus-que-parfait*. Additionally, students tend to use *avoir* as the universal auxiliary when forming the *passé composé* unless a direct translation is used, in which case one may hear examples such as "je suis fini". With regards to the formulation of past participles, irregular verbs are often conjugated using *-er* forms. The future simple and conditional were noted as being rarely used, with students tending to use the *futur proche* instead of the *futur simple* and to use the present to replace the conditional. According to these teachers, reflexive verbs are rarely used. Complex verb structures are generally avoided with simplified structures prevailing. With respect to the pronoun system, it was felt that possessive pronouns are often associated with the speaker or the universal masculine is used. Object pronouns, if used, tend to follow the verb as in English. Teachers also highlighted use of

"pas" alone as the negative, inaccurate article use and avoidance of contractions as characteristic of students' speech.

4.6.2 ANALYSIS OF TEACHER COMMENTS

All teachers defined similar oral production expectations of French immersion students at the junior high level. Teachers unanimously agreed that students are expected to be able to communicate effectively attaining reasonable accuracy in oral grammar.

With respect to error correction, all teachers concurred that if the error did not hinder global understanding it would likely be tolerated. This depended, however, on the focus of the lesson. Tolerable errors generally included unknown vocabulary, incorrect simple structures not interfering with comprehension, unknown complicated structures, verb tenses and errors involving English syntax. Unacceptable errors included repeated errors that appear to be embedded in their language, English word insertions for known vocabulary, incorrect article use with familiar words or any known structural error.

Teachers identified various factors to help explain linguistic inaccuracies of junior high students, the plateau effect being noted most often. Intertwined with this theory of the plateauing of student speech was the claim by all teachers that students are still thinking in English while speaking French. This factor could explain the extensive use of English words and the direct English

translations. Other possible explanations explored included weaknesses in French immersion programming where students are subjected to more English contact as they progress through the grades, lack of sufficient explicit formal teaching of grammar at the primary/elementary grades and possible misconceptions of the way students learn a second language.

The ten teachers all saw a need for oral proficiency guidelines within the province of Newfoundland and Labrador. Generally, teachers expressed frustration in not knowing what should be expected orally of French immersion students at the junior high level. Additionally, teachers wondered how students' speech would compare around the province.

4.7 CONCLUSION OF TEACHER INTERVIEW DATA

Teacher descriptions of grades 7, 8 and 9 students' speech indicate a high degree of similarity in students' oral production skills. All five teachers experienced in teaching junior high school early French immersion students indicated that there may in fact be a decrease in demonstrated oral production skills as students move through the grade levels. According to the teachers, early French immersion students at the junior high level are able to communicate without much difficulty but their speech contains many grammatical errors. As one teacher expressed, "They are in immersion and they are speaking English with French words. It

sounds pretty extreme but that is the reality of it".

4.8 SUMMARY

This chapter has included the presentation and analysis of two distinct sets of data as it relates to the language of French immersion students in grades 7 to 9. Firstly, the student interview data was presented followed by the presentation of the teacher interview data.

While the two sets of data were collected and compiled separately, it seems increasingly evident that the actual student speech profiles correspond quite well to the teacher descriptions of the speech of junior high early French immersion students.

CHAPTER FIVE
CONCLUSIONS AND IMPLICATIONS
OF THE STUDY

5.1 INTRODUCTION

The findings of this study are based on two comparisons. First of all, a comparison is made of the student and teacher data and secondly, the speech samples are compared across grade levels. Conclusions based on these findings are then proposed followed by recommendations for both application and further study.

5.2 FINDINGS OF THE STUDY

5.2.1 COMPARISON OF STUDENT AND TEACHER DATA

The student speech samples and teacher descriptions of the L2 speech of junior high early French immersion students were highly consistent. Clearly observable throughout both sets of descriptions is the presence of error in students' speech. The types of errors described by the teachers were generally reflected in the student data. Both the profiles and teachers' descriptions indicate that students' speech has the following features:

General Characteristics:

1. many linguistic inaccuracies
2. considerable use of English
3. frequent direct English translation

4. use of French sounding English words
5. ability to speak with no, or minor, hesitation

L2 Specific Characteristics:

1. Verb System

- (a) fairly accurate use of the present tense with some errors
(likely to hear *je va* regularly)
- (b) occasional omission of infinitive with the verb +
infinitive construction
- (c) inconsistent subject-verb agreement
- (d) inability to distinguish between the use of *passé composé*
and *imparfait*
- (e) singular use of *avoir* as the auxiliary in the *passé*
composé construction
- (f) inaccurate formulation of past participles of irregular
verbs
- (g) rare use of complex verb structures

2. Pronoun System

- (a) association of the possessive pronoun with the speaker,
or universal masculine used
- (b) placing object pronouns, if used, after the verb, as in
English

3. Other L2 Specifics

- (a) inaccurate use of definite articles
- (b) frequent omission of contractions or incorrect formation of contractions

Some minor variations between the two sets of data were noted. In terms of the futur simple and conditional tenses, all teachers contend that grade 7, 8 and 9 students rarely use these two tenses. Teachers maintained that students are more likely to use the futur proche to replace the futur simple and to use the present to replace the conditional. The student profiles indicate that while these tenses are not mastered there are some attempts to use them. More particularly, both the grade 7 and 9 student profiles demonstrate some evident awareness of the formation of the futur simple. The grade 8 speech profiles indicate less of an awareness but nevertheless some evident knowledge of the futur simple. Additionally, grade 7, 8 and 9 speech profiles display some awareness of the formation of the conditional. Moreover, student profiles indicate that if the futur simple or conditional are not used, students are likely to use the futur proche, present or infinitive to replace them. With respect to reflexive verbs, teachers felt that students demonstrate little awareness of the usage of this tense while analysis of the student data shows various attempts by students to use the reflexive verb. It is interesting to note that all teachers interviewed indicated that

students were more likely to use simply "pas" as the negative form while analysis of the student data demonstrates that a large number of students use the "ne pas" construction.

5.2.2 COMPARISON ACROSS GRADE LEVELS

The opinions of the teachers interviewed, with respect to the speech of students as they progress through junior high, correlate strongly with the results of the actual student data. All five teachers, who had experience teaching all grade levels at junior high, concurred that the oral performance of students in grades 7, 8 and 9 did not differ greatly. In fact, as students progressed through the grades, these teachers generally believed that there was a decrease in demonstrated oral skills. An analysis of the teacher descriptions at each grade level further indicates that the difficulties which do exist appear to be consistent across the grade levels. Careful analysis of the student profiles seem to indicate a similar trend. Cross-grade comparisons of student speech samples seem to indicate somewhat of a decline in grammatical competence as students move from grade 7 to grade 8; however, as students progress from grade 8 to grade 9, students' oral production skills seem to attain a level of performance equivalent to that of grade 7 students.

5.3 CONCLUSIONS OF THE STUDY

This study was undertaken primarily to answer the following questions:

1. What are the characteristics of the speech of early French immersion students at the junior high level?
2. Is there an observable progression in the oral production skills of early French immersion students from grades seven to nine or in fact does students' proficiency decline as grade levels increase?
3. Can distinct speech profiles be developed for each grade level (grade seven, eight and nine)?

The findings of this study suggest:

1. The speech of junior high early French immersion students is characterized by much error. Students are able to communicate with no, or minor, hesitation but grammatical inaccuracies are present in their speech.
2. Little progress was noted in the speech sample of early French immersion students from grade seven to nine. In fact, a decline was noted in some aspects of linguistic performance from grade seven to grade eight. Grade nine students' speech was comparable to that of a grade seven student with some minor improvements observed in a few areas of the language code.
3. Speech profiles can be developed for each of the grade levels in junior high; however, the characteristics are similar at each grade.

5.4 RECOMMENDATIONS FOR APPLICATION

The following recommendations are proposed based on the findings of this study:

1. That evaluation of the oral language of junior high French immersion students be approached from a more realistic perspective which measures the attainable performance level of students rather than unattainable native-like proficiency skills.
2. That a provincial set of descriptors be developed that describe the oral production skills of junior high early French immersion students.
3. That these descriptors subsequently be used as a basis for developing oral proficiency guidelines for the assessment of the speech of early French immersion junior high students in the province.

5.5 RECOMMENDATIONS FOR FURTHER STUDY

The following recommendations are suggested for further study:

1. That this study be replicated using a larger sample to ascertain if the speech descriptors given are accurate for a broader population.

2. That a longitudinal study be undertaken to examine the progress in language development of early French immersion students from grade seven to nine to determine to what extent individual progress may take place.

3. That a study be conducted to develop speech profiles of Level 1, 11 and 111 students in this province.

5.6 SUMMARY

The findings of this study seem to indicate that there is no significant progress in the linguistic development of early French immersion students from grade 7 to grade 9. In fact there appears to be somewhat of a decline in linguistic performance as students move from grade 7 to grade 8. An examination of grade 9 speech samples indicates that these students' oral production skills are comparable to that attained at the grade 7 level. Teacher data consistently reinforces the results of the student speech sample. It is evident from the speech profiles and teacher data that native-like performance is not a likely attainable goal for early French immersion students at the junior high level.

The observations of this report have potentially far reaching implications for the French immersion program in Newfoundland and Labrador. This study demonstrates the need to develop oral proficiency guidelines that would describe the levels of interlanguage attained by early French immersion students rather

than compare their language to that of francophone peers. The speech profiles developed in this study coupled with the findings of Noonan (1990) and O'Reilly (1993) should provide a basis for developing reliable descriptions of the interlanguage of early French immersion students in Newfoundland and Labrador.

BIBLIOGRAPHY

- Allen, J. (1983). A three-level curriculum model for second language education. *Canadian Modern Language Review*, 40 (1), 23-43.
- Allen, P. et al. (1989). Restoring the balance: a response to Hammerly. *Canadian Modern Language Review*, 45 (4), 770-776.
- Barik, H. & M. Swain (1975). Three-year evaluation of a large-scale early grade French immersion program: The Ottawa Study. *Language Learning*, 25 (1), 1-30.
- Bartlett, C. (1990). Report on the Evaluation of French Immersion Programs in the Province of Newfoundland and Labrador School Year 1988-89 Kindergarten to Grade Nine. St. John's: Department of Education.
- Bartlett, C. (1993). Report on the Evaluation of French Immersion Programs School Year 1991-92. St. John's: Department of Education.
- Bialystok, E. (1978). A theoretical model of second language learning. *Language Learning*, 28 (1), 69-83.
- Bialystok, E. & M. Frohlich (1977). Aspects of second language learning in classroom settings. *Working Papers on Bilingualism*, 11, 1-26.
- Bialystok, E. & M. Frohlich (1978). Variables of classroom achievement in second language learning. *Modern Language Journal*, 62 (7), 327-335.
- Bibeau, G. (1984). No easy way to bilingualism. *Language and Society*, 12 (Winter), 44-47.
- Blum-Kulka, S. & E. Levenston (1983). Universals of lexical simplification. In Faerch, C. & G. Kasper (Eds.), *Strategies in Interlanguage Communication* (pp. 119-139). London: Longman.
- Breen, M. & C. Candlin (1980). The essentials of a communicative curriculum in language teaching. *Applied Linguistics*, 1 (2), 89-112.
- Brown, H.D. (1987). *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Burns, G. (1986). French immersion implementation in Ontario: some theoretical, policy and applied issues. *Canadian Modern Language Review*, 42 (3), 572-591.

- Byrnes, H. (1987). Proficiency as a framework for research in second language acquisition. *Modern Language Journal*, 71 (1), 44-49.
- Calvo, P. (1986). L'immersion au secondaire: bilan et perspectives. *Contact*, 5 (3), 21-28.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In Richards, J. & R. Schmidt (Eds.), *Language and Communication* (pp. 2-29). New York: Longman.
- Canale, M. & M. Swain (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1 (1), 1-47.
- Carey, S. (1984). Reflections on a decade of French immersion. *Canadian Modern Language Review*, 41 (2), 246- 259.
- Carey, S. & J. Cummins (1984). Communication skills in immersion programs. *The Alberta Journal of Educational Research*, 30 (4), 270-283.
- Cazabon, B. & J. Size-Cazabon (1987). Who can succeed in learning French? Is it for everyone? *Contact*, 6 (3), 3-8.
- Chastain, K. (1971). *The Development of Modern Language Skills: Theory to Practice*. Philadelphia: Center for Curriculum Development.
- Chastain, K. (1980). Native speaker reaction to instructor identified student second language errors. *Modern Language Journal*, 64 (2), 210-215.
- Chamot, A. (1984). Identification of ESL learning strategies. In Wenden, A. & J. Rubin (Eds.), *Learner Strategies in Language Learning*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, Inc.
- Collinson, V. (1989). Future trends and challenges in French immersion. *Canadian Modern Language Review*, 45 (3), 561-566.
- Corder, S. (1967). The significance of learners' errors. *International Review for Applied Linguistics*, 5 (4), 161-170.
- Corder, S. (1974). Idiosyncratic dialects and error analysis. In Richards, J. (Ed.), *Error Analysis* (pp.158-171). London: Longman.
- Corder, S. (1978). Language-learner language. In Richards, J. (Ed.), *Understanding Second and Foreign Language Learning* (pp. 71-93). Rowley, MA: Newbury House.

- Corder, S. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. London: Oxford University Press.
- Corder, S. (1983). Strategies of communication. In Faerch, C. & G. Kasper (Eds.), *Strategies in Interlanguage Communication* (pp. 15-19). London: Longman.
- Croft, K. (1980). *Readings on English as a Second Language for Teachers and Teacher Trainees*. Cambridge, MA: Winthrop Publishers, Inc.
- Cummins, J. (1983). Research findings from French immersion programs across Canada: a parent's guide. *Canadian Parents for French Pamphlet*, pp.1-4.
- Cummins, J. (1983). Language proficiency, biliteracy and French immersion. *Canadian Journal of Education*, 8 (2), 117-137.
- Cummins, J. & M. Swain (1986). *Bilingualism in Education*. London & New York: Longman.
- Davies, A. (1989). Communicative competence as language use. *Applied Linguistics*, 10 (2), 157-170.
- Dresdner, M. (1973). Your students' errors can help you. *English Language Journal*, 1, 5-8.
- Dubé, L. & A. MacFarlane (1991). Middle immersion: is it a better option than early or late? *Immersion Journal*, 14 (3), 21-27.
- Dulay, H. & M. Burt (1973). Should we teach children syntax? *Language Learning*, 23, 245-257.
- Dulay, H. & M. Burt (1974). A new perspective on the creative construction processes in child second language acquisition. *Language Learning*, 24 (2), 253-278.
- Dulay, H., M. Burt & S. Krashen (1982). *Language Two*. New York: Oxford University Press.
- Edwards, H. & M. Casserly (1976). *Research and Evaluation of Second Language (French) Programs in Schools of the Ottawa Roman Catholic Separate School Board: Annual Reports 1971-72 and 1972-73*. Toronto: Ontario Ministry of Education.
- Ellis, R. (1986). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Faerch, C. (1979). Describing interlanguage through interaction: problems of systematicity and permeability. *Working Papers on Bilingualism*, 19, 59-78.
- Faerch, C. & G. Kasper (1983). On identifying communication strategies in interlanguage production. In Faerch, C. & G. Kasper (Eds.), *Strategies in Interlanguage Communication* (pp. 20-60). London: Longman.
- Fallon, G. (1986). The concept of second language proficiency: its pedagogical implications for teaching French as a second language in an immersion setting. *The Alberta Modern Language Journal*, 24 (3), 4-13.
- Genesee, F. (1978). A longitudinal evaluation of an early immersion school program. *Canadian Journal of Education*, 3 (4), 31-50.
- Genesee, F. (1985). Second language learning through immersion. *Review of Educational Research*, 55 (4), 541-561.
- Genesee, F. (1986). *Immersion for all? Canadian Parents for French* (Pamphlet).
- Genesee, F. (1987). *Learning Through Two Languages*. Rowley, MA: Newbury House.
- Genesee, F., G. Tucker & W. Lambert (1975). Communication skills of bilingual children. *Child Development*, 46, 1010-1014.
- George, H. (1972). *Common Errors in Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Gibson, G. (1987). *French Immersion in Canada: Policies, Regulations, Procedures and Guidelines*. Toronto: CPF.
- Gorbet, F. (1974). *Error Analysis: What the Teacher Can Do: A New Perspective*. Ottawa: Research Division, Public Service Commission of Canada.
- Government of Newfoundland and Labrador. (1990). *French 3200 Oral Interview*. St. John's: Department of Education.
- Government of Newfoundland and Labrador. (1992a). *Evaluation Report*. St. John's: Department of Education.
- Government of Newfoundland and Labrador. (1992b). *Future Directions for the Evaluation of French Immersion Programs in the Province of Newfoundland and Labrador*. St. John's: Department of Education.

- Greene, M.L. (1991). *The Development of Aspects of Communication Strategy Use: A Study of Early French Immersion Students at the Primary/Elementary Level*. St. John's: MUN.
- Grittner, F. (1969). *Teaching Foreign Languages*. New York: Harper and Rowley.
- Haché, I. (1985). Qualités requises d'un(e) enseignant(e) en immersion. *Contact*, 4 (4), 17.
- Hamers, J. (1984). L'évolution des attitudes envers la langue seconde et l'identité culturelle chez les jeunes Québécois francophones et anglophones. *Canadian Modern Language Review*, 41 (2), 283-307.
- Hammerly, H. (1982). *Synthesis in Second Language Teaching: An Introduction to Linguistics*. Burnaby: Second Language Publications.
- Hammerly, H. (1987). The immersion approach: litmus test of second language acquisition through classroom communication. *Modern Language Journal*, 71 (41), 395-401.
- Hammerly, H. (1989a). French immersion: does it work? *Canadian Modern Language Review*, 45 (3), 567-578.
- Hammerly, H. (1989b). *French Immersion: Myths and Reality*. Calgary: Detselig Enterprises Limited.
- Hammerly, H. (1989c). Toward fluency and accuracy. *Canadian Modern Language Review*, 45 (4), 776-783.
- Hanzeli, V. (1975). Learner's language: implications of recent research for foreign language instruction. *Modern Language Journal*, 59 (8), 426-432.
- Harley, B. (1984). How good is their French? *Language and Society*, 12, 55-60.
- Harley, B. (1989). Functional grammar in French immersion: a classroom experiment. *Applied Linguistics*, 10 (3), 331-338.
- Harley, B. & M. Swain (1977). An analysis of verb form and function in the speech of French immersion pupils. *Working Papers on Bilingualism*, 14, 31-46.
- Harley, B. & M. Swain (1978). An analysis of the verb system used by young learners of French. *Interlanguage Studies Bulletin*, 3, 35-39.

- Harley, B. et al. (1987). *The Development of Bilingual Proficiency: Final Report. Vol. 2 Classroom Treatment*. Toronto: OISE.
- Heike, A. (1985). A componential approach to oral fluency evaluation. *Modern Language Journal*, 69 (2), 135-142.
- Hendrickson, J. (1977). *Error Analysis and Selective Correction in the Adult ESL Classroom: An Experiment*. Arlington, VA: Center for Applied Linguistics.
- Hendrickson, J. (1980). Error correction in foreign language teaching. In Croft, K. (Ed.), *Readings on English as a Second Language for Teachers and Teacher Trainees* (pp. 153-173). Cambridge, MA: Winthrop Publishers, Inc.
- Higgs, T. & R. Clifford (1984). The push toward communication. In Higgs, T. (Ed.), *Curriculum Competence and the Foreign Language Teacher* (pp.57-59). Lincolnwood, IL.: National Textbook Company.
- Holley, F. & J. King (1971). Imitation and correction in foreign language learning. *Modern Language Journal*, 55, 494-498.
- Hornberger, N. (1989). Tramites and transportes: the acquisition of second language communicative competence for one speech event in Puno, Peru. *Applied Linguistics*, 10 (2), 214-230.
- Howard, F. (1980). Testing communicative proficiency in French as a second language: a search for procedures. *Canadian Modern Language Review*, 36 (2), 272-289.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In Pride, J. & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics: Selected Readings* (pp.269-293). Harmondsworth, Middlesex: Penguin Books.
- Jones, J. (1984). Past, present and future needs in immersion. *Canadian Modern Language Review*, 41 (2), 260- 267.
- Krashen, S. (1973). Lateralization, language learning and the critical period: some new evidence. *Language Learning*, 23 (1), 63-74.
- Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.

- Krashen, S. (1984). Immersion: why it works and what it has taught us. *Language and Society*, 12 (Winter), 61-64.
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. New York: Longman.
- Laberge, E. (1987). The impact of French immersion education on English language skills in elementary schools. *Contact*, 6 (2), 8-12.
- Lalonde, R. (1987). La pédagogie de l'immersion : input, interaction, intégration. *Immersion Journal*, 11 (1), 7-10.
- Lalonde, R. (1990). But can they speak French? They sure can but... *Immersion Journal*, 13 (2), 10-15.
- Lambert, W. & G. Tucker (1972). *Bilingual Education of Children: The Lambert Experience*. Rowley, MA: Newberry House.
- Lange, D. (1977). Thoughts from Europe about Learning a Second Language in the Classroom. *Modern Language Journal*, 265-267.
- Lantolf, J. (1977). Aspects of change in foreign language study. *Modern Language Journal*, 242-251.
- Lapkin, S. (1984). How well do immersion students speak and write French? *Canadian Modern Language Review*, 40 (5), 575-585.
- Lapkin, S. et al. (1983). *French Immersion: The Trial Balloon That Flew*. Toronto: OISE Press.
- Lapkin, S. & M. Swain (1984). *Final Report on the Evaluation of French Immersion Programs in New Brunswick*. Toronto: OISE.
- Lapkin, S., M. Swain & S. Shapson (1990). French immersion research agenda for the 90's, *Canadian Modern Language Review*, 46 (4), 638-674.
- Larsen-Freeman, D. (1985). State of the art on input in second language acquisition. In Gass, S. & C. Madden (Eds.), *Input in Second Language Acquisition* (pp. 433-444). Rowley, MA: Newbury House.
- Loveless, G. (1986). *Vers la Compétence Stratégique*. Document de travail du syllabus éducation langagière générale, Etude Nationale du Français de Base.

- Loveless, G. & J. Sturge (1986). Communication strategy use by Core French students. *Bulletin of the CAAL*.
- Lyster, R. (1987). Speaking immersion. *Canadian Modern Language Review*, 41 (4), 701-717.
- Lyster, R. (1990). The role of analytic teaching in French immersion programs. *Canadian Modern Language Review*, 47 (1).
- MacFarlane, C. (1992). Informal learning of language - advantage immersion. *Immersion Journal*, 15 (3), 19-22.
- McLaughlin, B. (1978). The Monitor Model: some methodological considerations. *Language Learning*, 28, 309-332.
- McLaughlin, B., T. Rossman & B. McLeod (1983). Second language learning: an information-processing perspective. *Language Learning*, 33 (2), 135-158.
- Mollica, A. (1987). *French Immersion: Selected Readings in Theory and Practice*. Welland: Canadian Modern Language Review.
- Nagy, P. & R. Klaiman (1988). Attitudes to and impact of French immersion. *Canadian Journal of Education*, 13 (2), 263-276.
- Nemser, W. (1971). Approximate systems of foreign language learners. *International Review of Applied Linguistics*, 9 (2), 115-123.
- Netten, J. (1988). Report on the Evaluation of French Immersion Programs in the Province of Newfoundland and Labrador for the School Year 1986-87 for the Kindergarten Year to Grade Six. St. John's: MUN and Department of Education Province of Newfoundland and Labrador.
- Netten, J. (1990a). Report on the Evaluation of French Immersion Programs in the Province of Newfoundland and Labrador Year 1989-90 Kindergarten to Grade Nine. St. John's: Department of Education.
- Netten, J. (1990b). Review of Hammerly's French Immersion: Myths and Reality. *Canadian Modern Language Review*, 48 (1), 164.
- Netten, J. (1990c). Towards a more language-oriented classroom. In Malavé, L. & G. Duquette (Eds.), *Language Culture and Cognition* (pp.283-304). London, England: Multilingual Matters.

- Netten, J. & W. Spain (1989). Student teacher interaction patterns in the French immersion classroom. *Canadian Modern Language Review*, 45 (3), 485-501.
- Newsham, G. (1989). Communicative testing and classroom teaching. *Canadian Modern Language Review*, 42 (2), 339-344.
- Noonan, M. (1990). A Profile of the Speech of French Immersion Students of Grade 1, 11 and 111 in Newfoundland and Labrador. St. John's: MUN.
- Obadia, A. (1981). Programme d'immersion croissance phénoménale et pénible. *Canadian Modern Language Review*, 37 (2), 269-282.
- Obadia, A. (1983). *Relevé des Fautes Orales en Immersion*. Burnaby: Simon Fraser University.
- O'Malley, J. et al. (1985a). Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students. *Language Learning*, 35 (1), 21-46.
- O'Malley, J. et al. (1985b). Learning strategy applications with students of English as a second language. *TESOL Quarterly*, 19 (3), 557-584.
- O'Reilly, N. (1993). *Speech Profiles of French Immersion Students in Grades Four, Five and Six in St. John's, Newfoundland*. St. John's: MUN.
- Paribakht, T. (1985). Strategic competence and language proficiency. *Applied Linguistics*, 6 (2), 132-145.
- Parkin, M. (1981). The relevance of interlanguage and pidginization to French immersion. Ottawa Board of Education Research Centre Booklet, pp. 1-10.
- Pawley, C. (1985). How bilingual are French immersion students? *Canadian Modern Language Review*, 41 (5), 875-876.
- Pellerin, M. & H. Hammerly (1986). L'expression orale après treize ans d'immersion française. *Canadian Modern Language Review*, 42 (3), 592-606.
- Rehorick, S. & V. Edwards (1992). *French Immersion: Process, Product and Perspectives*. Welland: Canadian Modern Language Review.
- Ritzori, O. (1994). *Perspectus: French Immersion [Documentary]*. St. John's, Newfoundland: Canadian Broadcasting Corporation.
- Rivers, C. (1984). *Language Proficiency and Academic Achievement*. Avon: Multilingual Matters Ltd.

- Romaine, S. (1984). *The Language of Children and Adolescents: The Acquisition of Communicative Competence*. Oxford: Basil Blackwood.
- Safty, A. (1989). Some reflections on a decade in the French immersion classroom. *Canadian Modern Language Review*, 45 (3), 549-560.
- Savignon, S. (1983). *Communicative Competence: Theory and Practice*. Don Mills: Addison-Wesley, Inc.
- Schumann, J. (1976). Second language acquisition: the pidginization hypothesis. *Language Learning*, 26, 391-408.
- Schumann, J. (1978). *The Pidginization Process: A Model for Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House Publications.
- Selinker, L. (1969). Language transfer. *General linguistics*, 9, 67-92.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10 (3), 209-231.
- Selinker, L., M. Swain & G. Dumas (1975). The interlanguage hypothesis extended to children. *Language Learning*, 25 (1), 139-152.
- Singh, R. (1986). French immersion implementation in Ontario: some theoretical policy and applied issues. *Canadian Modern Language Review*, 42 (3), 559-571.
- Spolsky, B. (1978). *Educational Linguistics: An Introduction*. Rowley, MA: Newbury House.
- Stern, H. (1970). *Perspectives on Second Language Teaching*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Stern, H. (1978). French immersion in Canada: achievement and directions. *Canadian Modern Language Review*, 34 (5), 836-854.
- Stern, H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: some roles of comprehensible output in its development. In Gass, S. and C. Madden (Eds.) *Input in Second Language Acquisition* (pp. 252-253). Rowley, MA: Newbury House.

- Swain, M., C. Burstal & J. Carroll (1976). English speaking child - early French immersion = bilingual child? *Canadian Modern Language Review*, 33 (2), 180-187.
- Swain, M. & S. Lapkin (1981). *Bilingual Education in Ontario: A Decade of Research*. Toronto: Ontario Ministry of Education.
- Swain, M. & S. Lapkin (1982). *Evaluating Bilingual Education*. Avon: Multilingual Matters Limited.
- Swain, M. & S. Lapkin (1986). Immersion French in secondary schools: "the goods" and "the bads". *Contact*, 5 (3), 2-9.
- Swain, M. & S. Lapkin (1989). Canadian immersion and adult second language teaching: what's the connection? *Modern Language Journal*, 73 (2), 150-159.
- Szamosi, M., M. Swain & S. Lapkin (1979). Do early immersion pupils 'know' French? *Orbit*, 42, 20-23.
- Tardif, C. (1984). La formation des enseignants en situation d'immersion. *Canadian Modern Language Review*, 44 (1), 47-66.
- Tardif, C. (1985). L'approche communicative: pratiques pédagogiques. *Canadian Modern Language Review*, 42 (1), 67-74.
- Tardif, C. (1994). Classroom teacher talk in early immersion. *Canadian Modern Language Review*, 50 (3), 466-479.
- Tardif, C. & S. Weber (1987). French immersion research: a call for new perspectives. *Canadian Modern Language Review*, 44 (1), 67-77.
- Tarone, E. (1980). Communication strategies, foreigner talk and repair in interlanguage. *Language Learning*, 30 (3), 417-431.
- Tarone, E. (1982). Systematicity and attention in interlanguage. *Language Learning*, 32 (1), 69-84.
- Tarone, E. (1984). Teaching strategic competence in the foreign-language classroom. In Savignon, J. & M. Berns (Eds.), *Initiatives in Communicative Language Teaching* (pp. 127-136). Reading: Addison-Wesley.
- Terrell, T. (1977). A natural approach to second language acquisition and learning. *Modern Language Journal*, 61 (7), 325-337.

- Toohy, K. (1984). Language proficiency assessment for child second language learners. *Canadian Modern Language Review*, 41 (2), 388-396.
- Valdman, A. (1975). Learner systems and error analysis. In Jarvis, G. (Ed.), *Perspective: A New Freedom*. Skokie, IL: National Textbook.
- Vann, R. & R. Abraham (1990). Strategies of unsuccessful language learners. *TESOL Quarterly*, 24 (2), 177-191.
- Vigil, N. & J. Oller (1976). Rule fossilization: a tentative model. *Language Learning*, 26 (2), 281-295.
- Wenden, A. & J. Rubin (1987). *Learner Strategies in Language Learning*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, Inc.
- Wesche, M. (1981). Communicative testing in a second language. *Canadian Modern Language Review*, 37 (3), 551- 571.
- Wesche, M. et al. (1990). French immersion: postsecondary consequences for individuals and universities, *Canadian Modern Language Review*, 46 (3), 430-451.
- Widdowson, H. (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Willems, G. (1987). Communication strategies and their significance in foreign language teaching. *System*, 15 (3), 351-364.

APPENDIX A

SAMPLE CONSENT FORM

Dear Parent or Guardian:

I am presently in the process of writing a thesis which is the final requirement for a Masters of Education in Curriculum and Instruction for Memorial University of Newfoundland. The thesis is being supervised by Dr. Glenn Loveless. The topic which I have decided to investigate is the oral production of early French immersion students at the junior high level. As of yet, an oral evaluation of French immersion students' speech has not been generated in Newfoundland and Labrador.

Your child's participation will consist of being asked approximately 16 questions by a French immersion teacher at his/her school. Your child will attempt to answer these questions in French to the best of his/her ability. The student interview should take about 15-20 minutes to complete. The student interviews will be recorded on audio-cassette. Following this stage, I will listen to the tapes and transcribe them. An endeavour will be made to compile a list of similarities and differences of speech patterns through the grade levels. It is hoped that these descriptive profiles of French immersion students in grades seven to nine should provide a frame of reference from which to formulate an oral evaluative instrument to be used in assessing the oral proficiency of early French immersion junior high students.

Participation is strictly on a volunteer basis. Participants have the right to withdraw from the study without prejudice at any time and/or refrain from answering whatever questions he or she

prefers to omit. Additionally, participants have recourse at any time to a resource person as per item # 11 of the Elements of Consent Form in the Faculty of Education's Ethical Guidelines. Confidentiality of all participants in this study will be strictly kept and at no time will individuals be identified. This study meets the ethical guidelines of the Faculty of Education at Memorial University of Newfoundland. The results of my research can be made available to you upon request.

With this in mind, this letter then has as its purpose the request for permission for your child to participate in this study. If you are in agreement with having your child participate in this study please sign the form below and return it to me. If you have any questions regarding this matter please contact me at 944-5107. I thank you for your time and consideration.

Sincerely,

Rose Marie Tapp

I _____ (parent/guardian) hereby give permission for my child to take part in a study investigating the oral production skills of early French immersion students at the junior high level undertaken by Rose Marie Tapp. I understand that participation is entirely voluntary and that my child and/or I can withdraw permission at any time. Participation in the study is strictly confidential with no individuals being identified.

Date

Parent's/Guardian's Signature

APPENDIX B

SAMPLE COPY

Dear Sir:

I am presently in the process of writing a thesis which is the final requirement for a Masters of Education in Curriculum and Instruction for Memorial University of Newfoundland. The thesis is being supervised by Dr. Glenn Loveless. The topic which I have decided to investigate is the oral production of early French immersion students at the junior high level. As of yet, an oral evaluation of French immersion students' speech has not been generated in Newfoundland and Labrador.

The study is based on two types of interview schedules - one to be carried out with junior high level early French immersion students and the other to be used with junior high level French immersion teachers. Attached you will find copies of the interview schedules to be conducted with the students and the teachers. The student interview should take about 15-20 minutes to conduct, similarly the teacher interview should be completed in approximately 15 minutes. It is hoped that a total of eighteen students of varying ability levels (high, average and low achievement) can be interviewed from three geographic locations in the province - one urban center (St. John's) and two rural areas (Grand Falls and Labrador City).

Teachers from participating schools in the study will be asked to collect the required speech samples by interviewing the students on audio-cassette. Following this stage, I will listen to the

tapes and transcribe them. An endeavour will be made to compile a list of similarities and differences of speech patterns through the grade levels. It is hoped that these descriptive profiles of French immersion students in grades seven to nine should provide a frame of reference from which to formulate an oral evaluative instrument to be used in assessing the oral proficiency of early French immersion junior high students.

Participation by both students and teachers is strictly on a volunteer basis. School boards that participate within the study will be acknowledged. Participants have the right to withdraw from the study without prejudice at any time and/or refrain from answering whatever questions he or she prefers to omit. Additionally, participants have recourse at any time to a resource person as per item #11 of the "Elements of Consent Form" in the Faculty of Education Ethical Guidelines. Confidentiality of all participants in this study will be strictly kept and at no time will individuals be identified. Arrangements can be made to have the student tapes erased at the end of the study if you so wish. This study has received the approval of the Faculty of Education's Ethics Review Committee. The results of my research can be made available to you upon request.

With this in mind, this letter then has as its purpose the request for permission for students and teachers within your board to participate in this study. If you agree to participate please sign the attached form and return it to me. I trust that you will consider this study a worthwhile endeavour and agree to

participate. If you have any questions regarding this matter please contact me at Notre Dame Academy at 944-5107. I look forward to hearing from you in the near future. I thank you for your time and consideration.

Sincerely,

Rose Marie Tapp

I _____ hereby give permission for students and teachers within this school board to take part in a study investigating the oral production skills of early French immersion students at the junior high level undertaken by Rose Marie Tapp. I understand that participation is entirely voluntary and that the participants can withdraw at any time. Participation in the study is strictly confidential with no individuals being identified.

Date

Signature

STUDENT INTERVIEW

1. Salutations - Bonjour. Comment ça va?
2. Peux-tu me parler un peu de ta famille pour commencer?
3. Quelle est ta matière favorite à l'école? Quelles activités préfères-tu à l'école?
4. Normalement, quelles sortes d'activités est-ce que tu fais quand tu n'es pas à l'école? Est-ce que tu fais parti des clubs ou des organisations?
5. Aimes-tu les sports? Lesquels est-ce que tu joues?
6. As-tu lu un bon livre récemment? Raconte-moi l'histoire.
7. Aimes-tu regarder la télévision? Quelle est ton émission favorite? Pourquoi? As-tu regardé la télé hier soir? Qu'est-ce que tu as vu?
8. Quel est ton jour favori? D'habitude, qu'est-ce que tu fais ce jour-là?
9. Qu'est-ce qui te fait rire? Raconte-moi quelque chose qui s'est passé dans ta vie pour te faire rire.
10. N'as-tu jamais eu peur? Quand? Pourquoi?
11. Où est-ce que tu es allé en vacances l'été passé? Raconte-moi ce que tu as fait. Où est-ce que tu iras en vacances cet été?
12. Si tu pouvais choisir, que ferais-tu pendant les vacances d'été?
13. Si tu gagnais à la lotterie, que ferais-tu?
14. Sais-tu encore ce que tu aimerais faire dans la vie?
15. Penses-tu que c'est important d'apprendre le français au Canada? Pourquoi est-ce que tu es en immersion française? Penses-tu que tu vas utiliser le français que tu as appris quand tu finiras l'école?
16. Merci bien pour tes réponses. Cela va m'aider beaucoup. Est-ce que tu as des questions à me poser?

TEACHER INTERVIEW

1. What oral expectations do you have for French immersion students at this grade level?
2. Do you have different oral expectations for students of differing levels of ability?
3. What are the most typical errors made by students at this grade level? Please explain.
4. Are there errors that you tolerate more than others? Please specify.
5. Are there certain errors that you find unacceptable at this grade level? Please specify.
6. Do you feel you have a greater or lesser tolerance of errors since you are anglophone/francophone?
7. Do you feel there are certain common characteristics that typify the oral production of French immersion students at this grade level?
8. Do you feel oral proficiency guidelines are needed for junior high French immersion students in this province?

APPENDIX C

STUDENT INTERVIEW

1. Salutations - Bonjour. Comment ça va?
2. Peux-tu me parler un peu de ta famille pour commencer?
3. Quelle est ta matière favorite à l'école? Quelles activités préfères-tu à l'école?
4. Normalement, quelles sortes d'activités est-ce que tu fais quand tu n'es pas à l'école? Est-ce que tu fais parti des clubs ou des organisations?
5. Aimes-tu les sports? Lesquels est-ce que tu joues?
6. As-tu lu un bon livre récemment? Raconte-moi l'histoire.
7. Aimes-tu regarder la télévision? Quelle est ton émission favorite? Pourquoi? As-tu regardé la télé hier soir? Qu'est-ce que tu as vu?
8. Quel est ton jour favori? D'habitude, qu'est-ce que tu fais ce jour-là?
9. Qu'est-ce qui te fait rire? Raconte-moi quelque chose qui s'est passé dans ta vie pour te faire rire.
10. N'as-tu jamais eu peur? Quand? Pourquoi?
11. Où est-ce que tu es allé en vacances l'été passé? Raconte-moi ce que tu as fait. Où est-ce que tu iras en vacances cet été?
12. Si tu pouvais choisir, que ferais-tu pendant les vacances d'été?
13. Si tu gagnais à la lotterie, que ferais-tu?
14. Sais-tu encore ce que tu aimerais faire dans la vie?
15. Penses-tu que c'est important d'apprendre le français au Canada? Pourquoi est-ce que tu es en immersion française? Penses-tu que tu vas utiliser le français que tu as appris quand tu finiras l'école?
16. Merci bien pour tes réponses. Cela va m'aider beaucoup. Est-ce que tu as des questions à me poser?

APPENDIX D

TEACHER INTERVIEW

1. What oral expectations do you have for French immersion students at this grade level?
2. Do you have different oral expectations for students of differing levels of ability?
3. What are the most typical errors made by students at this grade level? Please explain.
4. Are there errors that you tolerate more than others? Please specify.
5. Are there certain errors that you find unacceptable at this grade level? Please specify.
6. Do you feel you have a greater or lesser tolerance of errors since you are anglophone/francophone?
7. Do you feel there are certain common characteristics that typify the oral production of French immersion students at this grade level?
8. Do you feel oral proficiency guidelines are needed for junior high French immersion students in this province?

APPENDIX E

As discussed in chapter 3, the primary focus of this study was to establish speech profiles for junior high level early French immersion students. Since teachers were encouraged to ask additional questions, the students' responses do not necessarily match the format of the student questionnaire. Each hyphen (-) indicates the beginning of a new thought. If the word used was English then the following symbol is used (English). All hesitations of speech are denoted by either (ah), (um), (oh), (pause) or (long pause). Three dots (...) indicate an interrupted or unfinished thought. If the speech was inaudible then this is represented by (?). Finally, to maintain the confidentiality of the participants every effort has been made not to mention the names of people, places or objects that could disclose their identity. This confidentiality is symbolized by [].

GRADE 7: STUDENT # 1

- Très bien.
- Ma mère travaille à la maison et j'ai un frère en Nouvelle-Écosse qui vit dans un appartement et il travaille. Un frère travaille à [] et (pause) c'est tout.
- Il travaille à []. Il fait des choses avec comme le musique et s'il y a des personnes qui (um) (long pause) s'il y a une les personnes qui va sur le (ah) stage (English).
- (Um) (long pause)
- C'est compagnie qui (pause) il y a (pause) tu sais (pause) ils sont tous dans Canada et tu as besoin d'aller à l'école pour travaille là. Et l'école est une année je pense.
- Oui.
- Matière?
- Musique.
- (Pause) je je l'aime le musique beaucoup.
- Oui le saxophone (English).
- J'ai juste commencé.
- (Um) (pause) j'aime le gym (English).
- Parce que on fait beaucoup de sports.
- Des sports que j'aime. J'aime beaucoup les sports et jouer avec mes amis.
- Soccer.
- Je ne sais pas.
- Pas vraiment mais (pause) quand je peux.
- J'aime lire.
- Et aller dehors avec mes amis; jouer avec mes amis; jouer les sports; aller à la théâtre. (Um) c'est tout.
- Toutes sortes.
- J'aime (ah) fiction beaucoup.
- Oui.

- J'ai toujours je je suis toujours lire.
- (Um) il y a beaucoup, j'ai beaucoup de livres.
- Oui (um) j'aime le "Bear Street".
- Beaucoup.
- C'est d'horreur.
- Et comme il y a tous cette chose qui se passe et c'est bon parce que chaque à la fin chaque de chaque chapitre il donne quelque chose et tu peux lire le le chapitre après ça. Alors (pause).
- Non.
- Non.
- Baseball (English).
- (Um) je joue avec mes amis. J'aime jouer avec mes amis. Et (pause) c'est tout!
- Pendant les vacances.
- Oui.
- Il y a beaucoup de places ici où qui est designé pour jouer le baseball et le soccer et tout ça.
- Oui.
- C'est appelé "The the Forever House" (English) et c'est il y a des personnes qui va dans la maison et quand tu ouvres un porte et ferme la maison change; les chambres changent. Alors, c'est comme une (um) (long pause) (um) je ne sais pas le mot.
- Quand tu ne peux pas trouver ton le route et le chambre toujours change. Il y a des personnes pour les chambres qui essayent de les tuer ou les après il a trouvé qu'il ne ne sait pas trouver de fait dans une autre chambre pour qu'il être plus il ne sait pas où va après ça et après (sh) il savait quoi faire et il a entré la maison.
- (Um) pas vraiment. Juste anglais.
- J'aime tous les émissions.
- Tous les!
- Oui.

- Non.
- Lundi.
- J'oublie.
- Oui.
- (Pause) samedi.
- Parce que on va à la théâtre au soir toujours.
- Tous les samedis oui.
- Et je suis toujours à la maison de quelqu'un.
- Et (pause) je ne sais pas.
- Quand je réveille je regarde la télévision. Après ça je demande une de mes amies à la maison où aller dehors.
- Et j'entre et je mange mon souper.
- Et puis j'aller au théâtre.
- (Um) je ne sais pas. (Pause) je ne sais pas.
- Non.
- Oh mon Dieu! (Um) il y a un fois dans sixième année que j'ai brûlé mes cheveux avec une chandelle et tout ma famille a rire à moi et mais c'était j'ai rire à ça aussi.
- Oui.
- Juste mes cheveux étaient un peu brûlés. Pas bon.
- C'était une chandelle qui sentir.
- Et quand j'ai allé pour le sentir ça brûlait mes cheveux.
- Oui j'ai a.
- Il y a, il y avait une nuit quand c'était comme deux heures dans le ma une heure au soir et une de mes amies m'a téléphoné comme c'était je ne sais pas comme il était je ne savais pas qui c'était. Ils avaient dit tous cette ça mais c'était une amie qui fait une blague.
- Oui.
- Oui et comme il y avait un autre fois que j'étais dans ma maison et toute l'électricité va et j'étais toute seule et j'ai entendu cet cri et je ne savais quoi c'était mais je pense que c'était quelqu'un dehors.

- Nouvelle-Écosse.
- Toute la famille de ma mère, presque toute était là et j'ai et on a allé voir toutes toutes les places en Nouvelle-Écosse et puis on a revient ici à [] et on a juste resté à la maison et parler. Ils ont allé à quelques places ici.
- Et mon cousin était là aussi [] alors on a allé à des places aussi.
- Je pense on va à Nouvelle-Écosse encore.
- Parce que mon frère vit là. Alors...
- (Um) j'aimerais aller sur un cruise (English).
- Oui, beaucoup.
- Quelque place (ah) Floride.
- C'est c'est chaud là.
- Et on a déjà été en Floride et je l'aime beaucoup.
- Je donnerais la moitié de la monnaie à les personnes qui besoin qui n'a pas la nourriture et tout ça et avec l'autre je je ne sais pas quoi je faire avec ça. Faire les choses avec le. Achètes les choses.
- Oui.
- Les vêtements que je vraiment veux. Des choses.
- Je veux être un professeur.
- De je ne sais pas musique ou de l'école. Je ne sais pas quel.
- Je ne sais pas de comme de l'année. La première fois que j'allais à l'école je veux être un professeur et c'est...
- Oui.
- Parce que ça aide à donner une carrière. Si tu as tu peux parler deux langues c'est tu as plus de chances avoir carrière et il y a des places ici à Canada comme Québec où tu as besoin de parle français. Alors, c'est bon pour ça.
- Mes mes parents me a me a me met dans français parce qu'ils savaient le même chose. C'est bon quand tu es plus vieux pour une carrière et tout ça.
- Oui.

- Quand je va à Québec pour vacances et j'utilise ça et quand j'ai un carrière j'utilise le français pour les personnes qui sont français et oui.
- Oui.
- Peut-être.
- Non.

GRADE 7: STUDENT # 2

- Bien.
- (Ah) ma mon père travaille à [] (English). Mon mère, ma mère travaille à la maison. Je va à l'école, même avec mon soeur.
- (Ah) j'ai pas.
- À l'école (ah) comme gym et tout ça?
- (Ah) les films.
- Oui.
- (Um) skier, dessiner (um) c'est tout.
- Jouer dehors avec mes amis.
- (Um) le club de dessinage et c'est tout.
- Oui.
- Oui.
- Oui.
- Quelques.
- (Um) je le seul est le ski et c'est tout.
- Non.
- Non, j'ai juste voir une jeu de baseball. Ça c'est tout.
- Non, ce n'est pas bon.
- Oui.
- (Ah) non.
- Non.
- (Ah) Archie.
- Oui.
- Simpsons.
- Oui.
- C'est drôle.
- C'est très stupide. C'est drôle.
- Homer.
- Il est stupide.

- Oui.
- Simpsons.
- Vendredi.
- Parce que l'école finit.
- (Um) je va à la cabane.
- Simpsons.
- Mes amis.
- Quand il dit les blagues dans classe.
- Oui.
- (Ah) j'ai cessé mon jambe.
- Oui quand je regarde le maintenant.
- Oui.
- (Um) quand j'étais petit.
- (Um) comme quelle âge?
- Dix.
- Parce que je pensais il y a des hommes dans mon closet (English).
- Oui, il est.
- Oui, il y a trois.
- Oui, trois gros.
- Mais ils sont ils sont mes amis maintenant.
- J'ai resté ici.
- Oui.
- Rester dans la maison parce que presque tous mes amis partis.
- Non, c'était froid.
- Oui, je pense. Je ne sais pas.
- Je pense à Nouveau-Brunswick pour visiter mes grands-parents.
- Ma mère pas. Mon père mon père est un peu.
- Non, mon mère vient de Québec et même avec mon père.
- (Um) peut-être aller au Bexmuda.
- Je ne sais pas. Ça regarde bon.
- (Ah) acheter un ordinateur, un snowboard (English) peut-être (um) beaucoup

de choses pour l'ordinateur (ah) skidoo et un nouvelle paire de skis.

- Non.
- Peut-être un nouveau paire de skis pour mon père et pour mon mère (ah) je ne sais pas.
- J'aimerais être quelqu'un qui écrit des livres ou un artiste.
- Oui.
- Parce que ça va être plus facile de parler à les personnes qui sont français.
- Oui.
- Peut-être.
- Non (um) tous les questions que tu as me posé.
- Oui.

GRADE 7: STUDENT # 3

- Bonjour.
- Très bien.
- (Um) mon frère s'appelle [] et mon mère elle s'appelle (ah) [] et mon père s'appelle [].
- Il a neuf ans.
- Non.
- (Um) je ne je ne sais pas. (Um) (ah) l'éducation physique.
- (Um) on peut jouer des sports toutes sortes et c'est fun (English).
- Oui, c'est maths.
- Parce que c'est (um) (ah) c'est trop difficile pour moi.
- (Ah) [].
- Qu'est-ce que tu veux dire comme?
- (Oh) (ah) interhouse (English) j'aime ça et j'aime les les choses qu'on faisait le vendredi (ah) comme le (?) pour aller pour faire n'importe comme le l'art ou quelque chose.
- Oui (ah) comme le (ah) bowling (English), le patinage ou (ah) l'art ou les choses comme ça.
- (Ah) j'ai j'étais dedans le (?).
- (Ah) je nage.
- (Ah) quatre fois.
- (Ah) à la piscine.
- Oui.
- (Ah) oui (ah) AY (English).
- On a des personnes qui viennent pour parler des choses comme les drogues et (ah) des autres choses comme (ah) la police et tout ça.
- Oui et après ça on on joue (ah) des jeux et tout ça.
- (Um) comme (ah) il y a des un comme tu tu as trois personnes et quand il dit le dit le nom tu as de les personnes a un nom quand il dit le nom tu dois courir et (ah) aller dans le cercle le premier. Si tu étais le

- dernier ton groupe est (ah) (ah) disqualifié.
- Oui.
 - Oui. Oui.
 - (Ah) je joue basketball, soccer, (ah) je nage. C'est (ah) (oh) et le balançoire.
 - Pas vraiment. J'aime pas très beaucoup regarder les émissions sur le télévision le soir. J'aime (ah) jouer au lieu de leur regarder.
 - Oui j'ai je va comme (ah) à la (?) shows (English) et tout ça.
 - C'est quand (ah) des (ah) des écoles jouent du hockey pour une pour un Stanley Stanley Cup (English). C'est un concours comme.
 - Oui.
 - (Ah) je ne sais pas. J'espère que c'est [].
 - (Um) pas vraiment. On commence un livre qui s'appelle "Diana" (English).
 - Oui.
 - Oui, on est juste sur le deuxième chapitre. C'est une petite fille qui (ah) écrit de sa vie quand était une fille. C'est de Kevin Major et elle pense qu'elle est partie de de la famille famille de (ah) Prince Charles (English) et Diana (English) et tout ça.
 - Kevin Major.
 - (Ah) je pense qu'il est canadien.
 - Oui, Erin Stone.
 - Il écrit de bons (ah) livres de des personnes et tout ça.
 - Oui.
 - J'ai pas une émission favorite.
 - (Ah) oui.
 - (Um) j'ai regardé "Seinfeld" (English) et "Mad About You" (English).
 - C'est (ah) c'est (ah) un couple qui (ah) vit dans un appartement et il (ah) (ah) (oh) (ah) c'est comme toutes les choses se passent par elle et le et le garçon et tout ça.
 - (Um) vendredi.
 - Parce que on n'a pas d'école (um) on a école mais comme après l'école on

- p juste aller à n'importe quelle place que tu veux comme aller (ah) dehors quand tu veux.
- (Um) je va à la piscine pour nager.
 - (Um) juste après l'école et (um) après ça je va à la mall ou à la cinéma.
 - Oui. Oui.
 - (Oh) (ah) "The Brady Bunch" (English) et "Mask" (English) et tout ça.
 - Oui, "The Brady Bunch" (English).
 - (Um) c'est de de "The Brady Bunch" (English) de des amis des années passées. Ils sont dans (ah) dans le futur et ils sont encore dans des bell bottoms (English) et tout ça.
 - Et (um) il doit (ah) seller leur maison. Alors, il entre un un (ah) une (ah) concours de musique et (um)...
 - Comme qu'est-ce que tu veux dire comme?
 - (Um) (ah) les films qui sont vraiment drôles comme "The Brady Bunch" (English).
 - Oui.
 - (Long Pause)
 - (Um) j'ai fait peur à mon frère.
 - J'ai (ah) caché dans son (ah) (ah) chambre et quand il entrait j'ai fait "boo" et il était vraiment énervé (ah) peur.
 - Oui.
 - Rien, rien de tout.
 - Oui.
 - (Um) quand je va dans les places qui sont vraiment vraiment noirs.
 - (Um) parce que c'est comme tu (ah) il y a quelqu'un qui va te te prendre ou quelque chose.
 - Oui.
 - (Um) j'allais à (pause) à Moncton et Toronto et Montréal et Québec.
 - On allait à Moncton. (Um) on a resté à Crystal Palace (English). Après ça on allait à Québec et (ah) on avait on allait (ah) dans le le ville le ville de Québec et après ça on a allé à Montréal pour voir le l'ami de mon

- (ah) père et on a pris le train à Toronto et on a regardé un jeu de (ah) baseball.
- (Um) c'était (um) le Blue Jays (English) et je pense que c'était les Cleveland Indians (English).
 - Oui Cleveland Indians (English).
 - On va faire le camping.
 - (Ah) Terra Nova Park (English) je pense.
 - Oui.
 - Parce que tu il n'y a pas de des autos tout le temps beaucoup de bruits et tout ça.
 - (Um) juste faire le camping mais aller en bicyclette.
 - (Ah) juste je vais acheter un nouvel auto pour mon mère parce qu'elle est elle a un très comme ça tout ça dans l'auto.
 - C'est un (ah) Chrysler (English) je pense. C'est vraiment vraiment vieux et je va acheter mon chum et (ah) (ah) et un auto pour moi maintenant.
 - (Um) peut-être quelque chose pour mon frère peut-être un McDonald ou quelque chose.
 - (Pause) pas vraiment.
 - Je sais pas quoi je vais faire quand je suis grand.
 - Oui parce que tu peux avoir une très bonne travail et peut-être comme les personnes qui se ne sont pas bilangues ne va pas avoir une travail très bien.
 - (Um) parce que j'aime le français parce que tu fais beaucoup de choses (um) tu as des personnes qui viennent qui parlent français et te montrent des choses et tout ça.
 - Oui je pense.
 - (Um) peut-être je vais avoir un travail à la bureau (ah) comme (ah) le travel agency (English) ou quelque chose comme ça.
 - Pas vraiment.

GRADE 7: STUDENT # 4

- Comme ci comme ça.
- O.K. j'ai ma mère qui travaille avec l'environnement mon père qui travaille avec le le gouvernement avec les taxes et mon petit frère qui est au maternelle.
- (Ah) [].
- Cinq ans.
- (Ah) non.
- (Ah) peut-être les mathématiques.
- (Ah) parce que Monsieur [] (ah) le fait un peu plus difficile que normale et c'est toujours été trop facile pour être intéressant.
- (Ah) oui j'aime l'Interhouse (English) et l'art, le (?) à l'école secondaire.
- (Ah) on va faire un dessin d'un jeu vidéo de pinball et on va le faire nous-mêmes et va nos idées.
- (Ah) c'est toujours un peu difficile mais on a de l'aide.
- (Ah) auparavant j'ai été à l'hockey mais je ne l'aime pas trop maintenant. Pendant l'été je fais le baseball et cette année je pense que je vais commencer le tennis.
- (Ah) je suis un Royal Canadian Air Cadet (English). (Ah) je n'ai pas de (ah) titre spécial. Je suis juste un.
- (Ah) oui je vais là toutes les lundis.
- On joue des jeux et parfois on a une personne qui vient nous parler des issues (English) qui affectent les personnes de notre âge.
- (Ah) la le temps dernier la dernière fois on a parlé de le CIDA et les autres diseases (English) et (ah) le (ah) les autres choses qui peut arriver à les personnes de notre âge.
- Oui en général (ah) mes préférés sont baseball et l'hockey.
- (Ah) oui toutes les étés je joue.
- Oui les équipes changent tous les étés mais je joue tout le temps avec une

équipe.

- (Ah) pas vraiment. J'aime savoir ce qui arrive mais je ne peux pas regarder un tous ces jeux à une fois.
- (Ah) notre classe a juste fini de lire le (?). C'était assez bon. On a dû faire les résumés et tous et toutes les choses.
- (Ah) je peux vous donner un résumé.
- (Ah) il y a un une fille nommée Sophie et elle a rencontré un gars nommé Jean-François. Il est un peu riche et il n'aime pas son (ah) son père. Mais ce ce n'est pas son vrai père. C'est seulement (um) son beau-père. Alors (um) son beau-père a voulu construire un une usine qui va polluer l'environnement et tuer les animaux. Alors ils ont comme plotté de l'empoisonner et à la fin il n'était pas si mal et (um) il ne voulait pas qu'il rentre à la prison et c'est vraiment toute l'histoire.
- (Ah) oui mais plus en anglais que français. J'aime les livres de Sherlock Holmes et d'Arthur Conan Doyle et les livres de (ah) Jules Verne.
- (Ah) celles de Sherlock Holmes sont des mystères mais Jules Verne c'est le science-fiction et (?).
- (Ah) oui je regarde peut-être deux ou trois heures chaque jour.
- Oui.
- (Ah) peut-être (?).
- C'est un comédie. C'est drôle.
- (Ah) oui je pense.
- Une (ah) émission des mystères comme les vampires et les extra-terrestres et des fantômes.
- (Ah) vendredi.
- (Ah) je rentre à ma maison et je dois pas travailler alors je regarde à la télévision et je dessine.
- (Ah) les émissions à la télévision qui sont drôles (um) les les choses (um) la réalité qui arrive des fois.
- (Long pause) je ne sais pas.
- Il y a des choses en général mais pas une chose spécifique.

- (Ah) oui j'ai eu peur beaucoup de fois comme quand j'ai allé sur les choses à Canada's Wonderland (English). C'était...
- (Ah) parce que mais je sais que je suis pas en danger mais quand les choses commencent c'est un peu terrifiant.
- (Ah) oui j'aime bien des films d'horreur pas aussi que les actions et les comédies mais ils sont bons.
- Pas vraiment.
- Non, des fois ils sont drôles.
- (Ah) oui au moins une fois chaque deux semaines.
- (Ah) [], [] et des fois [].
- Non.
- Oui.
- (Ah) on a resté ici l'été passé mais l'été avant on est allé en Ontario et Québec.
- (Ah) on a allé à Canada's Wonderland (English), on a visité beaucoup de places dans l'Ontario.
- Le Toronto et (um) à Nouveau-Brunswick on a visité (um) Sussex. C'est...
- Oui (ah) nous quatre sont allés et on a resté avec mon tante qui habite au [].
- (Ah) non (ah) mon père n'aime pas le camping. Il est asthmatique. Moi aussi mais c'est pas si mal.
- (Ah) je n'ai jamais fait.
- (Ah) je ne sais pas peut-être Vancouver mais (um) ces ces vacances de Pâques je vais à Paris et Londres.
- C'est (ah) pour les vacances de Pâques je vais à Londres et Paris.
- Avec des quelques personnes de ma classe.
- (Ah) il y a un (ah) petit paquet qu'on a eu. On va visiter Big Ben, le Palais de Louvres (ah) le tour Eiffel et Eurodisney.
- (Ah) oui il sera un des chaperones.
- (Ah) peut-être aller encore à l'Île du Prince-Édouard. J'ai déjà été là deux fois et je l'aime bien.

- Parce que le temps là fait généralement beau et il y a des parcs où tu peux aller et (um) les (ah) cottages (English) où tu peux rester sont très beaux.
- (Ah) oui (ah) mais j'ai arrêté de aller à la natation il y a deux ans.
- (Ah) mais je suis fini mon vert et je commence mon (ah) gris maintenant.
- (Ah) oui je l'aime mais je n'ai pas été là depuis (um) trois ans.
- (Um) je ne veux pas tellement un million de dollars alors je peux je vais peut-être le donner à une charité où quelque chose.
- Je ne s...je ne sais pas ce que je ferais avec un million de dollar.
- (Ah) peut-être était être paléontologiste qui découvre les os de dinosaures ou peut-être archéologue pour voir tous les autres choses aussi.
- (Ah) oui je pense que c'est important de savoir les langues usé utilisé généralement en au Canada et maintenant quand je vais en Paris ça serait utile aussi.
- (Ah) mes parents je pense ont voulu que je que j'apprends le plus possible et immersion française fait ça.
- (Ah) oui peut-être si je veux vivre en Québec ou quelque part d'autres dans le monde où on parle français.
- Oui peut-être j'ai déjà été à Montréal et c'était beau là.
- (Ah) pas vraiment.

GRADE 7: STUDENT # 5

- Ça va bien.
- O.K. (ah) ma père travaille à []. Ma mère travaille à []. Ils sont très gentils. J'ai un petit frère. Il s'appelle []. Il a il est de dix ans non onze ans maintenant et (um) c'est ma famille.
- (Um) j'aime les maths parce que c'est (um) c'est (um) c'est un de mes bons sujets.
- Comme?
- (Um) dans les sports j'aime le soccer (English).
- Je fais le le soccer en dans en dedans et dans le l'été je fais (ah) (ah) à l'extérieur le soccer et quelque fois je joue le baseball et les autres choses comme ça.
- (Um) non pas maintenant non.
- Non, pas.
- Oui, j'aime les sports.
- Je joue le soccer, le squash (English), je jouais le racquetball et le handball et (um) le tennis quelque fois.
- (Um) pas récemment mais j'ai lu un un fois j'ai lu un bon livre.
- Oui c'était à propos de de c'était les le "Lord de le Rings" "Lord of the Rings" (English).
- C'était à d'un hobbit (English) qui (ah) devrait porter chez sur un ring (English).
- Anneau oui qui a power (English) anneau comme ça et (um) parce que il avait ce personne qui voulait le prendre et si il prendrait il il (ah) il aurait être trop trop powerful (English) pour arrêter.
- Oui, quelque fois.
- (Um) j'aime "Prince Prince of Bel Air" (English) (ah) et "Star Trek" (English).
- Parce qu'ils sont (ah) "Star Trek" (English) est intéressant et (um) le le "Prince of Bel Air" (English) est très drôle drôle.

- (Ah) pas hier soir parce que je devrais je va à Corner Brook maintenant et je comme je mettais mes choses dans mes bagages.
- Pas hier soir.
- (Um) je n'ai pas je n'ai pas un.
- Non non.
- (Ah) je sais pas. La télé quelque fois; des bons bons émissions à la télé qui sont drôles; les (ah) les films.
- (Ah) oui O.K. (um) les émiss... les bons émissions qui sont drôles et les films quelque fois et les bons blagues.
- Fait rire?
- (Ah)
- Non non pas vraiment.
- Pas que je peux rappeler.
- Oui une fois quand mon véhicule a frappé un orignaux.
- Un orignal oui et j'avais très peur que quelqu'un ça fait mal et j'étais j'étais bon mais (um) je ne sais pas. Je ne savais pas si des personnes avaient si il avait mal et ils ont avaient mal ou tu sais.
- (Ah) oui très. (Ah) on a apporté à un garage et ils ont (ah) ils ont (um) réparé.
- L'été passé j'ai je je j'ai seulement allé à (oh) j'ai allé à Nouvelle-Écosse et (um) Nouveau-Brunswick et (um) j'ai allé à Lunenburg dans Nouveau-Brunswick et j'ai allé à Halifax parce que mon tante et mon oncle ont juste séparé et elle elle était dans Halifax pour cet temps.
- Oui et j'ai (um) visité mon ancien ami qui a a déménagé.
- Quoi?
- (Ah) on on a resté à mon tante's (English).
- On ne va pas nullepart mais on reste ici parce que mon ancien ami vient il re retourne pour trois semaines pour...
- (Ah) il va me voir oui.
- (Um) mais je n'ai pas allé à Florida (English) encore et (um) je sais on on voulait mais le l'argent américain est trop comme alors.

- Je je ne sais pas quoi vraiment qu'est-ce que je ferais il y a beaucoup que je pourrais faire comme j'achèterais un nouveau maison mieux quelque chose.
- (Um) je ne sais pas. Peut-être un architect (English) ou un archeologist (English) ou quelque chose.
- (Ah) oui oui si tu veux être premier ministre tu dois savoir.
- Non et je sais (um) je sais que si on jamais a a a si on jamais allait à Québec et (um) c'est très (um) on doit savoir le français parce que c'est le ils parlent beaucoup le français là et pas beaucoup d'anglais et tu dois savoir alors ou (um) tu vas pas savoir qu'est-ce qu'il dit.
- Parce que je veux savoir un deuxième langue et (um) je pense que ça serait intéressant alors j'ai (um) essayé le et c'était beaucoup de (?).
- Peut-être quand on ne sait jamais je va à Québec je dois le savoir ou jamais si je va à la France ou quelque chose et...
- (Ah) peut-être oui.
- Non.
- Non.

GRADE 7 : STUDENT # 6

- (Ah) bonjour. Ça va bien.
- (Ah) j'ai un frère qui est dans huitième année et je sais pas.
- Oui, et j'ai des parents et mon père travaille dans un école.
- (Ah) (pause) sciences.
- Quoi? (Um) je ne sais pas. (Um) les sports.
- (Um) non je je va à je ne sais pas (um) je (ah) je sais pas.
- (Um) non pas vraiment.
- Oui je va à à danse avec [].
- (Ah) pas vraiment.
- Oui.
- (Um) je joue à les sports dans le gymnase et je juste joue n'importe quel sport.
- Non.
- (Ah) pas un bon un.
- Pas vraiment.
- (Um) je sais pas.
- Je ne sais pas. (Um) je ne sais pas. (Ah) le dernier livre que j'ai lu était (um) l'histoire de (ah) une fille qui essayait de partir de la Korée.
- Et (um) et c'était bon.
- (Um) elle devait avec son petit frère elle devait partir pour trouver leur père et leur frère.
- Oui.
- (Um) dans le nord du...
- Oui.
- Oui.
- Oui.
- (Ah) (pause) (um) "Star Trek" (English).
- Oui.

- (Um) je ne sais pas parce que j'aime (um) "Star Trek" (English).
- Oui.
- "Star Trek" (English).
- (Um) (um) non j'ai regardé "Sister Sister" (English) aussi.
- (Um) vendredi.
- (Um) je dois aller à l'école et j'ai la danse après l'école et et je regarde la télévision.
- Parce que c'est le commencement de la semaine de la fin de semaine.
- (Ah) je ne sais pas. (Um) quelques émissions de télévision qui sont vraiment drôles.
- (Um) (um) je ris à beaucoup de choses parce que j'aime moquer des personnes sur la télévision et d'autres personnes que je connais.
- (Um) oui et des autres choses comme quand (pause) oui.
- (Ah) oui.
- (Pause) (ah) un fois je regardais à "Unsolved Mysteries" (English) sur la télévision et (um) ça m'a fait peur et je ne pouvais pas regarder pour beaucoup de temps.
- Oui.
- Je ne sais pas. C'était à propos des aliens (English).
- Oui et (um) c'était juste vraiment (um) parce que il il prenait des personnes pour faire des experiments (English) et tout choses et je je n'aimais pas parce que j'étais petit.
- Oui.
- (Um) on a conduit à Québec.
- On a (um) regardé les choses. On a allé à le le vieux Québec et on a regardé les choses.
- Quoi?
- Non on a on restait quelque part dans un hôtel et on juste marchait dans la ville.
- (Um) je ne sais pas.
- On ne sais pas. On veut aller à Europe mais on ne sait pas si on va.

- Oui.
- (Um) je pense que je voulais aller quelque part ou juste rister à la maison. Je ne sais pas.
- Oui.
- Oui.
- (Um) je je achète achèterais une nouveau voiture pour mon père parce que son voiture est vraiment vraiment vieux.
- (Ah) oui parce que (um) parce que (um) les deux langues du Canada sont anglais et français et...
- Pour apprendre le français.
- (Ah) peut-être si (um) oui peut-être.
- Oui je pense.
- (Um) non.
- (Ah) oui mais je ne sais pas.
- (Ah) je suis pas sûr. Il y a trop de choses pour faire.
- Non.
- (Um) oui. Je veux savoir pourquoi on fait ça.
- (Oh) O.K. ça c'est bon.

GRADE 8: STUDENT # 7

- Bien.
- (Um) ils sont gentils. (Ah) ils adorent moi. (?) J'ai trois frères. J'ai deux soeurs et plus âgé que moi et deux de les vit avec nous. C'est deux de mes frères et ils sont gentils à moi et j'aime mon famille.
- (Ah) je aime le anglais.
- (Long pause)
- J'aime comme gym et comme ça. J'aime le gym, le art.
- (Ah) oui j'aime le basketball et le soccer et presque tous les autres sports.
- Je joue de basketball. Je joue le baseball. Je des fois joue hockey. Je (pause) (ah) joue des boardgames (English) et...
- Oui.
- Un de les est Topsecret (English) et ça c'est tout. Juste un que...
- Oui.
- Basketball (ah) soccer, le baseball, le hockey (English) (um) la lute des fois.
- Oui.
- Ouj, j'ai lu un bon livre récemment.
- O.K. c'est de deux personnes et ils sont attrapés dans le "desert" (English) et un de les personnes a tué un homme et maintenant il veut accuser sur l'autre homme et il, l'autre homme n'a pas (?) et tout ça et il va (?) mais il va il il essaye de get back (English) à la town (English) mais l'autre personne est toujours one step ahead (English) de le.
- Oui.
- "Fresh Prince of Bel Air" (English).
- Le émission de télé j'aime le plus est "Fresh Prince of Bel Air" (English).
- Parce que c'est drôle.

- Oui regardé la télé hier soir.
- J'ai vu le "Star Trek Voyager" (English).
- (Pause).
- (Ah) lundi.
- Sur ce jour-là je regarde le "Fresh Prince" (English). Je regarde "Star Trek" (English). Je donne les guitares électriques lesson (English) et je joue avec mes amis.
- (Um) quoi me faire rire est presque toutes les choses.
- (Um) (pause) un fois je j'étais puis j'allais on a fait ce (ah) castle (English) chose et j'allais dedans et mon ami a jump (English) sur les et a crash in (English) sur moi et il a il a prend moi de le et c'était j'ai regardé juste comme Santa Claus (English).
- Oui.
- (Ah) quand (ah) un fois j'étais que jeune et deux grands personnes a attaqué moi.
- Pas avec un sword (English).
- Oui.
- J'ai allé l'été passé j'allais au [] (English) et [] (English).
- J'ai joué avec mes cousins. J'ai allé à les restaurants. J'ai acheté beaucoup de choses et j'étais avec mon soeur juste une temps.
- Cet été j'irai au [] et pour un petit peu nous aller au California (English).
- Si je pouvais choisir, j'allais au Hollywood.
- Si je gagnais à la lotterie, j'irai acheter (ah) je vais separate (English) le avec toutes les personnes dans mon famille et je va utilise le qui reste avec moi.
- (Ah) quoi je veux faire dans la vie est être un basketball player (English) ou être dans un band (English).
- Oui, je pense c'est important parce que beaucoup de jobs besoin de le français.
- Parce que je voulais avoir un bon job.

- Oui.
- Non.

GRADE 8: STUDENT # 8

- Ça va bien.
- (Um) j'ai un frère de seize ans. Il est [] et un père [] et ma mère [].
- (Um) elle est babysit (English) un garçon pour mon godmother (English).
- (Um)
- Oui, gym.
- Les gyms, industrial arts (English), les choses comme ça. J'aime les maths aussi.
- [] mais il n'est pas ici pour quelques semaines maintenant.
- Non.
- Je ne sais pas. Je suis pas sûr.
- Oui.
- (Um)
- Je suis pas dans les sports. Je suis dans le Student Council (English) et l'année dernière j'étais dans le cheerleading (English).
- Non, il n'avait pas un.
- Non.
- Normalement je juste aller à des places avec mes amis et j'aime lire.
- (Um) j'étais dans gymnastiques.
- Oui.
- Oui.
- Une fois par semaine.
- C'est ici à [].
- Il y a beaucoup de personnes dans (um) c'est (?).
- Oui.
- Quelque fois je fais, aller avec mes amis.
- J'aime les sports.
- Oui quelque fois moi et mon frère va jouer le hockey et j'aime le volleyball et soccer.

- Année dix.
- Non il est dans anglais.
- Je pense.
- (Um) je lis un livre maintenant. C'est un Danielle Steele un.
- (Um) c'est un.
- (Ah) "Star" (English).
- Une fille qui est comme elle veut être une actrice et quand elle elle est avec un garçon qui est dans l'army (English) et il vient et elle est engagé avec un autre garçon et il est marié.
- L'autre garçon dans l'armée est marié et...
- Oui il est à l'armée maintenant.
- (Ah) oui j'aime regarder. Je ne regarde pas beaucoup.
- Non.
- (Um) j'aime "Fresh Prince de Bel Air" (English) et "Saved by the Bell - The College Years" (English).
- Zack.
- Kelly.
- Slater.
- (Um) j'aime Kelly.
- Je ne sais pas. Elle est comme elle regarde comme une fille que je ne sais pas.
- Oui.
- Will.
- (Ah) c'est un drôle émission et...
- Oui.
- Non.
- Je pense que oui.
- Peut-être pas samedi.
- (Ah) oui.
- J'ai regardé "Fresh Prince".
- Je suis pas sûr. J'ai babysit (English) hier soir.

- Je pense pas.
- (Um)
- (Pause)
- Oui je pense.
- (Ah) mes amis.
- (Um) je ne sais pas. Mes amis quand quelque fois je suis pas dans tu sais tu sais pas très heureux.
- Oui et mes amis dit des choses et...
- Oui et ils essayent de cheer (English) moi up (English).
- Oui je pense.
- (Um)
- Mon frère avait faint (English) hier hier.
- À l'école.
- Oui il était dans biology (English) et...
- Je pense que ça a déjà happené (English) quelque fois.
- Mon frère.
- (Um) j'ai pas allé on a allé à [] pour quelques jours juste pour regarder des choses. On a allé à vacances pour Noël.
- (Um) il n'y a pas beaucoup.
- À [].
- Pour j'ai vu mes cousins.
- Oui.
- Oui.
- (Um) on n'est pas sûr. J'aimerais aller quelque part dans le sud et ma maman veut aussi.
- Quelque part.
- On n'est pas sûr.
- J'aimerais toujours aller au Californie.
- Oui.
- (Um) c'est chaud.
- Oui.

- Oui.
- (Ah) oui, j'étais à Floride et j'allais au "Disney World" et "Busch Gardens".
- Je pense pas.
- Prendre ma famille et quelques amis et aller au Californie. Donne un million à mes parents peut-être.
- Oui.
- Oui peut-être.
- Je pense que je veux donner.
- Je suis pas sûr. Je voulais toujours être actrice ou quelque chose mais je ne sais pas.
- Oui je pense que parce que il y a beaucoup de français places et quand ma famille allait à des places moi et mon papa aident ma maman et mon frère avec le français choses.
- (Um) je pense que c'est intéressant et mon papa était est français.
- Oui je pense que si je va à Montréal où quelque place comme ça utiliser là...
- Qu'est-ce que tu fais?

GRADE 8: STUDENT # 9

- Bonjour.
- Ça va très bien.
- O.K. (um) j'ai un frère. Il a onze ans. Il est dans sixième année. (Um) ma mère travaille pour (uⁿ) essayer (um) de chercher des emplois pour des autres personnes à Manpower (English) et mon père travaille dans [] et j'ai un chien. Elle a six ans et son nom est [] et elle est un chien française et c'est tout.
- Non, je n'ai pas de soeurs.
- (Um) peut-être l'orchestre. J'aime (?). C'est amusant. C'est pas beaucoup de travail juste jouer les instruments et j'aime comme la musique. Alors...
- Qu'est-ce que tu veux dire?
- (Um) j'aime le Interhouse (English) parce que tu as le chance de jouer comme contre les autres personnes juste pas juste la classe et tu as comme c'est comme. Je ne sais pas c'est amusant.
- J'aime le handball.
- (Um) c'est pas très comme c'est pas un jeu où tu dois où c'est très difficile à comprendre comment jouer et (um) c'est amusant à jouer et comme c'est pas tu besoin pas beaucoup de falls (English) quelque chose comme ça. C'est juste tu peux jouer basketball et...
- (Um) je joue aux quilles. C'est le YBC (English) et ça c'est tous les dimanches à deux heures et je va à AY (English) (um) lundi soir et j'ai je suis dans le badminton après l'école (ah) vendredi.
- Non juste AY (English) c'est tout.
- (Um) on apprend des choses comme les problèmes que les adolescents a maintenant et on apprend comme on juste joue les jeux et on fait des comme on allait à les caucasses (English) tous les comme on a un international qui est dans novembre. Tu vas comme quelque part dehors de Terre-Neuve et il y a un province comme (ah) conférence qui est comme ici à Terre-Neuve

- quelque part et on a comme les rally (English) [] et les choses comme ça.
- (Um) quelques sports mais je suis pas comme une très sportive personne alors je juste aime comme le badminton, les quilles, les choses comme ça.
 - Non.
 - Non, j'ai pas.
 - (Um) je lis un maintenant et c'est appelé (um) "Mel" (English) et c'est d'un fille et sa mère est comme (?) et (um) elle est (?) et elle doit comme rester dans sa maison tout seule et sa maison est pas très beau alors elle veut comme redécorer encore et elle elle des personnes qui aident elle avec.
 - Je sais pas.
 - J'aime lire les choses comme où il y a les adolescents dedans comme je peux comme (um) comprendre le livre comme qu'est-ce qui se passe et je peux comme juste c'est intéressant à lire et les choses comme ça.
 - (Um) j'aime Francine Pascal. Elle est et Danielle Steele.
 - (Um) je sais pas.
 - (Ah)
 - Oui.
 - (Um) j'aime "Sweet Valley High" (English). C'est comme parce qu'il a des livres comme ça et j'aimais ces livres et j'aime regarder la l'émission parce que comme je sais qu'est-ce qui se passe et je peux comprendre et c'est ça.
 - (Um) il y a les deux (um) jumelles. Ils sont comme différents et (um) ils sont identiques et comme un un est très bien à l'école et elle est très intelligent et tout et l'autre elle aime faire des comme parties et tout ça et elle pas paye beaucoup d'attention à l'école et (um) ils sont très différents mais ils ils regardent la même et juste ils fait des choses ensemble et...
 - Les deux jumelles?
 - (Um) Jessica et Elizabeth.
 - (Ah)

- (Ah)
- J'ai regardé "Full House" (English) et "Home Improvement" (English).
- (Um) c'était un très vieille un. C'était (um) très très très vieille.
- (Um) le oncle de les trois filles (um) part il a parti parce qu'il pensait c'était trop difficile pour (ah) aider les le père de les trois filles Danny. Il pensait que c'était trop difficile pour (ah) raise (English) les trois filles alors il a parti et ils ont téléphoné lui. Il a dit le bébé est malade et tu es le seul personne qui peut donner sa médecin à elle et (um) il a revenir à leur maison et il a resté là. Ils ont réussi à convaincre de rester.
- Samedi.
- Je dors jusqu'à comme deux heures trente dans l'après-midi. Puis dans après après le dîner je généralement va à la maison de (?) ou elle vient à ma maison ou quelque chose ou on va comme nager ou quelque chose comme ça et dans le soir on va à la maison de quelqu'un avec beaucoup de personnes nos amis. On juste regarde la télé ou loue un vidéo ou quelque chose comme ça.
- Mon frère quelque fois et mes amis parce que mon frère est très il est bizarre et les choses qu'il fait sont très ils sont uniques.
- Onze.
- (Um) (long pause) mes parents comme quand toujours ils parlaient de les choses que mon frère faisait quand il était un bébé. Les (um) les décrit drôle comme il il juste il a juste dit les choses et des choses qu'il essaye comme il essaye de parler et il peut pas parler et il devient très frustré et tout ça et c'est juste comique.
- Moi?
- Treize.
- (Um) on a juste resté ici [] parce que cet été on va à Niagara Falls et Ottawa et à Toronto. Alors, on a juste resté [] l'été passé. On est allé à (um) [] pour comme un semaine pour faire du shopping pour l'école et on a allé à Eastport pour juste relaxer. C'est un très petit ville

juste dehors de Terra Nova et on a allé à Corner Brook et [] est venue avec nous. Je n'aime pas aller, je ne peux pas partir, je ne peux pas comme aller quelque part sans [].

- Non.
- Parce que je deviens très (um) très (pause) (um) (um) lonely (English).
- Si il y a personne là alors ma mère veut (?) laisse [] venir avec moi.
- Non, elle était en Corner Brook avec nous.
- J'ai acheté beaucoup de vêtements pour l'école et des souliers et les choses comme ça.
- On a resté dans le [].
- (Oh) j'aime cet hôtel comme les chambres sont très belles et tu as comme tu vas regarder par l'océan et (um) il y a une très grande piscine et un sauna (English) et un (um) chambre où tu peux comme faire les exercices et des choses comme ça. C'est très amusant.
- Dans le []. (Um) je sais pas. Je pense. Non, je sais pas. On n'a pas allé là.
- (Um) à la Ponderosa et on a mangé comme à juste McDonald et (um) Dairy Queen et les petites places comme ça.
- Ponderosa.
- Parce que tu peux aller juste (um) manger qu'est-ce que tu veux parce que c'est juste là pour manger et (um) il y a un très bon nourriture là. C'est très belle.
- On va à Toronto et puis on reste là pour comme une semaine pour juste aller voir les (um) les Blue Jays (English) jouer un jeu et (um) puis on va à Ottawa pour visiter mon oncle qui vit juste (um) à côté et on va à Niagara Falls avec mon oncle et son son mari pour juste regarder des choses.
- Non, mon famille n'aime pas le camping.
- On n'est pas un famille qui aime comme aller dehors. Mon père il adore aller dehors mais comme je n'aime pas beaucoup et ma mère n'aime pas beaucoup alors on va pas camping. Mon père et mon frère va quelque fois.

- J'aime pas comme le dehors beaucoup quand c'est juste quand avec ta famille parce que c'est comme c'est très routine (English) dans le petit chose dans le trailer (English) et (um) je sais pas. J'aime pas les petits insectes qui est là et les animaux et tout ça.
- Je (?) ici.
- Parce que je déteste voyager. J'aime pas la voiture.
- Parce que j'aime parce que j'ai un très (um) mon estomac est très sensitive et je deviens un peu malade quand on voyage beaucoup.
- Non pas vraiment sur l'avion. J'adore aller sur l'avion mais pas pour un long temps et (um) comme cinq heures est trop. J'ai volé à Floride et (?) c'est trop long et j'ai sur le bateau. J'aime pas le bateau et je je déteste aller dans le (um) dans le voiture.
- Quand j'étais en cinquième année.
- C'était amusant mais c'était comme très chaud dans le auto parce qu'on on a allé avec deux autres personnes et on avait juste un auto entre six personnes et c'était comme très très chaud et (um) mais comme c'était amusant d'aller à comme Disneyland et Busch Gardens et voir Shamu et des choses comme ça.
- Oui, mais pas avec six personnes dans un auto.
- Non.
- Non.
- (Um) j'achèterais un autre maison pas pas comme acheter un autre mais comme construire un autre et (um) acheter un piscine pour aller dedans et les courts (English) de tennis et acheter un cheval parce que c'est mon rêve d'avoir un cheval. J'adore les chevaux et je donnais comme le le reste à mes parents pour mettre dans le banque pour mon éducation.
- Je faisais mais je fais pas maintenant.
- Non, j'ai juste un ami qui a un et elle n'est pas très proche.
- J'aime être un avocat.
- J'aime être un avocat. Je voudrais parce qu'il fait beaucoup d'argent.
- Et ça m'intéresse beaucoup.

- Non, ça m'intéresse comme beaucoup comme quand j'étais cinq je savais pas qu'est-ce que un avocat était alors je demandais à mon père. Il a dit à moi et j'ai dit ça semble intéressant jusqu'à quand j'étais cinq jusqu'à maintenant je veux être un avocat. Ça m'intéresse beaucoup.
- (Um) il va à cours et il défend les personnes et (?).
- Oui, ça c'est comme c'est plus facile à (um) chercher un emploi quand tu es bilangue et comme si tu vas comme Ottawa il y a quelques personnes qui parlent en français et quand tu vas à Québec il y a beaucoup de personnes qui parlent en français. Mes parents parlent pas français.
- Non, pas de tout. Ils essayent mais et (um) moi et mon frère comme on a allé à Québec et St. Pierre et on a entendu les parler et on les parlons et c'est (?) mais mon père est avec le CPF (English) et il pense que le français est très important.
- Oui.
- Parce que j'étais plus petite mon père était dans le CPF (English) et (um) il voulait que j'avais beaucoup d'opportunités dans la vie et il savait que si j'avais le français (um) ça serait très (um) facile pour obtenir un emploi. Alors il m'a mis dans français.
- (Ah)
- Oui parce que je vais pas rester ici à []. Je va déménager à comme Toronto ou quelque chose. Les personnes là parlent français et si j'ai si je suis un avocat et j'ai un client qui parle français ça va être plus facile de communiquer avec la personne.
- Oui, il y a pas beau. C'est comme très c'est comme très (um) (um) silencieux ici parce que il y a pas beaucoup de crimes. Ça serait et c'est pas très grand (um) on n'a pas avoir les comme les tornades et les choses comme ça.
- Parce que comme ici à [] c'est pas très grand. Si je deviens avocat on va pas avoir beaucoup de (ah) clients et si je déménage en plus grand ville c'est peut-être plus beau (um).
- Non.

GRADE 8: STUDENT # 10

- Bonjour.
- Bien.
- (Ah) dans ma famille il y a moi, ma soeur, mon père et ma mère et c'est tout!
- (Ah) quinze ans.
- (Ah) l'éducation physique.
- (?) j'aime jouer avec les sports.
- Comme badminton et (um) handball et c'est tout.
- Qu'est-ce que tu veux dire? Comme?
- Les sports.
- (Pause)
- (Pause)
- Quand je sors avec mes amis?
- (Um) je va au centre d'achats. (Ah) je fais du patinage (?) samedi ou dimanche et...
- (Ah) des fois pas beaucoup.
- (Ah) []. Elle est en quatrième année et ses deux soeurs et mes cousines et mes cousins.
- (Ah)
- (Um) parce que comme j'aime les petits enfants et je pense c'est amusant.
- Pas beaucoup.
- (Pause)
- Oui.
- Je fais parti de AY (English) (ah) les Pathfinder (English) et le badminton club (English).
- On joue des jeux (um) comme quelqu'un nous parle des différents choses comme (ah) c'est presque comme AY (English) mais...
- Oui.
- Oui.

- (Um) parce que je fais pas beaucoup du camping avec ma famille alors c'est comme le seul temps que je va camping c'est avec les Pathfinder (English).
- Oui.
- "Dead Wrong" (English). C'est en anglais.
- C'est à propos d'une soeur et elle a une plus vieux frère et il prend les steroids (English) comme quand il joue sur le football team (English) et après comme (um) deux ou trois moi mois il meurt parce qu'il a prend les steroids (English) et c'est tout!
- Oui.
- (Um) un peu oui.
- Oui.
- J'ai beaucoup comme.
- "Sweet Valley High" (English).
- (Ah) comme il y a des deux jumeaux et (pause) comme ils font des différents choses tous les soirs et il y a des livres à propos de ces deux jumeaux et des fois ils racontent des histoires qui sont dans les livres comme sur la télé. C'est tout!
- Non, c'est deux filles.
- Jessica et Elizabeth.
- Seize ou dix-sept ans.
- Non.
- Parce que j'étais au jeu d'hockey.
- [] et [].
- [].
- Oui.
- Samedi.
- Je va aux maisons des amis de mes amis. Je va au centre d'achats et des fois je reste à ma maison comme juste regarder la télé ou quelque chose.
- Vendredi après l'école ou comme samedi soir ou quelque chose comme ça.
- (Pause)

- Des blagues.
- (Long pause) je sais pas.
- Oui.
- Non.
- Pas beaucoup comme j'aime louer les films.
- Comme il y a beaucoup de personnes là et comme si tu veux voir quelque chose encore tu peux pas comme rewind (English) comme rewind (English) le.
- Oui.
- (Long pause)
- Le film "Jurassic Park" (English).
- C'est comme les dinosaures et (?) ça te fait peur (um).
- Nouveau-Brunswick et Québec.
- À Nouveau-Brunswick j'ai resté avec mes grands-parents et ils sont français et j'ai visité mes cousines et cousins et mes tantes et oncles et ils tout parlent français et ils ne sait pas l'anglais et au Québec on a visité les villes (?) et on a allé au Château Frontenac.
- Non.
- Oui.
- On va aller à Nouveau-Brunswick encore. On va là tout le l'été ou on va rester chez nous et mes grands-parents vont venir à mon maison.
- Non.
- J'aimerais rester à ma maison parce parce que tous les étés on va au Nouveau-Brunswick et on conduit là et c'est vingt-deux heures dans l'auto alors j'aimerais juste rester à ma maison.
- (Long pause) je ne sais pas.
- Non.
- Oui.
- Oui.
- (Long pause)
- (Um) comme qu'est-ce que je vais être?
- J'aimerais être un professeur d'immersion français.

- Oui.
- (Um) parce que comme je parle français beaucoup comme avec mes grands-parents et ma mère.
- Oui, elle est française. Elle était née au Nouveau-Brunswick.
- (Long pause)
- Non, pas beaucoup.
- Il comprend quand tu parles lui mais il ne peut pas le parler.
- Oui, mais pas beaucoup.
- (Ah)
- Car si tu comme vis à Nouveau-Brunswick beaucoup d'emplois tu dois parler français et anglais et si tu parles anglais tu ne peux comme juste anglais pas français tu ne peux pas trouver beaucoup de emplois. Alors c'est bon comme de savoir deux langues.
- Je pense pas.
- Mes parents voulaient moi d'être dedans.
- Oui.
- Non.

GRADE 8: STUDENT # 11

- Bien.
- J'ai un frère, mère, père et j'ai un chien.
- [].
- Blanc.
- Oui.
- Les gymnases.
- Parce que il y a beaucoup d'activités.
- (Ah) je sais pas.
- (Um) jouer des jeux et faire des activités de sports.
- L'hockey, le baseball et le ballon panier et c'est tout.
- L'hockey, jouer au baseball, ba ballon panier toute sorte de d'activité.
- Non.
- Non.
- L'hockey, (um) le baseball et le ballon panier.
- (Ah) toute sorte.
- (Um) défense.
- Oui.
- (?).
- (Ah) il y a un garçon et une fille et le garçon est gâté et il toujours vient à l'école avec ces choses que son beau-père lui a acheté et ils le garçon et la fille il devient beau des bons amis et il le chat du garçon est mort et le usine de son beau-père a causé le mort de son chat et il essaye de l'arrêter.
- Oui.
- "Les Simpsons".
- (Um) "Fresh Prince" (English) et c'est tout.
- Ça m'a fait rigoler.
- (Ah).
- (Um) "Les Simpsons", "Fresh Prince" (English) (ah) (um) (ah) j'oublie le

- nom de l'émission.
- Vendredi.
 - (Ah) après l'école je joue avec mes amis et des fois je fais mes devoirs.
 - Oui, des fois.
 - (Um) "Les Simpsons".
 - Et des bonnes blagues.
 - (Um) peut-être dans la classe de [].
 - Parce qu'il toujours comme fait des choses stupides.
 - Oui.
 - Quand je dois parler devant les de beaucoup de personnes.
 - Je suis timide.
 - (Um) Corner Brook.
 - (Ah) jouer au baseball (?).
 - (Um) non.
 - Parce que il ça pleuvait comme chaque jour qu'on devrait jouer.
 - (Um) on on ne sait pas encore.
 - Non.
 - Aller à à l'Alberta.
 - J'ai des tantes et des oncles qui sont là que j'ai jamais vu.
 - Mets un demie dans la banque et acheter une maison pour mes parents et des nouveaux jeans, des nouveaux vêtements.
 - Peut-être.
 - (Um) jouer au baseball par professional.
 - (Um).
 - Si je peux.
 - Oui.
 - Comme si tu es dans un restaurant ou ou dans un magasin et quelqu'un vient et personne ne parle français tu peux comme les aider.
 - Mes parents m'ont mis.
 - Je resterais.
 - Oui.

- Peut-être si je si je joue sur les Expos de Montréal je peux parler en français.
- Oui.
- Bienvenu.

GRADE 8: STUDENT # 12

- Bien. Merci.
- (Um) je suis l'enfant unique. J'ai ma mère et ma père, mon mère et mon père et (um) j'ai un chien.
- Parfois.
- Une soeur.
- (Um) l'éducation physique.
- Parce que j'aime pas rester dans une place sans bouger pour longtemps.
- (Um) aller jouer avec les ordinateurs.
- (Um) Carmen Sandiago (English).
- (Um) je vais à guides, je fais la danse, (um) je joue aux quilles, (um) je joue avec mes amis dehors.
- (Ah) le YBC (English).
- C'est les Youth Bowling Club (English).
- Au [].
- Presque tout.
- Le tennis.
- Oui, je joue au basketball, au badminton.
- (Um) oui en anglais.
- Ça s'appellait (um) "Remember Me Three" (English) je pense.
- (Um) c'était à propos de cette fille qui est revenue de de la mort comme un wanderer (English) et elle devait écrire des histoires pour aider l'humanité à revenir à l'innocence.
- (Um) oui.
- (Um) j'aime "Seaquest" (English) parce que je ne sais pas c'est c'est placé ici sur la planète. C'est pas comme "Star Trek" (English).
- Oui.
- (Um) je pense pas.
- Non parce que je parlais au téléphone.
- Les lundis et les vendredis.

- Les vendredis on sort d'école et les lundis je vais aux guides.
- Je ne sais pas. Beaucoup de choses.
- (Um) hier soir un de nos amis qui vient de Trinidad (English) est venu chez nous et elle nous a raconté (um) comment il est arrivé ici et il est vraiment drôle et les choses qui est arrivées à lui. C'était vraiment...
- Vraiment weird (English).
- (Um) oui.
- (Um) quand comme ma grand arrière grand-mère était malade.
- Parce que je ne savais pas si elle mourait ou quelque chose arriver à elle.
- (Um) je suis allée à Toronto.
- Je juste restais chez ma tante. Je suis allée magasiner.
- Non.
- (Um) je ne vais pas cet été mais en octobre je vais à Grèce.
- Autour du monde.
- (Um) Italie (um) Grand Grand-Bretagne.
- Je ne sais pas.
- Aller magasiner.
- Des vêtements, des choses pour ma chienne.
- (Um) je ne sais pas.
- On a deux déjà.
- (Um) j'aimerais être un vétérinaire.
- Oui.
- (Um) oui parce que on peut aller maintenant tout tout partout au Canada et on va comprendre ce que ils disent parce que le Canada a deux langues officielles.
- Parce que mes parents m'ont mis ici en maternelle.
- J'ai pas du choix.
- Je pense que oui parce que je suis habituée maintenant à ce qu'on fait.
- (Um) oui parce que j'aime voyager.
- Non.

- Ça va bien.
- (Um) dans ma famille, j'ai une soeur, ma mère, mon père et un chien que j'appelle [] . Le nom de ma mère est [] . Le nom de mon père est [] et ma soeur s'appelle [] .
- (Ah) je pense que ma matière favorit à l'école (um) sera la mathématique parce que je pense que c'est intéressant.
- À l'école je préfère jouer l'hockey dans le gym et le basketball et des fois le ballon-volant.
- (Ah) des activités que je fais que quand je suis pas à l'école sont je fais le ski la (pause) (um) (pause) je nage (um) je fais le curling (English) et je juste sors avec mes amis.
- Non, pas normalement.
- Oui, j'aime les sports.
- (Um) dans l'hiver, mois amis ont inventé un de nos propres sports. On l'appelle le Pepsier. On qui (um) mette un cannette de Pepsi sur la rue et on juste joue un jeu comme le soccer.
- (Um) oui j'ai juste fini de lire un livre qui était très intéressant. C'était en anglais. Son nom était "Sorority Sister" (English).
- Cette histoire était de quelqu'un qui était en université. Elle a joint avec un sorority (English) et tous les bizarres choses comme le vol et tout ça ont commencé à se passer et puis à la fin il ont trouvé que c'était leur leader (English) dans le chose qui a faisait tout.
- Oui je regarde la télévision toujours.
- (Um) l'émission favorit à la télévision sera peut-être sera peut-être (um) la "Guest Countdown" (English) sur (um) le "Much Music" (English) les vendredis.
- Parce que ça a toute sorte de différent musique. C'est là les trentes plus bonnes chansons de la semaine là-dessus.
- Oui je regardais la télé quand j'ai arrivé à la maison à sept heures.

- J'ai vu (ah) les émissions sur (um) (pause) "Fresh Prince" (English) et j'ai vu un série de émission de "Saved by the Bell" (English) et (um).
- (Ah) je pense mon jour favori sera les vendredis parce que c'est le dernier jour qu'on à l'école avant la fin de semaine et puis je peux voir tous mes amis dans le soir.
- (Um) ce qui me fait rire c'est quelqu'un qui est très drôle qui dit les drôles choses. (Um) qui a un bon sens (English) d'humeur.
- (Um) quelque chose qui a a passé dans ma vie qui m'a faire rire était que un jour je marche marchais à l'école et c'était un partie de la rue qui est tout couvert de glace et je faisais pas attention et j'ai tombé et j'ai (um) pris le bras d'un de mes amis et j'ai le tiré (um) dans la neige avec moi.
- (Um) des fois quand j'étais plus petite j'étais peur beaucoup.
- Parce que je parce que toujours je rêvais de les monstres et tout ça alors je je levais, je pleurais, j'allais à ma mère.
- L'été passé j'allais en vacances en [] pour on a visité nos familles là et puis on on a allé (um) à Nouveau-Brunswick pour une semaine et puis on a retourné ici.
- Quand on était à [] on a juste allé à toutes sortes de places visiter nos fam nos familles là et (um) on a allé à [] pour aller aux magasins et tout ça. Ça c'est tout.
- Cet été je iras en vacances en [] encore. Je pense qu'on va au Nouveau-Brunswick à Moncton aussi.
- Si je pouvais, je pour les vacances en été je j'allerais peut-être aux États-Unis. On était là déjà mais j'aimerais aller encore.
- Premièrement si je gagnais à la lotterie je pense que j'allerais aux magasins pour acheter des nouveaux vêtements. Puis (um) j'achèterais des nouveaux cassettes et toute ça. (Ah) de musique.
- (Um) je ne suis pas sûre qu'est-ce que je veux faire maintenant mais j'ai une idée que je veux être aider les animaux.
- Oui je pense c'est important à à apprendre le français au Canada parce que

ça vous donne un meilleur (um) chance d'avoir un bon emploi parce que comme si tu travailles dans un magasin il y a les personnes qui vient qui a parle la langue qui parle la langue français. Tu peux les aider.

- Je suis en immersion (English pronunciation) français parce que quand quand j'ai commencé à aller à l'école mes parents m'ont mis là-dedans et j'ai resté là dans parce que je pense c'est un bon opportunité dans la vie.
- Oui je pense que je va utiliser le français que j'ai appris quand je finis l'école parce que si je va en vacances à Québec ou quelque chose j'aura besoin alors ça aiderait.
- (Um) non.
- O.K.

GRADE 9: STUDENT # 14

- Ça va bien. Merci.
- Ma famille? (Um) ma mère elle veut à l'école durant les (ah) midis.
- Puis mon frère, il est (ah) en onzième année.
- Il conduit la l'auto. Il est bon à ça. Mon père, il travaille à [].
- (Um) oui, je pense.
- Oui, elle prend un (ah) cours dans les mathématiques.
- Non, mais elle regarde pour un emploi.
- La matière?
- Est-ce que tu veux dire comme le sujet?
- Les mathématiques.
- (Um) je sais pas. Peut-être (ah) les arts (English) après l'école. Tu sais (ah) quand tu dessines et tout ça. O.K.
- J'aime les maths parce que c'était toujours facile pour moi. Puis, c'est intéressant.
- Oui, il est des fois il peut-être un peu pas trop nice (English) gentil.
- Normalement (ah) j'aime jouer les (ah) pool billiard (English).
- Avec mes amis (um) puis j'aime lire et écrire des poèmes et tout ça.
- Pas maintenant mais dans l'été je joigne dans le baseball et d'autres activités comme ça.
- Oui, j'aime les sports comme le baseball et tout ça.
- Oui, j'aime lire beaucoup. Tout mon chambre est remplir des livres.
- Je pense que le plus bon livre que j'ai déjà lu c'est (?). C'était (um) un de les des deux jum jumelles qui étaient psychic (English).
- Puis (um) il était séparé puis il peut parler à un autre par sa (um) son (pause) son par la tête sans vraiment parler.
- C'était cool (English) mais on n'a pas entendu des voix comme telle. C'était ici. On parlait d'ici - la mémoire.
- (Ah) oui, j'aime regarder la télévision.
- Mon émission favorit c'est (ah) "Beverly Hills 90210" (English).

- Parce que j'aime Dillon.
- Oui, il est beau.
- Brandon est O.K. (English). J'aimais lui plus en avant mais maintenant j'aime Dillon parce que il il souvient comme un de mes boyfriend (English).
- Oui, ils sont beaux les garçons là.
- (Ah) oui.
- "Beverley Hills 90210" (English).
- (Ah) c'était quand Andrea et Jessie étaient dans un bataille puis Andrea pensait que Jessie va prendre le bébé Hannah.
- Puis il va avoir une divorce mais il n'avait pas. Puis Claire et Brandon ont essayé pour le Jeopardy (English). Mais il a trouvé que Andrea était plus bon. Alors puis elle a fait le test pour le et elle a allé sur le Jeopardy (English) mais ça a quand le émission a finir.
- On ne savait pas si Andrea a gagné ou pas parce que il fermait juste en avant quand...
- Oui.
- Qu'est-ce que te fait rire? (Um) je pense que quand des amis dire des farces et tout ça.
- (Um) un fois quand on jouait moi et les petits bébés que je regardais après on jouait puis (ah) le petit le plus grand elle a allé dans la salle de bain. Puis la plus petit sa plus petit soeur allait après elle. Puis le plus grand courait à moi. Elle a dit "Il y a un flood (English). Il y a un flood (English). Une fleuve dans la salle de bain." (Ah) j'ai couru là. Il y avait juste un petit un petit little drop (English) de l'eau sur le.
- Il est dramatique.
- J'ai eu peur beaucoup de fois. Je suis extrêmement peur des grosses (ah) heights (English). J'oublie le mot.
- De être en haut de les choses.
- Pourquoi? Je pense parce que quand j'étais petit j'étais sur le un bateau

- puis j'ai presque tombé de le.
- L'été passé j'allais au [] puis à Nouveau-Brunswick.
 - (Um) à [] j'ai (ah) joué avec mon meilleure cousine puis ses amis. On a allé à les restaurants ou juste jouer de basketball. C'était très fun (English).
 - Je reste ici.
 - C'est excitant.
- Je pense que je si je pouvais vingt-quatre heures par jour je vais aller nager.
- J'aime nager! Je vis dans l'eau!
 - Je pense que je vais acheter des cadeaux pour mes amis puis ma famille puis prendre un peu pour moi pour acheter des choses puis mettre le reste dans un bank (English).
 - Les courses (English) comme à l'école?
 - Je pense que je veux prendre le loi.
 - Je vais devenir un avocat.
 - Je veux veux (ah) je veux devenir un avocat parce que (um) j'ai très intéressé dans la loi puis je pense que si je vais devenir un juge ça va être très cool (English).
 - Non juste pour aider des personnes.
 - Oui je pense que c'est très important parce que il y a des personnes qui sait pas comment parler anglais. Puis si tu sais deux langues c'est beaucoup facile à parler à des personnes.
 - Je suis dans immersion (English pronunciation) française parce que mon mère, ma mère voulait que j'étais bilingual (English) bilingual (English).
 - Bilangue puis (ah) pour que je peux avoir un travail plus facilement puis j'ai beaucoup de relatives (English) qui est français.
 - Oui.
 - Oui, je pense que je vais parce que si je deviens un avocat je vais sans doute avoir des clients qui parlent français.
 - Non, pas vraiment. Mais (ah) je veux voir si quand les résultats (English)

vient de cet interview (English) je veux regarder les aussi.

- Au revoir.

GRADE 9: STUDENT # 15

- Bonjour.
- Ça va bien aujourd'hui.
- Mon famille?
- Qu'est-ce que tu veux savoir?
- J'ai un frère qui s'appelle []. Il est en septième année et je n'ai pas de sœurs. J'ai deux parents et c'est tout.
- (Ah) peut-être gymnastiques ou les éducations physiques.
- (Um) parce que j'aime beaucoup les sports (ah) beaucoup le basketball et le hockey et (ah) c'est beaucoup de fun (English) jouer avec mes amis.
- (Ah) je sais pas. Je joue (ah) volleyball, je joue badminton, je joue en beaucoup de sports.
- (Ah) on a le équipe junior (English) (ah) de basketball. On a juste commencé et on a le hockey. On gagne beaucoup. On a jeu aujourd'hui.
- Oui pour le champ pour le championship (English) (ah) et (ah) on a pas gagné (ah) perdu un jeu tout l'année.
- Oui, on fait (?).
- C'est au (ah) c'est au c'est en []. L'autre jeu c'était au [].
- (Ah) pas premier.
- (Um) quand le l'année a commencé il y avait juste les parents qui venaient à les jeux mais maintenant il y a tous mes amis et (?) les filles pour voir les jeux.
- Oui, ils vont toujours.
- Mon frère jus joue sur l'équipe aussi.
- (Ah) je sais pas. J'aime (ah) aller à au skidoo avec [] et [] et (um) je sais pas. On va nager dans l'été au (?) Brook (English). (Um) je sais pas.
- (Ah) non je n'ai pas fait longtemps pour AY (English) (?) parce que (ah) badminton est le même temps que AY (English). Alors il y a beaucoup de sports au l'école secondaire alors c'est difficile pour arranger les

différents...

- Oui je suis en presque tous les clubs de sports.
- Toujours.
- Oui (ah) il y avait un beau jeu hier soir contre Toronto et (ah) Los Angeles. Les Toronto a perdu mais je figure (English) (?)...
- Hockey.
- (Ah) des fois pas aussi (ah) de temps que je regarde le hockey. C'est mon sport favori.
- (Ah) non pas vraiment. Je lis pas beaucoup de livres mais quand je lis des livres je lis des livres de Stephen King.
- Oui ça sont les meilleurs livres que je préfère mais je lis pas beaucoup.
- Fiction. Ils sont très bons. Ils sont horreurs.
- (Ah) "Pet Cemetary" (English) (French accent) (um) (ah) "Evil Things" (English) et (ah) "Dream Scapes et Warriors" (English). Ça c'est tout ces livres que je peux lire. J'ai pas lu d'autres.
- (Ah) "Pet Cemetary" (English) (ah) il est il avait un famille qui (ah) on allait dans un nouveau ville et (ah) quand ils ont allé à un cimetre un jour c'était (?) tous avec les animaux. Alors (ah) le petit garçon était frappé par un camion et (ah) il son famille lui a (?) et son père lui a mis dans un (ah) à côté d'un pet cimetre. C'était un (ah) un cimetiére des indiens et ils ont met sa petit garçon là et le prochain jour il a revenu en vie et il a fait la même chose avec sa femme et avec le chat et tout ça. (Oh) c'est un très bon livre.
- Oui je regarde des (ah) émissions comme "Blossom" (English) et "Fresh Prince" (English) et "Sister Sister" (English).
- Peut-être (ah) (?).
- Parce que c'est très drôle ou (ah) "Saturday Night Live" (English). .
Quelque chose comme ça puis j'aime regarder ils viennent sur la télévision très très tard dans la nuit mais (ah).
- Je (ah) vois (ah) "Saturday Night Live" (English) vient sur télévision tous les jours de la semaine. Ça vient un une heure le matin. (Ah) mais

- c'est un très bon émission.
- Hier (um) oui j'ai regardé "Bart Simpson" (English), (ah) "Fresh Prince" (English), "Blossom" (English), "Melrose Place" (English). Je regarde beaucoup de télévision.
 - (Ah) j'ai pas vraiment regardé beaucoup celui là parce que je devais faire mes devoirs et mais (ah) au "Fresh Prince" (English) (ah) Will va être marié maintenant.
 - Oui mais il essaye de chercher un emploi mais il a de difficulté parce que son oncle ne croit pas qu'il peut faire quelque chose en vie (ah) qu'il peut réussir alors il doit supporter sa femme avant il est marié.
 - (Ah) il a juste dix-sept dix-huit ans.
 - Oui.
 - (Ah) peut-être samedi.
 - (Ah) rester au lit au presque tous les jours et quand je lève je va au YMCA (English) avec mes amis et joue le basketball et va nager et (ah) utilise les les courts (English) pour jouer le le badminton les choses comme ça parce que le new (English) YMCA (English) c'est c'est vraiment excellent pour les jeux (?).
 - (Um) je fais mes devoirs presque tout sur dimanche parce que il y a rien à faire ce jour-là juste aller à l'église mais je laisse mes parents aller tout seul.
 - Non, pas des fois parce qu'il me dit aller mais (ah) presque tous les dimanches je fais mes devoirs parce qu'il a pas vraiment de temps de faire tout la semaine quand j'ai beaucoup de sports.
 - (Ah) parce que je sais pas. Je n'apprends rien. Je je n'aime pas l'église mais je va juste pour laisser mon parents être heureux parce que quand je suis là je peux presque être endormi parce que c'est très ennuyant.
 - Je sais pas (ah) fait rire (ah) regarder (ah) (?). C'est une nouvelle émission qui vient sur le t sur la télévision et (ah) c'est très drôle. Il y a des comédiens.

- Oui.
- (Pause)
- Je sais pas.
- Non.
- (Ah) juste un fois je peux rappeler quand je regardais le film "Candyman" (English).
- (Ah) je suis jamais peur des films mais c'était le seul film je n'aimais pas. Je je sais pas.
- (Ah) ça fait deux années maintenant. Oui quand c'est première quand c'est premier venu et (ah) je cherchais mais c'était je n'aimais pas cet film.
- Parce que c'était à propos des (ah) des personnes qui regardaient en des miroirs et il le gars qui était dans le film juste il les tuait et c'était très stupide film. Alors pour à peu près un semaine après j'ai jamais regardé dans le miroir.
- Non.
- (Ah) l'été passé (um) nous avons allé à Québec (um) c'était avec l'école. Ça c'était un excellent voyage pour moi parce que c'était la première fois que j'étais là et après ça nous avons allé à [] parce que que je suis allé à un camp d'hockey pour deux semaines. Je va à [] presque tous les étés pour hockey et (ah) nous avons allé à cabane. C'est presque tout! À Québec oui.
- (Ah) nous avons resté dans un grand hôtel et (ah) on a fait (ah) des (ah) du shopping aux centres d'achats. C'était excellent parce qu'il avait un beaucoup du magasins avec les nouveaux chapeaux et Mcdonald et tout ça avec beaucoup des jeux de arcades et (ah) nous avons regardé dans les musées et (ah) (pause) on a essayé différents nourritures dans les (ah) restaurants les choses comme ça.
- Oui c'était différent des choses mais il y avait des choses il y avait beaucoup de choses qu'on avait ici que j'ai vu là mais il y avait un peu différent.
- (Ah) il y avait comme les (ah) les différents (ah) il y avait des crêpes

et les nouveaux (ah) (um) confitures les choses comme ça. C'était pas aussi c'était meilleur vraiment qu'il y avait ici.

- Oui (ah) c'est bon pour un change.
- (Ah) cette année je pense que je vais aller au Toronto. Je veux aller au Floride mais je sais pas si je vais aller cette année parce que mes parents dit que ça coûte trop cher. Mais je va aller au Toronto (ah) pour voir un jeu de baseball (?) de baseball et (ah) peut-être aller en Ontario pour voir mes cousins quelque chose comme ça.
- (Ah) je sais pas je suis pas vraiment intéressé avec les le baseball. Je suis je suis préoccupé avec le hockey. Mais j'aimerais voir les Jays (English) jouer encore parce que c'est trop long maintenant le strike (English).
- (Ah) je aimerais aller au France pour (ah) quelques semaines et peut-être au Floride ou même aller au (ah) Vancouver parce que ça c'est ils disent très gros qu'il y a beaucoup de magasins et (ah) juste pour quelque chose différent.
- Non, j'étais supposé d'aller au septième année mais je n'ai pas allé après.
- (Ah) je sais pas. Peut-être chercher un nouveau (ah) voiture un nouveau maison et (ah) peut-être un skidoo tous les choses mécaniques. Quelque chose comme ça.
- (Ah) non je pense pas. Je pense que je vais finir.
- (Ah) je pense que je vais être un architecte.
- (Ah) parce que j'aime beaucoup dessiner. Je suis toujours en train de de faire quelque chose dans ma classe de mathématiques. J'aime dessiner (ah) des petits (ah) je sais pas les (ah) maisons ou les voitures ou quelque chose comme ça. Juste quelque chose différent.
- Non pas en sciences humaines.
- Non c'est juste en mathématiques parce que c'est ennuyant.
- Oui parce que (ah) ça va être plus facile pour moi chercher un emploi et pour les autres personnes dans l'immersion et si si le Québec va partir de

Canada on ne va pas avoir le français du tout et ça va être très différent et personne il va pas avoir la culture française au Canada.

- (Ah) je sais pas. Quand j'étais petit c'était pas vraiment mon choix. C'était mes parents. Mais (ah) je n'ai pas de regrets (English) parce que j'ai (ah) j'ai appris beaucoup à ce point à propos de le français et (ah) j'espère que je vais apprendre plus avant que je va finir l'école.
- (Ah) oui parce que si je vais pas réussir si je cherchais un emploi et je réussis pas (ah) je vais toujours avoir le français. Je peux l'utiliser dans le futur.
- Non.
- O.K. merci.

GRADE 9: STUDENT # 16

- Bonjour.
- Ça va bien merci.
- O.K. (ah) j'ai une famille de cinq personnes. J'ai une soeur, deux soeurs. Une est [] qui a vingt-et-un ans. Elle va à l'université à Fort McMurray, Alberta.
- Et j'ai une autre soeur qui est onze ans. Elle est en cinquième année. Elle a elle est onze seulement. (Ah) ma mère travaille avec le gouvernement et mon père travaille à la tapisserie.
- (Um) j'aime les sciences et aussi les maths.
- (Um) beaucoup de choses. Je j'adore lire les pièces de théâtre comme Shakespeare et les choses comme ça.
- Je suis dans beaucoup de groupes comme AY (English) et les guides. Je parle beaucoup au téléphone et je regarde la télévision et je lis beaucoup (?). C'est tout!
- O.K. AY (English) c'est il y a c'est un groupe de de étudiants et c'est il y a des adultes qui nous superv qui nous supervisent mais c'est les les étudiants qui sont les uns qui contrôlent tout. (Um) il y a des membres du du (um) il y a une comité qui (um) qui est responsable pour tous les activités et (um) on chante des chansons, on joue des jeux, on fait beaucoup de choses pour la communauté comme on on cherche d'argent pour les différents choses pour la communauté. On fait des danses et on fait beaucoup. Hier c'était une réunion. Chaque année il y a une réunion provinciale et une réunion nationale. Cette année le réunion nationale est à Toronto et (um) la réunion provinciale va être à [] pour un (?).
- Oui, j'étais à Toronto. C'était un bon (?).
- On est allé à Skydome (English). On est allé (um) aux aux bâtiments de CCBC.
- On on a eu on a electé nos (um) nos président national et on on a eu des personnes nous qui nous ont parlé. Ils ont parlé de des choses qui

- affectent (?) et les choses comme ça.
- (Ah) je ne sais je ne non je irais pas parce que c'est beaucoup d'argent d'aller à [].
 - Presque trois cents dollars parce qu'on doit aller sur le CN Bus (English) autobus et ça c'est beaucoup cher.
 - Oui, j'aime beaucoup les sports. (Um) (?) volleyball est mon sport favori. (Um) je joue sur l'équipe de l'école.
 - Pas vraiment. J'aime un peu (um) j'aime beaucoup nager (?) et j'aime patiner. C'est tout!
 - Je faisais oui je faisais du ballet. Mais c'est pas vraiment un sport.
 - Oui j'ai lu "Little Women" (English) de Louisa May Alcott. J'ai lu avant quand j'étais petit mais j'ai relu.
 - (Um) c'est une histoire de quatre filles (ah) qui veulent vivre avec leur mère et père mais leur beaucoup durant le livre le père est parti à la guerre et (um) ils ont un ami qui s'appelle Laurie. Il est très riche. Les la famille n'est pas n'a pas beaucoup d'argent et (um) Laurie est leur ami et c'est ça raconte beaucoup de leur vie et (?) entre quatre personnes qui travaillent et c'est beaucoup de sa vie et elle dit comment elle a écrit des des livres et ça donne beaucoup de choses de la personnalité des filles et mon (?) il y a des situations de leurs vies.
 - C'est un peu de les deux. C'est le c'est le vie de Louisa May Alcott mais beaucoup de le c'est in inventer n'est pas vrai. En réalité j'ai des doutes que Laurie n'existe même pas. Mais il est une grosse caractère, un gros caractère dans le livre.
 - Non, j'ai lu pour moi-même.
 - Oui on a lu beaucoup cette année. On a lu (um) "Never Cry Wolf" (English) par Far Far Farley Mowatt et on a lu (um) on a lu "Blood Red Ocre" (English) et on va lire "le le Pearl" (English) et (um) (?) et on a lu aussi "Romeo et Juliet" (English) le pièce.
 - Oui.
 - (Um) c'est assez bon mais c'est pas si intéressant que les uns tu lis toi-

même.

- Oui j'aime beaucoup regarder la télévision mais je ne le regarde pas beaucoup ça parce que j'ai pas le droit de le regarder pendant la semaine. Alors je ne le regarde pas beaucoup.
- (Um) j'aime beaucoup (ah) je sais j'ai pas vraiment une émission favorite.
- Non, j'aime beaucoup (um) "Picket Fences" (English).
- C'est une émission c'est fiction et ça parle d'un d'une ville qui est très étrange et il y a beaucoup d'affaires avec les avec la justice et les personnes qui vont (ah) des contre la loi et ils vont aider (?) les policiers, avocats et juges dans le qu'est-ce que c'est. Normalement, c'est à affaire avec les personnes et les personnes qui (um) fait des choses qui sont contre la loi.
- Non.
- Non, pas pendant la semaine.
- Jour de l'école?
- De la semaine, vendredi. On attend sur la fin de l'école et on espère que ça va arriver plus (?).
- (Ah) on va à l'école.
- Et puis aller aux maisons de mes amis et (?).
- Oui.
- (Um) des livres des fois, la télévision comme (?) est une émission très drôle.
- Oui.
- J'ai aucune idée.
- Non.
- Je dirais qu'il y avait quelque chose qui s'est passé mais je peux pas me souvenir.
- J'ai peur beaucoup de de beaucoup de choses de la futur et de ce qui va se passer.
- Pour voir de ce qui est de ce qui est arrivé va arriver dans l'avenir (?). Presque tout.

- Oui, beaucoup de temps. Ils sont mais (?) ils sont pas vrais et (?) .
- Non, pas vraiment mais parce qu'il y a beaucoup de de sang et tout ça et et beaucoup de personnes qui sont tués et tout ça mais je l'aime assez bon quelque fois.
- Non, pas vraiment. Peut-être pas ici mais quand je va à [] on regarde normalement mais pas ici. Une fois par trois mois.
- Je suis allée au Québec. On a resté près du Québec mais pas dans la ville de Québec.
- Non.
- On est resté on a resté dans une maison qui était qui est pour normalement c'est pour les personnes qui va à au ski. On a resté chez (um) (um) Mont Mont St. Anne je pense. C'est une montagne et on a on a monté au sommet du montagne et on a marché jusqu'en bas. Ça c'est (?). On a vu beaucoup de chutes. Il y a sept gros sept gros chutes qu'on peut actuellement voir et des petits chutes qui étaient près d'où on restait. On a nagé dans la piscine. On a quoi d'autres, on a allé à Québec et en ville on a acheté des choses.
- J'ai acheté (um) des vêtements (pause) et immenses des personnes va. Je pense que c'est tout.
- On ne sait pas (?).
- Je m'en vais en Europe je dirais (?) Angleterre (?).
- Parce que j'étais en France avant et c'est très beau. Mais et j'aurais...
- (Ah) je sais des personnes là-bas mais je suis pas en contact avec eux.
- Il m'écrit de temps en temps mais j'oublie de le réécrire tout le temps.
- Pas vraiment c'est ennuyant. J'écris à ma soeur et c'est tout.
- (Um) je dirais que j'achèterais un autre maison, une plus grosse maison, une voiture (um) payer pour l'éducation de ma soeur (?). (Um) je resterais à l'école et aller à l'université (ah) donner beaucoup à mes parents (?).
- Oui je veux être je veux être un avocat. (Um) mais je suis pas sûr.
- Ils défendent les criminels et il te défend ou il peut (um) (?) je sais

- pas. Je pense je suis pas sûr. Je sais pas trop du sujet.
- (Ah) parce que j'avais regardé les émissions des avocats des films. Je trouve que c'est très intéressant (?) des façons de leur d'essayer de convaincre d'autres personnes de ce que tu penses et (um) je sais pas quoi d'autres.
 - Oui je pense que c'est très important parce qu'il y a le Québec et parties du Nord et et (um) (?) apprendre le français (?).
 - Je suis en immersion française parce que mes parents m'ont mis là et j'ai le choix de rester ou partir. (Um) je dirais que je suis ici pour apprendre le français.
 - Oui.
 - Oui.
 - Je sais pas. Peut-être si je va à France ou je voyage beaucoup avec le travail ou quelque chose comme ça. Je dirais pas que je vais utiliser beaucoup - un peu.
 - Non.

GRADE 9: STUDENT # 17

- (Ah) assez bien.
- (Um) O.K. j'ai mon père, mon mère, mon frère et mon chien. Mon père s'appelle (?). Il (ah) il est un professeur à [] et aussi il joue les les tournements dans les (ah) avec les autres personnes. Mon mère est aussi un professeur. Elle elle enseigne les adultes à lire qui apprend à lire à lire et mon frère a douze ans. Il s'appelle []. Il (ah) il est dans il est en immersion français aussi. Mon chien s'appelle []. Il est noir et il est cool (English).
- (Um) O.K. j'aime j'aime l'anglais parce qu'on peut écrire beaucoup. J'aime écrire. J'aime le français aussi parce qu'on écrit en français. J'aime (?) parce qu'on parle beaucoup et c'est très (?) et (ah) j'aime (?) j'aime jouer mon trumpet (English).
- Le (?) encore et le jazz encore. Le jazz band (English) (um) j'aime j'aime marcher dans les couloirs aussi. Je ne sais pas si ça c'est une activité.
- (Um) je pratique (ah) piano et trompette mais trompette plus que piano. (Ah) (ah) je je (?) avec mon frère. On joue comme l'hockey, basketball, basket.
- (Um) pas toujours. Quand je suis dans le mood (English) oui. (Ah) je avec mon chien beaucoup (?). (Um) et j'aime lire et écouter la musique et beaucoup de choses.
- Je sais pas. (Ah) je peux pas les penser maintenant. Probablement (um) moi et mes cousines et mon frère on avait un club il y a quelques années mais on c'est encore c'est encore un club mais on ne le fait pas maintenant et comme on comme on nous avons cherché beaucoup d'argent pour les organisations comme leurs concerts (English) et (?) c'est ça. Mais c'était c'était quelques années passées. J'avais comme dix ans ou onze ans mais j'étais beaucoup plus âgé et (um) on a on a eu beaucoup d'argent comme (?) ou quelque chose.

- (Um) j'aime les sports non-organisés dans les jardins parce que...
- (Ah) on joue de l'hockey et le basket, le soccer, le baseball beaucoup pendant l'été et on nage comme tous les personnes sur ma rue. On était ensemble tout l'été comme ce film. (Um) qu'est-ce qui s'appellait? J'oublie (?). On jouait au baseball qu'est-ce qui mais on faisait pas (?) et on jouait au soccer aussi et basketball et comme hockey et tout ça et on comme avait nagé ensemble.
- C'était fun (English).
- J'ai lu un livre il y a quelques mois. Non, je je lis plus récemment que ça mais un livre que je lis comme j'ai lis quelques parts mais un livre que j'adore c'est (?).
- (Ah) c'est un peu détaillé mais je vais essayer. O.K. il y a cet homme. Il s'appelle Arthur Diggs et il habite en Angleterre et (ah) son maison est détruit pour faire un un chemin ou rue ou quelque chose (ah) comme entre les villes et puis dans un journée est détruit pour faire un rue entre des planètes. Il est quelque chose comme cela et c'est un peu étrange et (ah) mais son ami son ami (?) qu'est-ce que c'est un un peu d'un (?) en anglais mais personne ne l'a eu. C'est des personnes en Angleterre l'ont et pas... (Um) il est il était d'un autre planète comme Beetlejuice (English) ou quelque chose et (um) elle il ne savait pas cela. Mais c'est et (um) ils sont allés sur un une chose spécial pour les (?) et il avait tout sorte de étrange chose et il sauve l'univers comme cinq fois pendant tous les livres. Il y a cinq (um) et à la fin de dernier livre le prince explose et c'est comme c'est la fin de tout et tu es juste et c'est vraiment étrange mais c'est assez amusant.
- (Um) je n'aime pas (?) de la télévision mais parfois je la regarde quand même parce que comme je je n'aime pas beaucoup mais je la regarde quand même je pense c'est (ah) parfois.
- (Um) .
- L'an l'an dernier c'était le "Star Trek" (English) mais je ne regarde pas "Star Trek" (English) beaucoup plus maintenant. (Um) j'aime les (?) si si

- je pense (?).
- Parce que O.K. il y a beaucoup de choses. J'aime j'aime tous les les personnages comme ils ont tout le même personnage qui (oh) et on peut baser toute une émission sur comme (ah) un homme avec un bouteille de ketchup et comme les les (ah) les chevaux sauvages. Mais quelque chose qui est tout en ordre pas (?) juste comme bonne histoire.
 - Oui et et (um) (um) peut-être aussi un peu ceci mais j'aime aussi les les petites parties comme un base boom boom boom boom (English).
 - (Um) je ne crois pas.
 - Ça dépend. Lundi je n'aime pas lundi. Mardi j'aime mardi. Mercredi est bon. Jeudi est terrible.
 - Jeudi est une journée (?). J'aime samedi et mardi je pense.
 - (Um) je ne sais pas. Vendredi, samedi, mardi pas dimanche. (Ah) je n'sais pas.
 - O.K. jeudi tous les choses qui sont terribles se passent le jeudi comme (ah) je ne sais pas (?) pas tous les choses mais beaucoup de choses et jeudi est jour trois dans l'horaire et s'est arrivé si jour trois et jeudi sont le même journée c'est terrible. Mais (um) je ne sais pas j'aime pas jeudi.
 - Oui, j'aime samedi.
 - (Ah) beaucoup de choses qui me fait rire.
 - (?) (um) "Seinfeld" (English). Je pouvais dire un autre chose mais je vais casser mon promis de lent (English) alors je peux pas.
 - (Um) Monsieur [] (um) beaucoup de choses comme comme comme moi et [] peut parler idiot comme toute sorte de choses et personne d'autres sait qu'est-ce qu'on parle de (?). Ça me fait rire comme quelque chose comme le chocolat fond et ça peut être compris. O.K. j'ai un message (?) et je trouve ça drôle (?).
 - C'est étrange mais j'aime (?) et parfois j'y j'y vais. C'est comme (um) tu as vu "Field Field of Dreams" (English)?
 - Et c'est comme je n'ai pas vu mais je connais l'histoire et c'est comme

c'est son c'est (?) et tout ça et comme (?) et comme (?) espace de rêve parce que comme je veux écrire une musique mais je ne sais pas comment encore parce que c'est là mais c'est pas je ne sais pas comment écrire. C'est comme je peux imaginer les personnes (?) et (ah) mais l'autre jour j'étais là. Je regardais dans le balcon, j'étais sur la scène. Je regardais dans le balcon le balcon et il semblait être un homme avec un chandail, un chemise et une cravate mais pas de tête (?) .

- Pour deux semaines moi, ma famille et la famille de ma tante's (English) mari et ma tante's (English) (?) nous sommes tous allés camping ensemble pour deux semaines, deux semaines et iemie et alors au total je pense qu'on était treize et nous sommes allés à Terra Nova et puis Gros Morne et L'Anse Aux Meadows et on juste voyageait ensemble.
- (Ah) je ne sais pas. On a beaucoup nagé.
- Nager et (ah) on a fait beaucoup. On juste comme on était ensemble et on juste on amusait. Je ne sais pas.
- Je ne sais pas. Je pense que je reste on reste chez nous ou peut-être camping quelque part. Je ne sais pas.
- J'aimerais je sais que c'est impossible j'aimerais aller au Australie et (ah) et appeler comment appeler comment jouer le (?) .
- (Ah) c'est bon. (Ah) c'est grand et tu scuffles. Je ne sais pas comment. C'est cool (English) .
- Non, non, non (um) on pourrait faire beaucoup d'autres choses.
- (Ah) oui.
- Je vais acheter un un (?) et je vais (?) (um) je vais donner (?) beaucoup de comme (?) qui ont besoin (ah) et je vais je vais faire quelque chose pour tout le monde dans ma famille et mes amis. Je ne sais pas.
- (Ah) oui mes amis comme je dis.
- (Um) et je je vais au l'université. C'est tout.
- C'est un sujet que je je pense beaucoup.
- (Um) j'ai j'ai quelques idées. Je pourrais aller à au au MUN Music (English) .

- Je pense à ça mais je ne sais pas si je suis bon. Je pense que je suis pas mais (um) je pouvais aller comme juste faire les (ah) General Studies (English) et j'aimerais écrire je je sais que je vais écrire comme les mots et la musique parce que j'aime écrire beaucoup. Je quand j'étais tout petite je j'étais vraiment frustré fâché j'étais parce que je ne pouvais ni lire ni écrire et mais maintenant j'aime beaucoup, j'écris beaucoup et je l'aime et maintenant je me suis, je me fâche toujours parce que j'aime pas écrire la musique excepte le quand je je j'apprends un peu de cela maintenant.
- Au Canada oui.
- (Um) c'est c'est un pays bilangue.
- (Ah) je pense que si on veut aller quelque part dans la vie dans cet pays ça ça (?) de parler deux langues.
- (Um) je pensais que ça serait intéressant.
- (Um) même chose (um) un parti un parti de mes ancêtres sont de la France.
- Alors, ma mon grand-père il a vivait la côte-ouest et (ah) (?) ça c'est c'était c'étaic à la temps au temps où ils ont dit que c'était comme contre la loi de (?) alors ma mère et ma grand-mère ne n'avaient pas la chance d'apprendre le français parce qu'ils n'avaient pas le droit mais c'était dans leur leur sang vraiment de parler les aussi mes mes parents voulaient que j'ai j'avais la chance d'apprendre le français qu'ils n'avaient pas.
- (Ah) probablement. Ma mère m'a dit que si je continue avec mes langages je pourrais être comme un (ah)...
- Oui un interprète. Je fais cela (?).
- (Um) (ah) O.K. j'ai une bonne question (?).
- Non O.K. pourquoi est-ce qu'elle a fait ceci?

GRADE 9: STUDENT # 18

- Oui.
- Bien, il y a sept membres dans mon famille - mon mère, mon père, j'ai deux soeurs, deux frères. [] et [], [] et [] (um).
- [] a neuf ans. [] a douze ans.
- [] est le plus jeune et (um) [] onze ans et [] a seize ans.
- O.K. (ah) ma matière préférée à l'école c'est littérature avec Monsieur [] toujours parle de la fille et de la (?) des (?).
- Je je suis dans le (?) et je suis je je joue l'hockey pour des des équipes d'hockey Allstar (English) et le House (English) et (ah) ça prend comme vingt heures de mon temps chaque semaine.
- Oui.
- Oui.
- C'est samedi comme à huit heures on commence à neuf heures jusqu'à cinq.
- Oui.
- C'est le c'est le dimanche soir.
- J'aime le soccer dans l'été. J'ai beaucoup plus de temps dans l'été.
- Je ne sais pas. J'aime le curling mais je regarde mon père regardait le curling quand j'étais jeune et j'étais forcé de le regarder et j'ai (ah) je sais comment de jouer.
- Je pense que je vais le jouer l'année prochaine.
- Mais mon père ne force moi pas quand je veux pas aller.
- (Ah)
- Oui j'ai vu un bon film. J'ai vu le film (?). C'était de trois joueurs de (?) qui (?).
- J'aime regarder (ah) "Seinfeld" (English) parce que j'aime regarder "Kramer" (English) et "Seinfeld" (English) et (?) parce que toutes les situations sont bons chaque épisode.
- (Um) ma journée préférée c'est peut-être le jeudi parce j'ai les (ah) cadets (English) et j'ai mon jeu de hockey chaque semaine sur cette jour

- cette jour et (ah) (?). C'est le vendredi. Ça c'est bon.
- D'habitude à cinq heures trente.
 - (Um) j'ai (ah) beaucoup de choses me fait rire.
 - (Ah) les les situations extrêmes (?) les personnes dire les drôles choses.
 - Oui.
 - Non je fais les je fais peur de les des hauteurs. Il y a pour son maison je j'ai monté les barres. J'étais sur le haut tu sais comme quatre étages et j'étais sur le sur le coin de la chose (?). Maintenant je ne suis pas peur des hauteurs.
 - Oui.
 - J'ai joué le soccer pour comme tout l'été et comme chaque jour moi et des amis on allait à la parc qui c'est juste proche de sa maison.
 - (Ah) je va à la camp des cadets (English) pour trois semaines. C'est appellé le (?) Survival (English) et c'est trois semaines dans le bush (English), juste dans le naturel avec les.
 - Cornwall c'est au Nova Scotia (English).
 - Non.
 - Je j'achèterais des choses des dix pourcent de le et mettre mettre le reste dans dans le banque.
 - Chaque année je va (um) acheter des choses avec le intérêt.
 - Je ne sais pas.
 - Oui je veux être un (ah) un (ah) docteur ou (ah) (?).
 - Oui c'est vraiment important parce que on a ça c'est un de notre langues officielles et si si deux de même on le on sait le français ils vont chercher le l'emploi. Mais si le Québec sort du Canada peut-être on ne va pas avoir le français. Ça va peut-être pas faire un différence.
 - O.K.



