

L'ÉVALUATION DE LA PRODUCTION ORALE EN FRANÇAIS INTENSIF : CRITÈRES ET RÉSULTATS¹

CLAUDE GERMAIN, UNIVERSITE DU QUEBEC A MONTREAL
JOAN NETTEN, MEMORIAL UNIVERSITY OF NEWFOUNDLAND
PARVINE MOVASSAT, UNIVERSITY OF OTTAWA

ABSTRACT

This article discusses the evaluation of the oral production of grade 6 students who participated in the first three years of the research project on intensive French Newfoundland-Labrador (1998 – 2001). Three questions were investigated: the level of communication achieved; the relationship between the number of hours of instruction and the level achieved; and the development of a balance between accuracy and fluency in oral production. The instruments used included the oral interview administered at the end of the secondary core French program in Newfoundland-Labrador based on a scale from 1 to 5 and an instrument developed by the researchers to measure the extent to which students had developed both accuracy and fluency in their oral production evaluated on a scale of 1 to 3. The results for the three years indicate that students attained an average level of performance of 3.7 on the interview, which corresponds to level 4 of the interview scale, that is, were *able to show considerable spontaneity in language production and to initiate and sustain general conversation*. However, no direct relationship between number of hours of instruction and achievement; teaching strategies used appeared to influence considerably achievement. It was also impossible to distinguish the two factors of accuracy and fluency in the oral production of the students.

RÉSUMÉ

Le présent article traite de l'évaluation de la production orale des élèves de 6^e année qui ont participé, durant trois ans, au projet de recherche sur le français intensif à Terre-Neuve-et-Labrador (1998-2001). Les trois questions suivantes sont examinées : le niveau de communication atteint par les élèves; la relation entre le nombre d'heures d'enseignement et le niveau atteint en production orale; et le développement équilibré de la précision et de l'aisance en production orale. Les instruments utilisés sont : le test de l'entrevue orale administré à la fin du secondaire en français de base à Terre-Neuve-et-Labrador, qui repose sur une échelle allant de 1 à 5, et un instrument développé par les chercheurs pour mesurer à quel point les élèves ont pu développer à la fois la précision et l'aisance en production orale, sur une échelle allant de 1 à 3. Les résultats montrent que, après trois ans, les élèves ont atteint une moyenne de 3,7 lors de l'entrevue, ce qui correspond au niveau 4 sur l'échelle de l'entrevue, c'est-à-dire qu'ils *manifestent une très grande spontanéité en production orale et peuvent engager et maintenir une conversation générale*. Toutefois, il n'y a pas de relation directe entre le nombre d'heures d'enseignement et les résultats obtenus; ce sont surtout les démarches d'enseignement utilisées qui paraissent influencer le plus les résultats obtenus. De plus, il a été impossible de distinguer les deux concepts de précision et d'aisance dans la production orale des élèves.

¹ La présente recherche a été subventionnée par Patrimoine canadien.

Dans le présent article, nous allons aborder la question de la production orale des élèves de 6^e année (âgés de 11 ans, environ) qui ont participé, durant trois ans (1998-2001), au régime pédagogique du français intensif dans la province de Terre-Neuve-et-Labrador. En guise d'introduction, nous donnerons tout d'abord un aperçu de notre problématique sur laquelle sont fondées nos hypothèses de recherche, suivi d'une brève recension des écrits dans le domaine de l'évaluation de la production orale en langue seconde (L2). Par la suite, nous exposerons les grandes lignes de notre méthodologie de recherche (contexte, sujet, instruments et critères d'évaluation, et traitement des données²) et présenterons les résultats obtenus que nous interpréterons en nous référant successivement à chacune de nos hypothèses de recherche. Nous terminerons par un résumé de nos conclusions et par la formulation de quelques recommandations qui découlent de notre recherche.

Problématique et hypothèses de recherche

Toute implantation en milieu scolaire d'un nouveau type de régime pédagogique soulève inévitablement un certain nombre de questions. L'implantation du régime pédagogique du français intensif, dans des classes de 6^e année à Terre-Neuve-et-Labrador, a soulevé plusieurs questions de recherche³, notamment les trois suivantes, reliées à l'évaluation de la production orale. Tout d'abord, en raison de la nouveauté du régime pédagogique, il nous était impossible de déterminer a priori quel serait le niveau atteint par les élèves en production orale après 300 ou 400 heures environ consacrées, pendant cinq mois, à l'apprentissage du français intensif, en tant que langue seconde, comparativement aux 90 heures consacrées au français de base. Par extrapolation, nous avons donc supposé que le niveau atteint pourrait équivaloir à celui

habituellement atteint par les élèves de la 9^e année ou de la 10^e année, à raison de 100 heures par année, en français de base. Nos résultats d'apprentissage ont été établis sur la base de ces calculs, en procédant aux ajustements qui s'imposaient, compte tenu de l'âge des élèves et, partant, de leur niveau de développement cognitif. Mais nous ne pouvions prédire avec exactitude quel serait le niveau effectivement atteint en production orale.

Ensuite, dans la pratique, au moment d'implanter le régime pédagogique du français intensif, il paraissait évident que certaines écoles seraient incapables d'accorder jusqu'à 80% du temps, quotidiennement, à l'apprentissage du français intensif⁴. Dans certaines classes, à peine 50% de la journée pouvait être consacré au français intensif. Il était difficile de déterminer à priori l'écart, dans les résultats obtenus en production orale, par les élèves des classes qui ne pouvaient consacrer qu'environ 50% du temps, quotidiennement (durant cinq mois), à l'apprentissage du FL2, comparativement aux élèves des classes qui avaient la possibilité d'y consacrer jusqu'à 80% du temps environ. On pouvait certes supposer que les résultats seraient supérieurs dans ce dernier cas mais, nous n'étions pas en mesure de préciser si les résultats obtenus seraient effectivement proportionnels au pourcentage du temps consacré à l'apprentissage du FL2.

Enfin, comme le régime pédagogique du français intensif a été conçu afin de pallier, en grande partie, certaines lacunes du français de base, à savoir, l'accent mis sur la précision linguistique (*accuracy*), et également certaines lacunes de l'immersion, à savoir, l'accent mis sur l'aisance à communiquer (*fluency*), nous ne savions pas jusqu'à quel point il serait possible

² Nous tenons ici à exprimer toute notre reconnaissance à M. Serge P. Séguin, de l'Université du Québec à Montréal (UQAM), pour ses analyses statistiques et ses précieux conseils concernant l'interprétation des résultats.

³ Pour un aperçu général de ce projet de recherche, voir l'*Introduction* à ce numéro.

⁴ Pour plus de détails à ce sujet, consulter l'*Introduction* et l'article intitulé *Theoretical and Research Foundations of Intensive French* ailleurs dans ce numéro.

d'atteindre un développement équilibré de la précision et de l'aisance dans la communication orale spontanée des élèves après cinq mois d'apprentissage du français intensif⁵.

Ainsi, compte tenu de ces dimensions de la problématique, nos trois hypothèses de recherche sont les suivantes :

Hypothèse 1 : après cinq mois de français intensif, les élèves de la 6^e année qui ont eu de 300 à 400 heures d'apprentissage du français intensif atteindront, en production orale, un niveau équivalent à celui des élèves de la 9^e ou de la 10^e année qui ont suivi le programme régulier en français de base.

Hypothèse 2 : les résultats obtenus en production orale seront proportionnels au nombre d'heures consacrées à l'apprentissage intensif du FL2.

Hypothèse 3 : après cinq mois de français intensif, il sera possible de développer, chez les élèves un équilibre entre la précision et l'aisance, en production orale.

Recension des écrits

Quand on examine les recherches sur l'évaluation de la production orale, deux questions principales ressortent : la validité et la fiabilité des instruments de mesure et les résultats en production orale des apprenants. Pour ce qui est des instruments de mesure, depuis que l'approche communicative a été développée, les chercheurs ont tenté de trouver des moyens d'évaluer globalement la communication plutôt que de mettre l'accent sur les points

⁵ Il convient de noter qu'au moment d'entreprendre notre étude, nous entendions par *précision linguistique* la connaissance adéquate que possède un individu des unités et des règles de fonctionnement d'une langue (composante langagière) ainsi que des règles d'usage de cette langue (composante pragmatique) dans une situation socioculturelle de communication. *L'aisance à communiquer* était alors définie comme l'habileté à mettre en relation avec facilité les diverses composantes de la communication (composante langagière et composante pragmatique) dans une situation réelle de communication. Nous nous en tiendrons donc ici à ces définitions, au moment de discuter de nos résultats, même si elles ont été modifiées à la suite de l'analyse plus approfondie des résultats obtenus. Nous définissons maintenant la *précision linguistique* comme étant à la fois un savoir adéquat sur la langue et l'habileté à utiliser correctement la langue dans une situation authentique ou spontanée de communication. À cet égard, la précision est donc vue à la fois comme un savoir et un savoir-faire (et non seulement comme un savoir, tel que nous le pensions à l'époque). Nous n'avons pas modifié notre définition de l'aisance à communiquer.

grammaticaux isolément (Bachmann et Savignon, 1986 ; Bachmann, 1990 ; Lussier et Turner, 1995). Les échelles les plus connues sont les standards de *l'American Council of Teachers of Foreign Languages (ACTFL)*(1986) et les échelles des Eurocentres (Conseil d'Europe, 1996). Il y a eu récemment de grands projets pour élaborer des instruments appropriés, comme le travail du groupe *Canadian Language Benchmarks* et le récent projet d'établissement d'un instrument de mesure chez les immigrants au Québec (Laurier et Lussier, 2001). Il est intéressant de noter que dans ce projet, pour l'interaction orale, Laurier et Lussier ont conçu un modèle d'entrevue dont le fonctionnement s'inspire grandement de celui de l'ACTFL.

Parmi les recherches sur les résultats de la production orale des apprenants en français langue seconde, celles qui sont les plus pertinentes pour les besoins de cet article sont celles qui ont trait aux élèves en immersion, surtout ceux des 4^e, 5^e et 6^e années du système scolaire. De fait la plupart des travaux sur la production orale depuis les années soixante s'intéressent principalement aux résultats du régime d'immersion en français. D'une manière générale, les chercheurs et les évaluateurs s'accordent pour dire que les capacités orales des élèves en immersion à la fin de la 6^e année n'atteignent pas les niveaux de celles des locuteurs francophones du même âge (Bibeau, 1984), mais ils ont dû admettre que ces élèves peuvent tout de même s'exprimer dans la langue seconde avec une grande facilité ; en effet, ils accomplissent bien certaines tâches de production discursive (Harley et Swain, 1984). Pour la cohésion et la cohérence du discours, leurs résultats s'approchent de ceux des francophones et peuvent même les égaler (Harley, Allen, Cummins et Swain, 1990). Certaines évaluations de l'aspect 'communicationnels' ont conclues que la plupart des élèves en immersion peuvent transmettre un message avec la même qualité et quantité d'informations que les élèves francophones (Genesee, 1987); qu'ils sont capables de demander des explications et de plaisanter dans la langue seconde (Lapkin, Swain et Argue, 1983) et qu'ils possèdent une compétence fonctionnel dans la langue

seconde qui pourrait leur permettre d'obtenir un emploi bilingue (Lyster, 1990). D'autres portant sur l'aspect 'grammaticalité' suggèrent que la langue parlée des élèves en immersion n'est qu'une interlangue fossilisée (Lyster, 1987) où il y a surtout des lacunes en ce qui concerne la prononciation, la grammaire et le vocabulaire (Swain et Lapkin, 1986, Genesee, 1987; Lambert et Tucker, 1972; Hammerly, 1982;) et que ces élèves ont aussi des difficultés à adapter leur langage aux situations socio-culturelles (Harley et al., 1990). Quand les chercheurs ont examiné les résultats à la fin du secondaire, ils ont trouvé les mêmes types de résultats que ceux chez les élèves en immersion à la fin de la 6^e année (Harley et al., 1990; Swain et Lapkin, 1986). Les chercheurs ont aussi trouvé que les résultats des apprenants en immersion tardive (ce qui commence, en général, en 5^e, 6^e ou 7^e années) sont globalement inférieurs à ceux des apprenants en immersion précoce pour ce qui est de la compréhension auditive et de l'expression orale (Rebuffot, 1993). Tout compte fait, il semblerait que l'immersion française donne surtout une certaine aisance (Bibeau, 1984).

À l'opposé, il n'y avait pas beaucoup de travaux sur les capacités à l'orale des élèves inscrits en 6^e année au régime du français de base. Quand on compare les capacités de ces élèves avec celles des élèves en immersion, en général, on constate que le français des élèves en immersion est de qualité largement supérieure à celui des élèves qui suivent les cours de français de base.

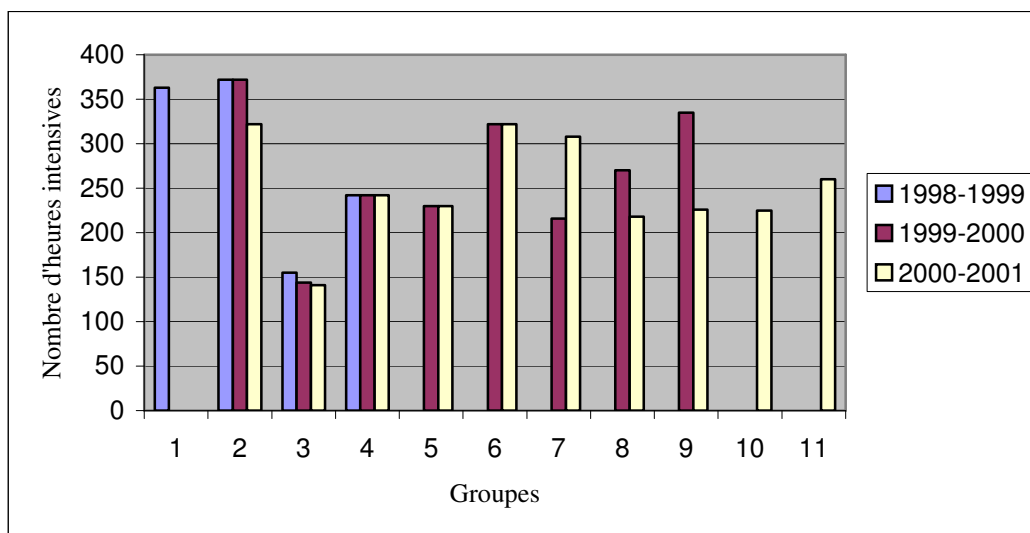
Méthodologie de la recherche

Contexte

L'étude s'est déroulée entre les années 1998-2001 dans 23 classes de 6^e année comprenant un total de 587 élèves terre-neuviens dans deux conseils scolaires, l'un en milieu urbain et l'autre en milieu rural. Les caractéristiques des élèves et la sélection des enseignants, ainsi que le nombre

d'heures avant le français intensif ont déjà été précisés dans l'introduction.⁶ Le tableau 1 rapporte le nombre d'heures d'apprentissage en français intensif.

TABLEAU 1
Nombre d'heures en français intensif (1998-2001)



Instruments et critères d'évaluation

Pour vérifier notre première hypothèse

Pour l'évaluation de la production orale des élèves à la fin du régime pédagogique du français intensif, nous avons utilisé le protocole de l'entrevue développé au ministère de l'Éducation de la province de Terre-Neuve-et-Labrador couramment utilisé pour évaluer les compétences orales des élèves à la fin du cours French 3200, qui correspond, grosso modo, au niveau de la 12^e année dans le système scolaire de Terre-Neuve-et-Labrador (Government of Newfoundland and Labrador, 1992). Cette entrevue suit la procédure développée par le *American Council for the Teaching of Foreign Languages* (ACTFL). Tous les enseignants impliqués ont reçu une

⁶ Voir l'*Introduction* à ce numéro.

formation aux techniques de l’entrevue, donnée par des spécialistes du ministère de l’Éducation de Terre-Neuve-et-Labrador, afin de bien s’en approprier le mécanisme et de comprendre et interpréter correctement les descripteurs pour chacun des niveaux de l’échelle. Chaque enseignant a interviewé les élèves de sa classe et chaque entrevue a été enregistrée sur cassettes et la correction s’est faite sur-le-champ. Pour les deux premières années de l’étude, une fois les cassettes des entrevues reçues, nous avons fait faire, par un évaluateur externe, une nouvelle écoute d’un échantillon de chacune des classes dont les résultats ont ensuite été comparés à ceux des enseignants. Pour la première année de la recherche, sur un total de 43 entrevues sélectionnées à cette fin, le coefficient de corrélation obtenu entre les scores attribués par les deux évaluateurs (0,07) est assez élevé, suffisamment pour considérer les résultats comme fiables pour notre étude. Les résultats obtenus sont semblables pour la deuxième année, de sorte que nous n’avons pas cru nécessaire de refaire l’étude pour la troisième année.

Pour l’évaluation, il faut situer chaque élève à un des cinq niveaux de compétence, allant de 1 (niveau le plus faible) à 5, en recourant aux descripteurs du protocole de l’entrevue orale (Tableau 2).

TABLEAU 2
Résumé des descripteurs du protocole de l’entrevue orale, province de Terre-Neuve-et-Labrador

Niveaux	Résumé des descripteurs
1	Communication à l’aide de mots isolés ou de formules stéréotypées. Capacités d’expression très limitées et prévisibles. Absence d’utilisation créatrice de la langue. Pauses longues et fréquentes.
2	Emploi d’expressions ou d’énoncés appris par cœur mais énoncés plus longs (qu’en 1). Possibilité de produire des énoncés originaux simples mais impossibilité de soutenir une conversation; absence d’autonomie d’expression et de flexibilité dans le langage, mais quelques signes de spontanéité. Absence d’utilisation créatrice de la langue. Pauses longues et fréquentes.
3	Une certaine spontanéité. Possibilité d’engager et de maintenir un simple dialogue ou une conversation. Utilisation créatrice de la langue.

- 4 Très grande spontanéité. Possibilité d’engager et de maintenir une conversation générale. Flexibilité langagière dans des situations qui dépassent les besoins de base immédiats. Utilisation créatrice de la langue.
- 5 Communication, bien que restreinte, sur des sujets concrets reliés aux intérêts personnels de l’élève ou à des intérêts généraux (par exemple, parler des règlements de l’école). Possibilité d’expliquer son point de vue, de faire part de ses besoins et de ses idées dans une situation courante complexe (par exemple, appeler à l’aide lorsque survient un accident).

Chaque élève est classé à un des cinq niveaux et pour chacun des niveaux, l’évaluateur recourt à trois échelons : le premier est appliqué à ceux dont la performance est jugée légèrement inférieure au descripteur-type du niveau concerné (-); le deuxième est appliqué à ceux dont la performance est jugée pratiquement conforme au descripteur-type, et le troisième est appliqué à ceux dont la performance est jugée légèrement supérieure à ce descripteur (+). Il y a donc 15 scores possibles et chaque élève reçoit un score allant de 11 à 25 points⁷ (Tableau 3).

TABLEAU 3
Niveaux de compétence et scores à l’oral

NIVEAUX	SCORES
1	11 – 13
2	14 – 16
3	17 – 19
4	20 – 22
5	23 – 25

Les avantages de cette entrevue sont triples :

- elle suit un format précis qu’on peut utiliser, quel que soit le niveau de développement du langage de l’élève ou quels que soient les thèmes étudiés : une période de mise en train, suivie de la formulation d’une hypothèse sur le niveau de compétence de l’élève au

⁷ Les échelons vont de 11 à 25 car au moment d’établir cette échelle, dans la province de Terre-Neuve-et-Labrador, 25% des points devaient être accordés aux élèves pour l’entrevue individuelle orale. C’est ainsi que le niveau le plus élevé a tout d’abord été fixé à un échelon (25), jusqu’à l’échelon le plus faible (11).

moyen de questions pertinentes, se terminant par un ralentissement ou une relâche (*wind-down*);

- elle permet d'évaluer l'élève à partir de niveaux de compétence à communiquer, et non à partir d'items indépendants;
- elle fournit un moyen de comparer les résultats des élèves participant au français intensif à ceux des autres élèves de la même province (Terre-Neuve-et-Labrador).

Pour vérifier notre deuxième hypothèse

Pour vérifier notre deuxième hypothèse, nous avons dû faire un relevé du nombre d'heures consacrées à l'apprentissage intensif du FL2 auprès de la direction de la vingtaine d'écoles impliquées⁸. Ces données ont alors été vérifiées en les comparant au tableau horaire d'un élève de chaque classe et en procédant aux ajustements qui s'imposaient. Elles ont été comparées avec la moyenne du niveau atteint par chaque groupe afin de déterminer s'il y a eu accroissement de la moyenne en fonction du nombre d'heures consacrées au français intensif pendant les cinq mois d'implantation du régime pédagogique.

Pour vérifier notre troisième hypothèse

En conformité avec notre troisième hypothèse de recherche, nous avons dû mettre au point des critères nous permettant de perfectionner notre appréciation des résultats, en évaluant les niveaux de précision et d'aisance atteints dans la production orale des élèves. Afin de construire cette seconde grille d'évaluation de la production orale pour la partie concernant la précision linguistique, nous avons fait une adaptation à l'oral des principaux critères utilisés en ce sens par la Société GRICS (1995) pour l'évaluation de la production écrite⁹. C'est ainsi que le concept de précision a été rendu opératoire en termes d'utilisation correcte de la morphologie et de la syntaxe

⁸ Présenté ci-dessus dans cet article.

⁹ Voir l'article *L'évaluation de la production écrite en français intensif : critères et résultats* ailleurs dans ce numéro.

: structure des phrases, accord en genre et en nombre (nom, adjectif, etc.) et accord des verbes.

De plus, il nous a fallu tenir compte de l'utilisation d'un lexique approprié (et du recours à la L1 par l'élève, le cas échéant) ainsi que de la bonne prononciation des sons et de la qualité des éléments prosodiques : intonation, rythme et accentuation (Tableau 4).

TABLEAU 4

Critères de la seconde grille d'évaluation de la production orale

PRÉCISION LINGUISTIQUE	
1. structure des phrases	les phrases sont bien construites dans les limites de ce qui est nécessaire dans un dialogue entre deux interlocuteurs
2. accord en genre et en nombre	les déterminants, les noms, les adjectifs, les pronoms et les attributs sont employés correctement
3. accord des verbes	les verbes sont employés correctement
4. vocabulaire	le texte comprend des mots qui précisent bien l'information
5. prononciation	les mots sont prononcés adéquatement de sorte qu'un interlocuteur francophone peut les comprendre et la prosodie est respectée
AISANCE À COMMUNIQUER	
6. sens des phrases	les phrases utilisées, ou parties de phrases, répondent aux exigences de la conversation et donnent l'information appropriée
7. prise d'initiatives	des prises d'initiatives permettent de rendre la conversation plus riche ou de donner une tournure plus intéressante à la conversation
8. fluidité	absence de pauses trop longues ou trop fréquentes ou de reformulations qui pourraient nuire à la compréhension du sens du message
9. durée des pauses	les pauses et les silences sont suffisamment brefs avant de répondre aux questions de l'enseignant, pour que le déroulement normal du dialogue ne soit pas gêné
10. débit	le débit (lenteur ou rapidité d'élocution) de l'élève dans l'enchaînement des mots est comparable à celui d'un francophone

Quant au concept d'*aisance à communiquer*, il a été rendu opératoire de façon globale, à partir des principaux écrits sur la question (Riggenbach, 2000) et de notre propre expérience dans le domaine, en recourant à un échantillon de langue orale recueilli dans l'entrevue entre l'élève et

l'enseignant. À titre d'exemple, le *sens des phrases* renvoie à la bonne compréhension par l'élève des questions posées par son interlocuteur et à une réponse appropriée. La *prise d'initiatives* dans la conversation détermine dans quelle mesure l'élève ose prendre des initiatives dans l'interaction verbale, aller plus loin dans la conversation, quitte à commettre éventuellement quelques erreurs linguistiques. La *fluidité* – ou absence de pauses trop longues – vise à mesurer la capacité de l'élève à réagir immédiatement à ce que dit son interlocuteur. La *durée des pauses* est considérée également comme un facteur essentiel de l'interaction verbale puisque des pauses trop longues ou trop fréquentes peuvent gêner le déroulement normal d'une conversation. Enfin, un *débit* trop lent risquerait de gêner la conversation.

Pour cette seconde grille d'évaluation, nous avons choisi de recourir à une échelle de trois points, tel que suggéré par les spécialistes de l'évaluation de la langue orale dans le cadre d'une approche communicative, qui estiment qu'une évaluation globale est souvent plus fiable qu'une évaluation basée sur une série d'items individuels, hors contexte (Ullmann, 1990). C'est ainsi que les 10 critères de notre grille ont été cochés sur une échelle de trois points (1, 2 ou 3) dont la nature varie selon le critère. Pour la plupart des critères, la valeur 1 correspond à *non acquis*, 2 à *en voie d'acquisition*, et 3 à *en très bonne voie d'acquisition ou acquis*; pour le vocabulaire, la valeur 1 est accordée lorsque l'élève recourt autant à la L1 qu'à la L2, la valeur 2 lorsqu'il recourt presque exclusivement à la L2, et la valeur 3 lorsqu'il ne recourt qu'à la L2. Il est à noter que cette seconde évaluation de la production orale n'a été appliquée qu'aux seules quatre classes de la première année de la recherche (1998-1999), compte tenu notamment des résultats obtenus après la première année de la recherche.

Traitement des données

Le traitement des données quantitatives rapportées ci-dessous a été effectué avec le logiciel SPSS version 6.0 sur micro-ordinateur avec environnement Windows. Les différences observées entre

les groupes ont été soumises à des tests de signification statistique en utilisant la procédure ANOVA (analyse de variance). Le seuil de 5% a été utilisé. Lorsqu'une différence existe entre les groupes, c'est que cette différence, sauf lorsque cela est précisé autrement, est statistiquement significative au seuil de 5%. La procédure ANOVA utilisée présente notamment les intervalles de confiance à 95% pour les moyennes des groupes pour chaque variable analysée. Lorsqu'un test ANOVA conclut que les groupes sont significativement différents au seuil de 5 %, nous comparons alors les intervalles de confiance autour des moyennes des groupes pour identifier où sont ces différences significatives et le sens de ces différences : les moyennes de deux groupes sont en effet significativement différentes entre elles au seuil de 5% lorsque leurs intervalles de confiance à 95% ne se chevauchent pas.

De plus, afin de déterminer les niveaux atteints respectivement en précision et en aisance dans le développement de la communication orale, les données sur les seuls 10 critères notés chacun de 1 à 3 ont été analysés par ANOVA et les différences entre les groupes ont été précisées à partir des intervalles de confiance de 95% produits par ANOVA autour des moyennes de groupes. Ici, aussi le seuil de 5% a été utilisé. Puis, en vue de trouver un équilibre entre la précision et l'aisance, les données ont été soumises à une analyse factorielle en composantes principales imposant successivement un seul, puis deux facteurs, comme nous l'avons fait dans le cas de l'évaluation de la production écrite¹⁰.

Les entrevues individuelles orales ont été faites peu de temps après la période de cinq mois d'apprentissage intensif du FL2, c'est-à-dire au courant du mois de février de chacune des trois années scolaires de la recherche (1998-2001), sauf dans deux cas où le français intensif s'est donné au cours des cinq derniers mois de l'année scolaire, soit du début février à la fin juin; dans

¹⁰ Voir l'article intitulé : *L'évaluation de la production écrite en français intensif : critères et résultats* ailleurs dans ce numéro.

ces cas, les entrevues se sont déroulées à la fin juin. Toutefois, au cours de la dernière année de la recherche (2000-2001), à cause de circonstances incontrôlables, il a malheureusement été impossible d'administrer l'épreuve de l'entrevue orale aux groupes 7 et 10b. C'est ce qui fait que les données obtenues portent sur 21 plutôt que sur 23 classes (N=527). De plus, seulement 10 élèves, sur une trentaine, ont pu subir l'entrevue dans le groupe 9.

Résultats et interprétation

Afin de faciliter la compréhension des données, les résultats et les interprétations sont présentés en suivant l'ordre de nos trois hypothèses de recherche. C'est ainsi que, dans un premier temps, nous donnons les résultats obtenus en évaluation orale, successivement, pour chacune des trois années de la recherche (1998-1999; 1999-2000 et 2000-2001). Par la suite, nous présentons et interprétons les rapports entre le nombre d'heures et les résultats obtenus en production orale, pour les trois années ensemble. Enfin, nous présentons et interprétons les résultats obtenus en ce qui concerne la précision et l'aisance, pour la première année de la recherche seulement (1998-1999), puisque cette étude particulière n'a porté que sur cette année.

Résultats concernant le niveau atteint en production orale (hypothèse 1)

L'an I (1998-1999)

Pour l'an I de la recherche (1998-1999), les distributions des scores à l'entrevue, exprimés en terme de niveaux allant de 1 à 5, sont rapportées au Tableau 5.

TABLEAU 5
Résultats de l'entrevue orale (1998-1999)

GROUPES	NOMBRE D'ÉLÈVES	NOMBRE D'HEURES	MOYENNE DE NIVEAU	ÉCART-TYPE
1	29	363	2,55	0,86
2	31	372	4,29	0,68
3	29	155	3,48	1,50
4	18	242	4,22	0,62

TOTAL	107	3,59	1,21
-------	-----	------	------

Donc, pour la première année de l'expérience, la moyenne pour tous les élèves était de 3,59, presque exactement entre les niveaux 3 et 4. Une analyse de variance a également été effectuée afin d'établir les différences de moyennes entre les groupes (Tableau 6).

TABLEAU 6
Analyse de variance pour chaque groupe et au total

Groupes	Moyenne des scores	Nombre d'élèves de niveau					Total N
		1	2	3	4	5	
1	17,1	4	8	14	3	0	29
2	22,1*	0	0	5	12	14	31
3	19,4	4	5	5	3	12	29
4	21,6	0	0	2	10	6	18
TOTAL	19,9	8	13	26	28	32	107

*significativement supérieur aux groupes 1 et 3 au seuil de 0,05.

Le groupe 2 avait les résultats les plus élevés, suivi de très près par le groupe 4.

L'an II (1999-2000) et l'an III (2000-2001)

Pour l'an II de la recherche (1999-2000), les distributions des scores à l'entrevue, exprimés en terme de niveaux allant de 1 à 5, sont rapportées au Tableau 7 et, pour l'an III (2000-2001), au Tableau 8.

TABLEAU 7
Résultats de l'entrevue orale (1999-2000)

GROUPES	NOMBRE D'ÉLÈVES	NOMBRE D'HEURES	MOYENNE DE NIVEAU	ÉCART-TYPE
2	31	372	4,52	,51
3	31	144	3,87	,88
4	20	242	4,55	,60
5	33	230	3,42	,97
6	30	322	3,33	,88
7	26	216	4,00	,75
8	17	270	3,53	,94
9	27	335	4,30	,61
Total	215		3,93	,90

TABLEAU 8
Résultats de l'entrevue orale (2000-2001)

GROUPES	NOMBRE D'ÉLÈVES	NOMBRE D'HEURES	MOYENNE DE NIVEAU	ÉCART-TYPE
2	30	322	4,27	,74
3	23	141	3,83	1,34
4	21	242	3,57	1,29
5	31	230	3,19	1,14
6	27	322	4,15	,91
7	-	308	-	-
8	14	218	3,57	1,09
9	10	226	3,40	,52
10a	19	225	3,42	,90
10b	-	225	-	-
11	30	260	3,40	,56
Total	205		3,67	1,04

Les niveaux atteints de 3,93 et de 3,67 étaient très semblables à celui de la première année (3,59). Il n'y avait pas de différences significatives entre les années.

Interprétation des résultats quant au niveau atteint en production orale (hypothèse 1)

L'an I (1998-1999)

La moyenne de 3,59 obtenue par les 107 élèves de l'expérience du français intensif les situe légèrement en-deçà du niveau 4. Suivant les descripteurs de chaque niveau, cette compétence à l'oral indique que l'élève manifeste une très grande spontanéité en production orale et qu'il peut « engager et maintenir une conversation générale » (niveau 4). On observe aussi que 30% des élèves ont atteint le niveau 5 (Tableau 6) où l'élève peut communiquer *sur des sujets concrets reliés à ses intérêts personnels ou à des intérêts généraux*. De plus, comme 86 des 107 élèves ont atteint au moins le niveau 3 à l'oral (Tableau 6), on peut conclure que, après cinq mois de français intensif, plus de 80% des participants peuvent adéquatement communiquer en français, de façon spontanée.

Les résultats sont intéressants, également, du point de vue des caractéristiques des élèves et du temps consacré au français intensif. Le groupe 2 a atteint le niveau de production orale le plus élevé des quatre groupes, niveau qui est significativement plus élevé que celui des groupes 1 et 3. Dans le groupe 2, environ 80 % de la journée scolaire s'est déroulée en français. Le groupe 1, qui a aussi eu 80% de la journée en français pendant la période intensive et qui regroupe les élèves les plus sélectionnés de tous les groupes, a atteint le niveau le plus bas des quatre groupes. Le groupe 4, qui n'a eu que la moitié de la journée en français pendant l'intensif, a atteint un niveau un peu plus faible que celui du groupe 2, mais non significativement. Le groupe 3 a atteint un niveau de compétence en production orale un peu moins élevé que le groupe 4 mais un peu plus élevé que le groupe 1; le groupe 3, dont les élèves n'avaient pas du tout été sélectionnés, a eu le plus faible nombre d'heures d'enseignement en français intensif.

L'an II (1999-2000) et l'an III (2000-2001)

Les 215 élèves qui ont complété l'entretien oral au cours de la deuxième année de l'expérience ont obtenu un score moyen de 4 (3,93 – Tableau 7), légèrement au-dessus des résultats de l'an 1 (3,59 – Tableau 5). Suivant les descripteurs de chaque niveau, cette compétence à l'oral indique que l'élève démontre une très grande spontanéité en production orale et qu'il peut « engager et maintenir une conversation générale » (niveau 4). Donc, les élèves de l'an II ont atteint un niveau de compétence spontanée en communication orale, équivalent à celui des élèves de l'an 1.

Il y a aussi des différences dans le score moyen de niveau atteint entre les huit groupes (de 3,33 à 4,55). Tout comme dans le cas de l'an I, ces différences n'ont pas de rapport avec le nombre d'heures consacrées au français intensif. Parmi ces résultats, il y a six scores moyens qui sont près du niveau 4, ou au-dessus de ce niveau; il n'y a que deux scores moyens qui sont au niveau 3.

Quant aux 205 élèves qui ont complété l'entretien oral durant la troisième année de l'expérience, ils ont obtenu un score moyen de 3,67 (Tableau 8), c'est-à-dire un score légèrement en dessous des résultats de l'an II (Tableau 7) et presque au même niveau que les résultats de l'an I (Tableau 5). Ces résultats sont très semblables aux résultats obtenus au cours des deux premières années de l'expérience.

Les variations entre les groupes vont de 3,19 à 4,27 et n'ont pas de rapport direct avec le nombre d'heures en français intensif. Il est intéressant de noter qu'il y a quatre scores moyens qui sont près du niveau 4, ou au-dessus de ce niveau, et cinq scores moyens qui tournent autour du niveau 3.

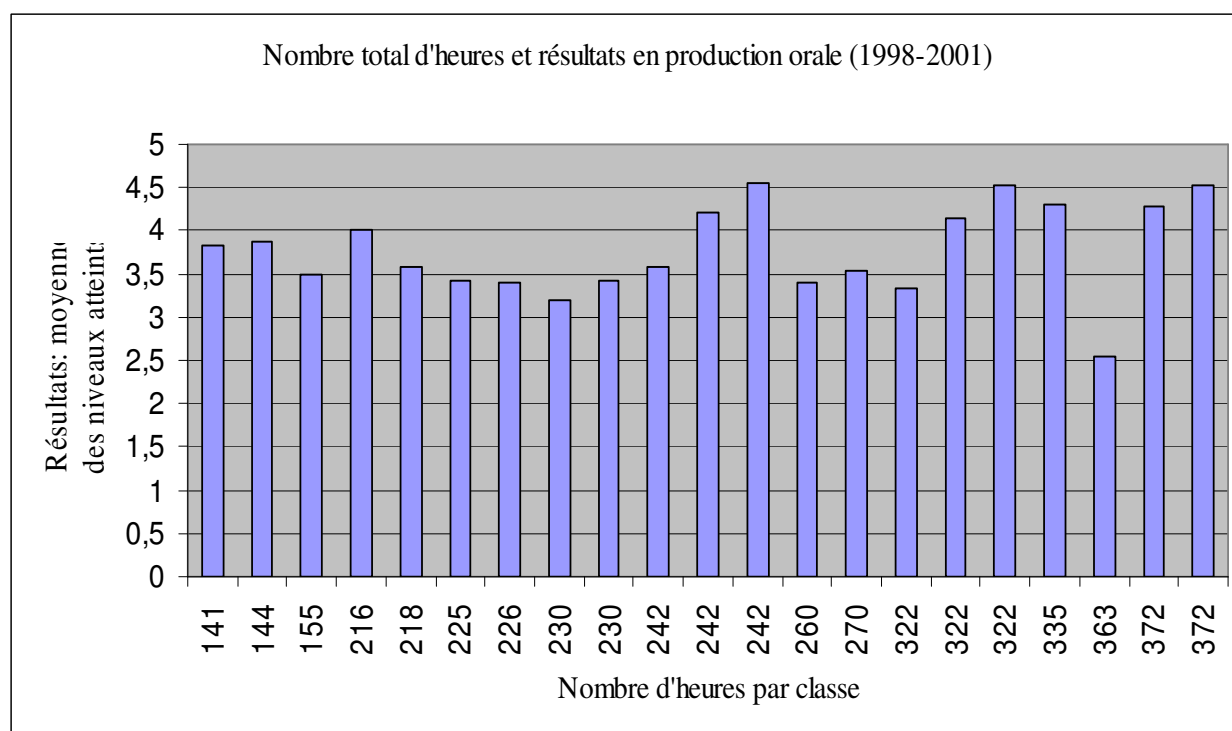
Ces résultats nous permettent de conclure que notre première hypothèse est confirmée, en ce sens que les élèves en français intensif ont atteint un niveau de production orale qui est semblable, sinon supérieur, à celui des élèves de la 9^e ou de la 10^e année ayant suivi le français de base. Lorsque l'on fait la moyenne des moyennes des scores obtenus à chacune des trois années de l'expérience du français intensif (an I : 3,6; an II : 3,9 et an III : 3,7), on obtient le résultat de 3,7, c'est-à-dire près du niveau 4 sur l'échelle de cotation allant de 1 à 5. Autrement dit, les élèves qui ont participé à l'expérience du français intensif peuvent communiquer *avec une très grande spontanéité* et *peuvent engager et maintenir une conversation générale*.

Il importe de noter que l'implantation du français intensif, pendant cinq mois, a permis à presque tous les élèves d'atteindre une capacité de communication orale, située au moins au niveau 3 sur l'échelle utilisée. Cela signifie que les élèves peuvent communiquer oralement avec spontanéité, résultat qui n'est généralement pas obtenu en 6^e année dans le cadre du français de base, donné au compte-gouttes (*drip-feed method*).

Résultats des rapports entre le nombre d'heures et les résultats obtenus en production orale (hypothèse 2)

En vertu de l'hypothèse 2, les résultats obtenus en production orale, exprimés en terme de niveaux allant de 1 à 5, seraient proportionnels au nombre d'heures consacrées à l'apprentissage intensif du FL2. Autrement dit, la courbe théorique de l'évolution des résultats devrait être une courbe ascendante, en fonction du nombre d'heures consacrées à l'apprentissage de la L2. Le Tableau 9 fait voir l'ensemble des résultats obtenus en production orale, pour les trois années (1998-2001), en fonction du nombre d'heures effectivement consacrées à l'apprentissage intensif du FL2.

TABLEAU 9
 Nombre total d'heures et résultats en production orale (1998-2001)



Interprétation des résultats quant aux rapports entre le nombre d'heures et les résultats en production orale

Une représentation graphique des résultats effectivement obtenus en production orale, pour les trois années de la recherche, fait nettement voir que l'hypothèse 2, portant sur le rapport entre le nombre d'heures et les résultats, n'est pas confirmée (Tableau 9). Par exemple, les résultats les plus faibles sont ceux qui correspondent à l'une des plus longues durées d'apprentissage (363 heures); inversement, la classe qui a eu le plus faible nombre d'heures (respectivement, 141, 144 et 155 heures) a obtenu des résultats supérieurs à 7 groupes qui ont pu consacrer un plus grand nombre d'heures à l'apprentissage du FL2. En outre, il est à noter que l'enseignant du groupe 8 qui, en 2000-2001, a eu 218 heures est le même qui, l'année précédente, avait pu consacrer 270 heures à un nombre équivalent d'élèves de la même école. Or, les résultats obtenus en production orale, dans un cas (218 heures), sont de 3,57; dans l'autre cas (270 heures), ils sont légèrement inférieurs (3,53), en dépit d'une augmentation de 52 heures dans le temps d'apprentissage (Tableaux 7 et 8). Enfin, le cas du groupe 4 montre aussi que la variable *nombre d'heures* d'apprentissage n'est pas la seule variable susceptible de rendre compte des résultats obtenus; dans ce cas, au cours des trois années de la recherche (1998-2001), avec une durée constante et un même enseignant, les élèves ont obtenu, successivement, les résultats suivants : 4,22, 4,55 puis 3,57 (Tableaux 5, 7 et 8). Enfin, le cas du groupe 6 mérite d'être mentionné car, alors que la durée est restée constante, l'enseignant a été remplacé durant la seconde année de l'implantation du régime pédagogique du français intensif dans cette école (2000-2001); les résultats obtenus, en production orale, sont de 3,33 avec un enseignant, et de 4,15 avec un autre enseignant. Ces quelques cas donnent à penser que la variable *démarche d'enseignement* pourrait être un facteur plus important que la variable *durée* pour expliquer les résultats d'apprentissage. Autrement dit, la grande variété dans les résultats des groupes/classes ne peut s'expliquer uniquement par le nombre d'heures d'enseignement.

En effet, une analyse détaillée de l'an I montre qu'il y a des différences significatives entre les quatre groupes, mais que ces différences ne sauraient être expliquées uniquement par le nombre d'heures en français intensif. L'analyse de variance portant sur les différences de moyennes exprimées sur l'échelle 11-25 (Tableau 6) fait voir que le groupe 2 est significativement supérieur au groupe 1. Dans le groupe 2, environ 80% de la journée scolaire s'est déroulé en français pendant le régime pédagogique du français intensif (372 heures). Le groupe 1, qui a aussi consacré 80% de la journée en français pendant l'intensif (363 heures), et qui regroupe les élèves les plus sélectionnés de tous les groupes, a atteint le niveau le plus bas des quatre. Le groupe 4, qui n'a consacré que la moitié de la journée au français (242 heures), a atteint un niveau un peu inférieur à celui du groupe 2, mais non significativement. Le groupe 3 a atteint en production orale un niveau qui n'était qu'un peu moins élevé que celui du groupe 4, mais était plus élevé que celui du groupe 1; le groupe 3, dont les élèves n'avaient été l'objet d'aucune sélection, a eu le plus faible nombre d'heures d'enseignement en français au cours de la période intensive (155 heures).

Ni la sélection des élèves, ni le nombre d'heures en français intensif, ni les qualifications des enseignants ne peuvent seules rendre compte des différences dans les résultats obtenus dans ces quatre groupes. Tout porte à croire que ce sont les démarches d'enseignement utilisées en salle de classe qui ont une plus grande influence que la durée d'apprentissage sur les résultats obtenus en production orale (Netten, 2001).

Notre seconde hypothèse n'est donc pas confirmée : les résultats obtenus en production orale ne sont pas proportionnels au nombre d'heures consacrées à l'apprentissage intensif du FL2.

Résultats quant à l'atteinte d'un équilibre entre la précision et l'aisance (hypothèse 3)

Afin d'identifier les caractéristiques de la production orale associées à la précision, d'une part, et à l'aisance d'autre part (Tableau 4), 102 des 107 entrevues de l'an I ont été réécoutées et notées

par un évaluateur externe, en recourant aux critères de la seconde grille d'évaluation (10 critères, notés sur une échelle de trois points – Tableau 10).

TABLEAU 10

Moyennes par groupe et au total pour les critères de précision et d'aisance (1998-1999)

CRITÈRE	POINTAGE	GR. 1	GR. 2	GR. 3	GR. 4	TOTAL
PRÉCISION						
♦ structure des phrases	1-3	2,2	2,4	2,1	2,3	2,3
♦ accord en genre et en nombre	1-3	1,9	2,3¹	1,7	2,1	2,0
♦ accord des verbes	1-3	2,0	2,3	1,9	2,5^{2,3}	2,1
♦ vocabulaire	1-3	2,3	2,4	2,1	2,4	2,3
♦ prononciation	1-3	2,1	2,2	2,2	2,2	2,2
Sous-total	5-15	10,5	11,7¹	10,1	11,6	10,9
AISANCE						
♦ sens des phrases	1-3	2,2	2,7⁴	2,5	2,7³	2,5
♦ prise d'initiatives	1-3	2,1	2,6	2,2	2,2	2,3
♦ fluidité	1-3	2,0	2,8^{1,4}	2,3	2,5³	2,4
♦ durée des pauses	1-3	1,9	2,7^{1,4}	2,1	2,4	2,3
♦ débit	1-3	2,2	2,2	2,1	2,3	2,2
Sous-total	5-15	10,4	13,0⁴	11,2	12,2	11,6
Total	10-30	20,9	24,7^{1,4}	21,4	23,7	22,5

Notes : 1) groupe 2 significativement supérieur au groupe 3 au seuil de 0,05

2) groupe 4 significativement supérieur au groupe 3 au seuil de 0,05

3) groupe 4 significativement supérieur au groupe 1 au seuil de 0,05

4) groupe 2 significativement supérieur au groupe 1 au seuil de 0,05

Interprétation des résultats quant à l'atteinte d'un équilibre entre la précision et l'aisance

(hypothèse 3)

Comme on peut voir, tous les participants au régime pédagogique du français intensif ont appris à communiquer à l'oral, avec précision et aisance. Pour la précision, le score moyen, pour tous les groupes, est de 2,1; pour l'aisance, il est de 2,3 (les deux étant appréciées séparément sur une échelle de trois points).

Dans le but de trouver un équilibre entre la précision et l'aisance dans le développement de la communication orale, les données sur les 10 critères notés chacun de 1 à 3 ont été soumises, tel que mentionné ci-dessus, à une analyse factorielle. En imposant un seul facteur, pour expliquer tous les coefficients de corrélation inter-critères, on observe que le critère d'*accord en genre et en nombre* n'est pas expliqué; il n'est en corrélation avec aucun des autres facteurs de l'entrevue. On peut émettre l'hypothèse que l'apprentissage de *l'accord en genre et en nombre* est beaucoup plus difficile, ou qu'il suit un autre mode d'acquisition que les autres critères. Les résultats sont semblables dans le cas de l'écrit¹¹. En imposant deux facteurs distincts, l'un est constitué de critères d'aisance et de critères de précision, et l'autre est constitué des deux critères : *accord en genre et en nombre* et *accord des verbes*, ce dernier relevant à la fois de la précision et de l'aisance.

En définitive, il a été impossible de faire une distinction entre les critères de précision linguistique et d'aisance à communiquer, dans le cas de la production orale. Il est possible que l'instrument utilisé, avec une échelle ne comportant que trois points, ne soit pas assez perfectionné pour permettre de distinguer entre deux facteurs liés à ces composantes. Il se peut aussi que ces deux aspects soient si liés, à l'oral, qu'il est impossible de les distinguer l'un de l'autre, contrairement à ce qui se passe dans le cas de l'évaluation de la production écrite¹². En production écrite, celui qui écrit peut passer un certain temps à réviser son texte (la précision linguistique); cela peut même se faire de façon consciente. Mais, lors d'une conversation, on ne peut pas faire la même distinction entre les deux (la précision et l'aisance) : une même idée doit être exprimée plus rapidement à l'oral parce que l'interlocuteur attend la suite du message. La

¹¹ Voir l'article intitulé *L'évaluation de la production écrite en français intensif : critères et résultats*, ailleurs dans ce numéro.

¹² Voir l'article intitulé *L'évaluation de la production écrite en français intensif : critères et résultats* ailleurs dans ce numéro.

précision serait alors moins contrôlée et plus étroitement liée à l'aisance; les caractéristiques de fluidité, de pauses, et de sens, considérées comme appartenant à l'aisance, à l'oral, pourraient être directement affectées par la précision (O'Reilly, 1994). Ce type de données, originales, nous a déjà forcés à réexaminer notre définition de la précision, et nous comptons réexaminer l'ensemble de la question au cours de nos recherches ultérieures (Germain et Netten, 2003).

Notre troisième hypothèse n'a donc pas pu être vérifiée. Malgré tout, il se peut qu'il y ait eu un équilibre entre la précision et l'aisance dans les productions orales des élèves en français intensif, mais que notre instrument n'ait pas pu le déceler. Il se peut également, cependant, que la précision et l'aisance soient si intimement liées, à l'oral, qu'il est à peu près impossible de les distinguer.

En outre, il est intéressant d'examiner de près les comparaisons entre les groupes concernant les résultats quant à la précision et quant à l'aisance. Les groupes 2 et 4 ont atteint un niveau de performance significativement plus élevé que celui des groupes 1 et 3 pour plusieurs des critères. Ce résultat est d'un grand intérêt parce que, tel que mentionné ci-dessus, les groupes 1 et 2 et les groupes 3 et 4 étaient compatibles au début de l'étude. Les élèves du groupe 2 peuvent communiquer mieux que tous les groupes, significativement mieux que le groupe 3 pour la précision et que le groupe 1 pour l'aisance. En outre, le groupe 4 est très près du groupe 2, pour l'aisance, même si les caractéristiques des élèves de ces deux groupes et le nombre d'heures d'enseignement ne sont pas semblables. Les groupes 2 et 4 ont plus d'aisance que les groupes 1 et 3, et le groupe 1, qui possédait les caractéristiques les plus favorables à la réussite, a le niveau de performance le plus faible pour l'aisance. Pour la précision, le niveau de performance, même s'il est un peu plus élevé, est très près de celui du groupe 3, c'est-à-dire du groupe qui présentait les caractéristiques les plus différentes de celles du groupe 1 : absence de sélection des élèves,

nombre d'heures d'enseignement moins élevé en FL2, niveau socioprofessionnel et résultats scolaires plus faibles, etc.

Encore une fois, ces différences entre les résultats des quatre groupes paraissent s'expliquer par les démarches pédagogiques utilisées par les enseignants dans leur salle de classe. L'enseignant du groupe 2 utilisait beaucoup de démarches qui visaient à l'aisance et a mis aussi l'accent sur la précision, surtout l'accord en genre et en nombre. L'enseignant du groupe 4 a mis beaucoup l'accent sur l'aisance, et a aussi intégré des démarches qui visaient à la précision, surtout l'accord des verbes. Les résultats pour le groupe 1 paraissent s'expliquer par la nature non interactive des démarches utilisées par cet enseignant, qui a eu tendance à mettre beaucoup plus l'accent sur la précision comme connaissance déclarative que sur l'aisance (Netten, 2001).

Conclusion et recommandations

Conclusion

Notre première hypothèse est confirmée ou même dépassée, les résultats étant même supérieurs au niveau de la 9^e ou même de la 10^e années. L'instrument utilisé dans le contexte de notre étude comprend une échelle à cinq niveaux de compétence en interaction orale, généralement utilisée avec les élèves de Terre-Neuve-et-Labrador terminant leur 12^e année. Cet instrument permet de déterminer, après cinq mois de français intensif, que près de 90% des élèves atteignent le niveau 3 défini pour les élèves de la fin de la 12^e année. En français intensif, environ 50% atteignent le niveau 4 et environ 30% atteignent le niveau 5 (maximum). Tous les groupes ont atteint un niveau de communication spontanée qui leur permet d'engager et de maintenir une conversation. Le but ultime du développement du régime a été atteint parce que les élèves ont atteint un niveau de communication spontanée.

Notre seconde hypothèse n'a donc pas été confirmée. Il n'y a pas de données établissant avec certitude que le temps consacré à l'apprentissage intensif du français entraîne un niveau plus

élevé en production orale.¹³ Pour expliquer ce constat, nous émettons l'hypothèse que les conditions créées en la salle de classe par les démarches d'enseignement utilisées, qui favorisent l'utilisation de la langue dans les situations authentiques, ont plus d'importance que le nombre d'heures consacrées à l'apprentissage intensif du FL2. Il est possible qu'il y ait un rapport plus étroit entre le nombre d'heures d'apprentissage et les résultats (Voir Carroll, 1975) quand on apprend une langue comme objet d'étude scolaire alors que quand on l'étudie comme moyen de communication, ce sont les démarches d'enseignement qui ont une plus grande importance. Malgré tout, l'implantation d'un régime pédagogique intensif permet aux élèves d'atteindre un niveau de communication spontanée, ce qui est peu probable dans le cas des cours réguliers de français de base, donnés au compte-gouttes.

Notre troisième hypothèse n'a donc pas été confirmée. Les raisons proviennent soit des lacunes de notre instrument, soit de l'impossibilité de faire une distinction entre ces deux composantes – la précision et l'aisance – à l'oral. Même si les élèves ont appris à communiquer spontanément, à l'oral, avec précision et aisance, il a été impossible de déterminer s'ils ont atteint un équilibre entre ces deux composantes lors de leur communication orale. L'analyse factorielle n'a pas réussi à distinguer ces deux composantes, à l'oral. Ce résultat pourrait être dû au fait que les deux composantes sont intimement liées lors d'une production orale, compte tenu de la rapidité de la communication dans une situation authentique de communication. La difficulté pourrait également provenir de l'instrument utilisé : il pourrait être utile de produire un autre instrument afin de vérifier si ces deux composantes peuvent effectivement être distinguées dans la communication orale.

Recommandations

Dans la pratique, les résultats de nos recherches tendent à démontrer qu'il serait possible d'améliorer les habilités de communication orale des élèves inscrits au régime du français en leur faisant faire une année de français intensif en remplacement d'une année de français de base régulier en 5^e ou en 6^e année. Une telle démarche permettra aux élèves d'atteindre un niveau de communication spontanée en français et de développer davantage leurs connaissances au niveau intermédiaire suivant. Nous recommandons donc que le français intensif soit implanté en alternance avec le français de base en 5^e ou en 6^e année pour améliorer les résultats du régime du français de base en général.

En ce qui a trait à la recherche, nous croyons qu'il y a deux questions importantes qui méritent d'être approfondies : dans un premier temps, les rapports entre le nombre d'heures d'apprentissage et les démarches d'enseignement utilisées et leurs effets sur les résultats en production orale des apprenants, et deuxièmement, les concepts de précision et d'aisance et les rapports entre les deux.

RÉFÉRENCES

- ACTFL (1986). *ACTFL Provisional Proficiency Guidelines*. Yonkers, NY.
- Bachmann, L.F. (1990). *Fundamental Considerations of Language Testing*. Oxford, Oxford University Press.
- Bachmann, L. et Savignon, S. (1986). The evaluation of communicative language proficiency: A critique of the ACTFL oral interview. *Modern Language Journal*, 70 , 380-390.
- Bibeau, G. (1984). Tout ce qui brille . . . *Langue et société*, 12 hiver.
- Carroll, J.B. (1975). Research problems concerning the teaching of foreign or second languages to younger children. In Stern, H.H.(Réd.), *Foreign Languages in Primary Education*. London: Oxford University Press.
- Conseil d'Europe (1996). Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues. Strasbourg : Comité de l'éducation.
- Genesee, F. (1987). *Learning through Two Languages: Studies of Immersion and Bilingual Education*. Cambridge, Mass., Newbury House.
- Germain, C. et Netten, J. (2003). La précision et l'aisance en FLE/FL2 : définitions, types et opérationnalisation de ces concepts. *Marges*
- Government of Newfoundland and Labrador (1992). *French 3200 Oral Testing : A manual for interviewers*, Department of Education, Language Programs Branch, St. John's : Queen's Printer, 17 p.
- Hammerly, H. (1982). *Synthesis in Second Language Teaching*. North Burnaby, B.C.: Second Language Publications.1982
- Harley, B. et Swain, M. (1984). The interlanguage of immersion students and its implications for second language teaching. Dans *Interlanguage*. A. Davies, C. Crisper, et A. P. R. Howatt (reds.). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Harley, B., Allen, P., Cummins, J. et Swain, M. (1990). *The Development of Second Language Proficiency*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Lambert, W. et Tucker, G., (1972). *The Bilingual Education of Children: The St. Lambert Experiment*. Rowley, Mass., Newbury House.
- Lapkin, S., Swain, M. et Argue, V. (1983). *French Immersion: The Trial Balloon That Flew*. Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education.
- Laurier, M. & Lussier, D. (2001). Du développement de niveaux de compétence à la mise au point d'instruments de mesure pour les apprenants immigrants adultes en contexte

- canadien. In C. Cornaire & P. Raymond (Eds.), *Regards sur la didactique des langues secondes* (pp. 155-184). Montréal : Éditions Logiques.
- Lussier, D. & Turner, C. (1995). *Le Point sur l'évaluation en didactique des langues*. Montréal : Centre Éducatif et Culturel.
- Lyster, R. (1987). Speaking immersion. *Revue canadienne des langues vivantes*, 43, 4.
- Lyster, R. (1990). The role of analytic language teaching in French immersion programs. *Revue canadienne des langues vivantes* 47, 1.
- Netten, J. (2001). *Étude exploratoire des relations entre démarches d'enseignement et caractéristiques d'aisance et de précision en production orale et en production écrite d'élèves de sixième année en français intensif à Terre-Neuve*. PhD Éducation, Faculté d'Éducation, Université du Québec à Montréal.
- O'Reilly, N. 1994. An analysis of the speech of early French immersion pupils in grades 4 – 6 in St. John's, Newfoundland and Labrador. M.Ed. Thesis, Memorial University of Newfoundland, St. John's, NL.
- Rebuffot, J. (1993). *Le point sur l'immersion au Canada*. Montréal : Centre Éducatif et Culturel.
- Riggenbach, H., 2000. (ed.). *Perspectives on Fluency*. Ann Arbor : The University of Michigan Press.
- Swain, M. et Lapkin, S. (1986). Immersion French in secondary schools: the 'goods and the 'Bads'. *Contact* 5, 3.
- Société GRICS. 1995. *Évaluation de la compétence en écriture*. Montréal : GRICS [Société de gestion du réseau d'instruments pour les commissions scolaires].
- Ullmann, Rebecca (1990). *Evaluating for communication: A Handbook for FSL Teachers*. Toronto : D.C. Heath Canada.