

L'Évaluation de la production écrite en français intensif : critères et résultats¹

Claude Germain, Joan Netten et
Serge P. Séguin

Abstract: This article discusses the evaluation of the written production of Grade 6 students who participated in the three-year research project on intensive French in Newfoundland and Labrador (1998 2001). Three areas were investigated: the level attained in written production ; the relationship between the number of hours of instruction and the level achieved ; and the development of a balance between accuracy and fluency in written production. The instrument used was a written composition based on the use of the writing process (13 criteria). The results for the three years indicate that students attained an average level of performance similar to that of Quebec francophones at Grade 3.5 ; that students who receive at least 250 hours' instruction attain a significantly higher level of performance, accuracy, and fluency, and that a balance between accuracy and fluency may be attained in writing, but is not always achieved, the other important factor influencing achievement being the teaching strategies used.

Résumé : Le présent article traite de l'évaluation de la production écrite 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 atteint par les élèves en production écrite ; la relation entre le nombre d'heures d'enseignement et le niveau atteint en production écrite ; et le développement équilibré de la précision et de l'aisance en production écrite. L'instrument utilisé est une composition écrite qui a recours au processus d'écriture (13 critères). Les résultats, après trois ans, montrent que : (1) les élèves ont atteint un niveau moyen de performance semblable aux élèves québécois francophones au niveau de la 3^e année et demie (3.5) ; (2) les élèves qui ont au moins 250 heures d'enseignement atteignent un niveau de performance significativement plus élevé, tant en précision qu'en aisance ; et (3) un équilibre entre la précision et l'aisance peut être atteint en production écrite, mais il ne l'est pas toujours, car les démarches d'enseignement utilisées en salle de classe constituent un important facteur qui influence les résultats obtenus.

Dans le présent article, nous aborderons la question de la production écrite 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 la problématique sur laquelle nous fondons nos hypothèses de recherche. Suivra une brève recension des écrits dans le domaine de l'évaluation de la production écrite en langue seconde (L2). Par la suite, nous exposerons les grandes lignes de notre méthodologie de recherche (contexte, instruments et critères d'évaluation, et traitement des données) et nous présenterons les résultats obtenus. Nous interpréterons ces derniers en nous référant successivement à chacune de nos hypothèses de recherche. Pour terminer, nous résumerons nos conclusions et formulerons 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 fait surgir plusieurs questions de recherche², notamment les trois suivantes, qui sont reliées à l'évaluation de la production écrite. Tout d'abord, en raison de la nouveauté du régime pédagogique, nous nous sommes trouvés devant une impossibilité : celle de déterminer le niveau susceptible d'être atteint par les élèves en production écrite après environ 300 ou 400 heures consacrées, pendant cinq mois, à l'apprentissage intensif du français langue seconde (FL2). En français de base, 90 heures seulement sont allouées habituellement aux élèves. Nous désirions d'autant plus connaître ce niveau, car, dans le milieu scolaire, pour diverses raisons, la plupart des gens ne croient généralement pas que les élèves de cet âge, du moins en français de base, peuvent apprendre à écrire plus que quelques mots ou quelques phrases, dans la L2. Pour notre part, à partir de nos fondements théoriques, nous estimions que les élèves devraient être en mesure, dans des conditions différentes, de produire des textes cohérents qui tiennent compte des situations de communication et des principales composantes du projet d'écriture, et ce, à un niveau à peu près équivalent à celui des élèves québécois francophones de la 3^e année (Germain et Lapointe, 1985 ; Valiquette, 1990).

Ensuite, dans la pratique, au moment d'implanter le régime pédagogique du français intensif, il a paru évident que certaines écoles se verraient incapables d'allouer quotidiennement, pour l'apprentissage

du français intensif³, jusqu'à 80 % du temps disponible³. Dans certaines classes, à peine 50 % de la journée pouvait être consacré au français intensif. A priori, dans les résultats obtenus en production écrite, il semblait difficile de mesurer l'écart qui persistait entre les élèves des classes qui bénéficiaient d'environ 50 % du temps, quotidiennement (durant cinq mois), pour l'apprentissage du FL2, et ceux des classes qui avaient la possibilité d'y consacrer jusqu'à 80 % du temps environ. Certes, nous pouvions supposer que les résultats seraient supérieurs dans ce dernier cas, mais, nous n'étions pas en mesure de préciser que les résultats obtenus seraient effectivement proportionnels au pourcentage du temps consacré à l'apprentissage du FL2.

Finalement, comme le régime pédagogique du français intensif a été conçu pour pallier, en grande partie, certaines lacunes du français de base, c'est-à-dire l'accent mis sur la précision linguistique (*accuracy*), ainsi que certaines lacunes de l'immersion, c'est-à-dire l'accent mis sur l'aisance à communiquer (*fluency*), nous ignorions jusqu'à quel point il serait possible d'atteindre un développement équilibré de la précision et de l'aisance dans la communication écrite des élèves après cinq mois de français intensif⁴.

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 atteindront, en production écrite, un niveau équivalent à celui des élèves québécois francophones de la 3^e année.

Hypothèse 2 : Les résultats obtenus en production écrite seront proportionnels au nombre d'heures consacrées au français intensif.

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 écrite.

Recension des écrits

Quand nous examinons les recherches sur l'évaluation de la production écrite, deux questions principales ressortent : la validité et la fiabilité des instruments de mesure et les résultats en compétences de communication écrite des apprenants. Quant aux 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 isolément sur les points grammaticaux (Bachmann, 1990 ; Lussier et Turner, 1995). Pour évaluer la production

écrite il faut tenir compte des aspects du code écrit (l'orthographe, la grammaire, etc.) aussi bien que de la communication, à savoir si les élèves ont réussi à exprimer clairement par écrit ce qui leur avait été demandé. L'évaluation d'un texte écrit est complexe et diffère de l'évaluation de l'oral. En effet, si à l'écrit il est relativement facile pour un correcteur de porter un jugement sur la grammaticalité des phrases qui le constituent, il est moins aisé de se prononcer sur sa « communicabilité ». Plusieurs chercheurs ont développé des grilles d'évaluation sur l'aspect communicationnel d'un texte écrit, mais il reste très difficile d'établir les facteurs pour l'application de ces grilles. Les chercheurs admettent que les tâches conçues pour l'évaluation devraient être intégrées et authentiques, mobilisatrices de plusieurs aspects de la communication (Laurier et Lussier, 2001) et que, lorsqu'on développe un instrument de mesure, il est essentiel de prendre en compte aussi bien la validité et la fidélité que la praticabilité (Lussier et Turner, 1995). Pour évaluer la communicabilité d'un texte, la plupart des chercheurs finissent par conclure à la nécessité d'élaborer des facteurs pour chaque projet d'écriture d'après le sujet traité, puis d'opérationnaliser ces facteurs dans une grille d'analyse ; ce qui permettrait par la suite de décrire et de comparer la performance des scripteurs et de les classer sur un continuum (Lemonnier, 2000 ; Upshur et Turner, 1995).

Parmi les recherches sur les résultats de la production écrite des apprenants en FL2, les plus pertinentes pour les besoins de cet article sont celles qui concernent les élèves en immersion, surtout en 6^e année. Quant à la grammaticalité en production écrite, les élèves en immersion sont beaucoup plus faibles que les francophones, même encore à la fin du secondaire (Rebuffot, 1993). Vu le manque de connaissances grammaticales, les résultats sociolinguistiques de la communication demeurent inférieurs (Swain et Lapkin, 1986). L'écart le plus grand entre la production écrite des apprenants en immersion et celle des francophones se situait sur le plan de la syntaxe et le maniement des prépositions (Harley et al., 1990) et des lacunes existaient également dans les accords, le genre et certaines formes verbales (Harley, 1984). Par contre, les capacités discursives (la cohérence et la cohésion) des apprenants s'avèrent de loin supérieures.

À l'opposé, peu de travaux existent sur les capacités à l'écrit des élèves inscrits au régime du français de base. Quand nous comparons les capacités de ces élèves à celles des élèves en immersion, il apparaît que ces derniers possèdent des compétences largement supérieures à l'écrit. Plusieurs études de comparaisons entre les élèves inscrits en français de base et les francophones au Québec montrent aussi les faiblesses des premiers (Lemonnier et de Koninck, 1998).

Méthodologie de la recherche

Contexte

La recherche s'est déroulée dans 23 classes de 6^e année, réparties dans deux conseils scolaires, l'un urbain et l'autre rural, pour un total de 587 sujets. Les caractéristiques des élèves, ainsi que celles des enseignants, le nombre d'heures d'instruction en français avant et pendant le régime varient beaucoup d'une école à l'autre : c'est souvent le cas dans le système scolaire. Les conditions sont les mêmes que celles qui sont décrites pour l'évaluation orale⁵.

Instruments et critères d'évaluation

Pour vérifier notre première hypothèse

Pour l'évaluation de la production écrite des élèves à la fin du régime pédagogique du français intensif, les élèves ont eu à rédiger une composition dont la marche à suivre pour l'administration, la correction et l'interprétation a été mise au point et diffusée par la Société de gestion du réseau d'instruments pour les commissions scolaires (GRICS) (1995), et ce, à la demande du ministère de l'Éducation du Québec pour les classes régulières du primaire. L'instrument développé par la Société GRICS a été retenu, de préférence à tout autre, car il a déjà été validé auprès d'environ 1 200 élèves et permet une comparaison des niveaux atteints en écriture, en FL2, avec ceux des élèves québécois francophones. En outre, l'instrument comporte des critères susceptibles d'être relativement faciles à associer, soit à la précision, soit à l'aisance. Il fait aussi appel au processus d'écriture (*the writing process*), démarche considérée comme importante dans notre conception du français intensif.

La grille de correction comprend un total de 14 critères (Tableau 1), 13 critères et un score total. Les trois premiers critères de la correction suivent chacun une échelle descriptive graduée en 8 catégories (scores de 1 à 8) ; les quatre critères suivants (scores de 4 à 7) réfèrent à des décomptes d'éléments, alors que les six autres critères (scores de 8 à 13) indiquent le pourcentage de divers types de fautes par nombre de mots ; le critère 14, le dernier, est constitué d'un total pondéré de ces 13 critères. Après l'entrée des scores bruts pour les 13 critères, ces scores sont convertis sur une échelle de 0 à 8 (E1, E2, E3, et ainsi de suite), dite échelle des scores du primaire. Une table de conversion fournie à cette fin est utilisée, puis un score total pondéré est calculé et

TABLEAU 1

Critères de la grille de correction à l'écrit (Société GRICS, 1995)

1 <i>Élaboration du texte</i>	Le texte respecte l'intention d'écriture, le sujet et le lecteur.
2 <i>Ordre des informations</i>	Le texte est structuré de façon cohérente.
3 <i>Présentation selon la forme</i>	La présentation est adaptée à la forme du texte.
4 <i>Nombre de phrases</i>	Le nombre de phrases au total
5 <i>Nombre de subordinées</i>	Le nombre de phrases comportant au moins une subordinée
6 <i>Nombre d'adjectifs et d'adverbes</i>	Le nombre d'adjectifs, d'adverbes et de locutions adverbiales
7 <i>Nombre de mots</i>	Le nombre de mots dans le texte
8 <i>Liens entre les phrases</i>	Les liens entre les phrases sont appropriés.
9 <i>Ponctuation</i>	Les phrases sont ponctuées adéquatement.
10 <i>Structure des phrases</i>	Les phrases sont bien construites.
11 <i>Orthographe d'usage</i>	Les mots usuels sont écrits correctement.
12 <i>Accord en genre et en nombre</i>	Les déterminants, les noms, les adjectifs, les participes passés sans auxiliaire, les pronoms et les attributs sont écrits correctement.
13 <i>Accord du verbe</i>	Les verbes sont écrits correctement.
14 <i>Total pondéré</i>	Total pondéré des 13 critères

est converti à son tour sur l'échelle du primaire⁶. Cette échelle permet de mettre en relation les scores obtenus avec le niveau des années (*grade levels*) du système scolaire (Société GRICS, 1995).

Pour vérifier notre deuxième hypothèse

Pour vérifier notre deuxième hypothèse, nous avons dû relever le nombre d'heures consacrées à l'apprentissage intensif du FL2 auprès de la direction de chacune des écoles impliquées⁷. Nous avons vérifié ces données en les comparant au tableau horaire d'un élève de chaque classe et en procédant aux ajustements qui s'imposaient. Afin de déterminer s'il y avait eu accroissement de la moyenne en fonction du nombre d'heures consacrées au français intensif pendant les cinq mois d'implantation du régime pédagogique, nous avons comparé ces données avec la moyenne du niveau atteint par chaque groupe.

Pour vérifier notre troisième hypothèse

Comme les critères de la Société GRICS ne reposent pas explicitement sur une distinction entre la précision et l'aisance, il nous a fallu, pour vérifier notre troisième hypothèse, regrouper ces concepts en deux catégories distinctes, à partir de nos définitions (Tableau 2).

Toutefois, afin de nous assurer de la fiabilité de la grille établie, nous avons alors administré le test de composition écrite à quatre classes (N=107) de 6^e année du primaire. Puis, nous avons soumis les résultats de la correction à une analyse en deux composantes principales qui imposent deux facteurs communs, afin de déterminer quels sont, parmi les critères, ceux qui paraissent relever effectivement de la précision (en tant que savoir-faire, compte tenu de la nature de l'épreuve), de l'aisance (en tant que savoir-faire), des deux ou d'aucun. Le Tableau 3 rapporte la solution, après rotation, à deux décimales près.

La solution factorielle présente les caractéristiques suivantes :

Les critères 3 (*présentation selon la forme*) et 11 (*orthographe d'usage*) appartiennent aux deux facteurs (c'est pourquoi ils sont omis dans

TABLEAU 2

Critères de la grille de correction à l'écrit, en relation avec la précision et l'aisance

Précision linguistique	Aisance à communiquer
2 Ordre des informations	1 Élaboration du texte
3 Présentation selon la forme	4 Nombre de phrases
8 Liens entre les phrases	5 Nombre de subordinées
9 Ponctuation	6 Nombre d'adjectifs et d'adverbes
10 Structure des phrases	7 Nombre de mots
11 Orthographe d'usage	
12 Accord en genre et en nombre	
13 Accord du verbe	

TABLEAU 3

Solution factorielle d'une analyse en deux composantes principales des 13 critères de la production écrite (N = 107)

Critères	Facteur 1 (précision)	Facteur 2 (aisance)
1 Élaboration du texte		0,52
2 Ordre des informations	0,53	
3 Présentation selon la forme	0,46	0,34
4 Nombre de phrases		0,82
5 Nombre de subordinées		0,47
6 Nombre d'adjectifs et d'adverbes		0,80
7 Nombre de mots		0,85
8 % F liens entre les phrases	0,61	
9 % F ponctuation	0,61	
10 % F structure des phrases	0,51	
11 % F orthographe d'usage	0,35	0,33
12 % F accord en genre et en nombre		
13 % F accord du verbe	0,64	

le Tableau 4). Ils feraient intervenir simultanément l'aisance et la précision.

Le critère 12 (*accord en genre et en nombre*) n'appartient à aucun des deux facteurs, ni à l'aisance ni à la précision (c'est pourquoi il est omis dans le Tableau 4).

Les 10 autres variables se regroupent en deux blocs égaux pour définir les deux facteurs dans la présente étude (Tableau 4).

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 ; la procédure ANOVA (analyse de variance) a été utilisée. Lorsqu'une différence existe entre les groupes, que cette différence, sauf lorsque cela est précisé autrement, est considérée comme 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 l'endroit où se trouvent 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.

Afin de déterminer le rapport entre le nombre d'heures consacrées au français intensif (durant cinq mois) et les résultats obtenus, nous avons comparé le nombre d'heures de chaque groupe avec la moyenne du niveau atteint par chacun des groupes, au total, puis pour la précision et pour l'aisance.

De plus, pour déterminer la présence d'un équilibre entre la précision et l'aisance, nous avons comparé, entre les groupes, le nombre de

TABLEAU 4

Critères contribuant respectivement à la précision et à l'aisance

Critères contribuant à la précision	Critères contribuant à l'aisance
2 Ordre des informations	1 Élaboration du texte
8 Liens entre les phrases	4 Nombre de phrases
9 Ponctuation	5 Nombre de subordinées
10 Structure des phrases	6 Nombre d'adjectifs et d'adverbes
13 Accord du verbe	7 Nombre de mots

critères réussis, à chaque niveau scolaire, pour chaque facteur ou composante (précision et aisance).

Enfin, tous les élèves qui ont participé à notre étude ont rédigé leur composition à l'école ; les enseignants ont suivi les consignes données dans le livret fourni par la Société GRICS : rédiger tout d'abord un brouillon, au cours d'une première période de 45 minutes, en suivant le processus d'écriture (*the writing process*) puis, lors d'une période subséquente (le lendemain, de préférence), réviser le texte et transcrire au propre la composition. Ce processus s'est déroulé à la fin des cinq mois du régime pédagogique du français intensif, soit vers le début du mois de février. Deux exceptions se sont présentées, dans les cas où le français intensif a plutôt été donné au cours des cinq derniers mois de l'année scolaire. Un enseignant québécois, formé spécifiquement à cette fin par la Société GRICS, a corrigé toutes les compositions des élèves en recourant aux critères mentionnés, ce qui laissait peu de place à la subjectivité. De plus, pour les deux premières années de l'étude, un autre évaluateur a corrigé de nouveau un échantillon des compositions, afin de vérifier si les consignes de correction de la Société GRICS avaient été correctement appliquées.

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 la composition écrite au groupe 10b. Il en résulte que les données obtenues portent sur 22 classes plutôt que sur 23 (N=577).

Résultats et interprétation

Pour permettre une meilleure compréhension des données, nous présentons les résultats et les interprétations dans l'ordre de nos trois hypothèses de recherche.

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

L'an I (1998 1999)

Pour bien faire comprendre la nature des résultats obtenus par les élèves de tous les groupes en français intensif ainsi que des différences qui existent entre les groupes, nous avons cru bon de recourir à la perspective dite des niveaux scolaires atteints, comparativement au niveau des élèves québécois francophones, de la 1^{ère} à la 6^e année. Pour ce faire, le score de chaque élève pour chaque critère est comparé aux normes

québécoises et est remplacé par le niveau le plus élevé, qui inclut dans sa bande médiane la valeur obtenue sur l'échelle 0 8 des scores du primaire. Par exemple, un score de 3 sur l'échelle du primaire pour le critère 4 (nombre de phrases) correspond au profil du niveau 5 parce que la bande médiane de 5^e année inclut cette valeur. Un élève qui obtient la note 3 pour le critère 4 atteint donc le niveau 5 pour ce critère et se comporte donc comme les Québécois francophones de la 5^e année.

Le Tableau 5 présente pour chaque élément mesuré la moyenne du niveau scolaire atteint pour chaque critère par les élèves de chacun des quatre groupes et pour l'ensemble des quatre groupes de la première année de l'expérience.

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

Pour les deuxième et troisième années de la recherche, plutôt que de la rapporter pour chaque critère, nous nous contenterons de rapporter la moyenne du niveau scolaire atteint par les élèves pour le total de chaque groupe. Autrement, cela alourdirait considérablement tous les tableaux, d'autant plus que les tendances dans les résultats, pour chaque critère particulier, demeurent à peu près identiques au cours des trois années de la recherche.

TABLEAU 5

Nombre d'heures et moyenne du niveau scolaire atteint dans chacun des quatre groupes, pour chaque critère et au total (1998 1999)

	1 (N1 = 29)	2 (N2 = 31)	3 (N3 = 29)	4 (N4 = 18)	Total (N = 107)
Nombre d'heures	363	372	155	242	
E1. Élaboration du texte	5,2	5,7	5,5	5,9	5,5
E2. Ordre des informations	6,0	4,7	5,9	5,4	5,5
E3. Présentation selon la forme	5,2	4,3	4,8	5,8	5,0
E4. Nombre de phrases	3,8	5,4	4,5	5,7	4,8
E5. Nombre de subordonnées	4,8	5,3	4,6	5,1	4,9
E6. Nombre d'adj. et d'adv.	3,9	5,4	4,3	5,0	4,6
E7. Nombre de mots	4,0	4,6	4,0	5,0	4,3
E8. % F liens entre les phrases	6,0	5,1	5,9	5,8	5,7
E9. % F ponctuation	4,7	4,4	5,2	3,9	4,6
E10. % F structure des phrases	1,8	0,7	1,9	0,3	1,3
E11. % F orthographe d'usage	3,8	4,9	4,3	4,4	4,4
E12. % F accord en genre et en nombre	4,7	5,1	5,5	3,5	4,8
E13. % F accord du verbe	3,4	4,8	6,0	4,5	4,7
E14. Total pondéré	2,7	3,1	2,9	3,4	3,0

Les Tableaux 6 et 7 rapportent, successivement, la moyenne du niveau scolaire atteint par les élèves pour chacun des huit groupes et pour l'ensemble des 210 élèves pour l'année 1999 2000 ainsi que la moyenne pour chacun des onze groupes et pour l'ensemble des 260 élèves pour l'année 2000 2001.

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

L'an I (1998 1999)

Le Tableau 5 montre que, en général, les élèves en français intensif sont capables d'écrire une composition en français comme les Québécois francophones au début de la 3^e année (moyenne de 3,0). Même si deux groupes restent légèrement au-dessous du niveau de la 3^e année et deux autres se situent légèrement au-dessus, aucune différence significative n'apparaît entre les quatre groupes.

Malgré tout, nous remarquons une grande variation parmi les 13 critères. Pour certains d'entre eux, les élèves ont atteint le niveau 6, ce qui signifie que leur performance, pour ces critères, surpasse celle des 25 % plus faibles Québécois francophones de 6^e année pour ces critères. En général, ces critères présentent un lien avec leur langue première et leurs habiletés cognitives, comme le critère 1 (élaboration du texte : 5,5) et le critère 2 (ordre des informations : 5,5). Pour plusieurs de ces critères, la plupart des élèves atteignent le niveau 5, : par exemple pour le critère 4 (nombre de phrases : 4,8) ; le critère 5 (nombre de subordonnées : 4,9) ; et le critère 6 (nombre d'adjectifs et d'adverbes : 4,6). Par contre, le critère pour lequel la performance des élèves atteint seulement le niveau 1 (ou même plus bas) pour tous les groupes est le critère 10 (structure des phrases), qui requiert l'apprentissage d'un nouveau découpage linguistique de la réalité. Il est intéressant de noter que pour le pourcentage des fautes d'accord en genre et en nombre (12) aussi bien que d'accord du verbe (13), les élèves sont au même niveau que les Québécois francophones de la 5^e année (4,8 ; 4,7). Pour le pourcentage des fautes d'orthographe, les élèves terre-neuviens se rapprochent du niveau des Québécois francophones de la 4^e année.

De plus, de façon générale, nous observons que les critères les mieux réussis sont ceux qui sont associés au facteur d'aisance. Nous pouvons émettre l'hypothèse qu'il s'agit d'habiletés susceptibles d'être influencées par le niveau de développement cognitif des élèves ou par le transfert d'habiletés déjà acquises en langue première, comme l'ont montré certaines recherches empiriques (Harley, 1984; Harley et Collo,

TABLEAU 6
Nombre d'heures pour chacun des huit groupes et moyenne du niveau scolaire atteint (1999 2000)

	Groupes Écoles								Total (210)
	2	3	4	5	6	7	8	9	
N =	(32)	(30)	(18)	(33)	(27)	(26)	(19)	(25)	
Nombre d'heures Total	372	144	242	230	322	216	270	335	
pondéré	4,6	3,4	4,2	2,7	3,5	2,7	3,1	3,3	3,4

TABLEAU 7
Nombre d'heures pour chacun des dix groupes et moyenne du niveau scolaire atteint (2000 2001)

	Groupes Écoles										Total (260)
	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	
N =	(30)	(23)	(21)	(31)	(26)	(28)	(16)	(21)	(36)	(28)	
Nombre d'heures Total	322	141	242	230	322	308	218	226	225	260	
pondéré	5,5	4,0	4,2	3,5	3,7	4,1	3,8	3,0	3,0	4,5	3,9

1990). Quant aux scores associés au facteur de la précision, ils varient grandement et ne sont pas aussi bien réussis, en général ; ils sont plus directement associés à la langue nouvelle que les élèves sont en train d'apprendre.

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

Tout comme dans le cas de l'an I, les élèves en français intensif de l'an II réussissent à écrire une composition en français comme les Québécois francophones de la 3^e année. Cependant, le Tableau 6 montre que les résultats pour la moyenne du niveau scolaire atteint en l'an II sont légèrement supérieurs à ceux de l'an I (3,4 comparé à 3,0). Parmi les huit groupes, six ont obtenu un score de niveau 3, un autre groupe a réussi à écrire une composition de niveau 4, tandis qu'un autre a presque atteint le niveau 5. Ces résultats élevés pourraient s'expliquer par le fait que les enseignants de ces groupes en sont à leur 2^e année d'enseigne-

ment dans le cadre du régime pédagogique du français intensif. Les élèves des trois enseignants qui en sont à leur 2^e année d'expérience en français intensif obtiennent des résultats supérieurs à ceux de la 1^{re} année. Comme c'était le cas l'année précédente, les critères associés au facteur d'aisance s'avèrent les mieux réussis.

Le Tableau 7 montre que la moyenne du niveau scolaire atteint en l'an III (3,9) est supérieure à la moyenne atteinte au cours des deux années précédentes (3,0 et 3,4). Au cours de la 3^e année, les élèves ont réussi à écrire une composition en français comme les Québécois francophones en début de 4^e année (3,9). Cependant, sur les dix groupes, deux ont obtenu un score correspondant, chez les Québécois francophones, au début de la 3^e année (3,0). À deux exceptions près, les scores oscillent entre 3,5 et 4,5 ; un groupe a même obtenu une moyenne qui correspond au niveau de la 5^e année et demie (5,5). Quoiqu'il en soit, généralement, les critères associés au facteur d'aisance s'avèrent, là encore, les mieux réussis.

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 écrite qui est équivalent à celui des élèves québécois francophones de la 3^e année. Lorsque nous faisons la moyenne des moyennes des scores obtenus à chacune des trois années de l'expérience en français intensif (an I : 3,0 ; an II : 3,4 et an III : 3,9), nous obtenons un score de 3,4, c'est-à-dire un score qui se situe entre le niveau 3 et le niveau 4. Autrement dit, les élèves qui ont participé à l'expérience du français intensif sont un peu plus habiles pour écrire une composition que les Québécois en début de 3^e année, mais ils sont moins habiles que ceux de la 4^e année. Les élèves en français intensif peuvent donc écrire en français à un niveau qui dépasse de beaucoup ce que nous attendons des élèves de cet âge en français de base.

Ces résultats suscitent deux commentaires. D'une part, en vertu de l'hypothèse de l'interdépendance des langues (Cummins, 1979, 2001), grâce à un apprentissage intensif de la langue, les élèves apprennent effectivement à communiquer dans la L2 en recourant aux compétences qu'ils possèdent déjà dans leur langue première, particulièrement les compétences associées à l'aisance. D'autre part, à cause du nombre très restreint d'heures habituellement consacrées, de façon non intensive, à l'apprentissage de la L2, en français de base, les enseignants, les parents, les directeurs d'école et les administrateurs scolaires ont conclu que le faible niveau habituellement atteint provenait d'une incapacité intellectuelle des élèves d'apprendre à écrire en L2. Or, notre expérience montre qu'en considérant la L2 comme un véritable moyen de communication,

plutôt que comme un objet d'étude (similaire aux autres matières scolaires), il est possible d'arriver à des résultats tout à fait satisfaisants.

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

L'an I (1998 1999)

Tel que mentionné ci-dessus, lors de la discussion sur les résultats, aucune différence significative n'apparaît entre les moyennes du niveau scolaire atteint par les quatre groupes, même s'il existe des différences assez considérables entre le nombre d'heures consacrées au français intensif. Par contre, des différences significatives apparaissent entre les quatre groupes pour tous les critères sauf pour le critère 1 (élaboration du texte). En général, il ressort que les groupes 1 et 3 sont comparables entre eux et ils sont plus forts pour les critères associés à la précision, alors que les groupes 2 et 4 sont comparables entre eux mais sont plus forts pour les critères associés à l'aisance.

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

En raison du nombre relativement restreint de groupes (8), l'étude de l'impact du nombre d'heures du français intensif sur la production écrite ne permet pas de tirer de conclusion claire sur la base des données de l'an II.

Toutefois, à partir des données de l'an III, le nombre d'heures a un impact significatif, au seuil de 0,01, sur la production écrite. Au total, comme pour les composantes de précision, les analyses amènent à conclure à des différences significatives entre, d'une part, les écoles qui ont consacré plus de 250 heures d'enseignement et, d'autre part, celles qui y ont consacré moins de 250 heures (moyennes de 4,7 contre 4,0 au total et de 4,2 contre 3,8 pour la précision). Le nombre d'heures semble présenter un impact surtout sur le développement de l'aisance en production écrite : les écoles qui ont consacré plus de 250 heures d'enseignement présentent une supériorité significative au seuil de 0,01, par rapport à celles qui y ont consacré entre 200 et 250 heures (niveaux moyens pour l'aisance de 5,8 contre 5,1). Plus encore, ces dernières sont aussi significativement supérieures, au seuil de 0,01, à l'école qui n'a consacré que 150 heures d'enseignement au français intensif (niveau moyen de 4,4).

Le tableau 8 montre l'ensemble des résultats atteints en production écrite, pour les trois années de la recherche, en fonction du nombre d'heures effectivement consacrées à l'apprentissage intensif du FL2.

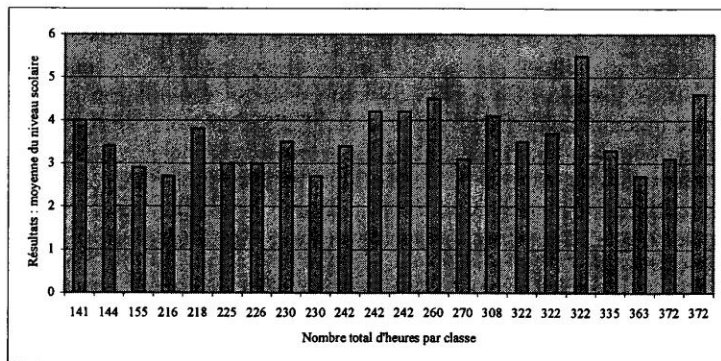
Interprétation des résultats quant aux rapports entre le nombre d'heures et les résultats obtenus en production écrite (hypothèse 2)

Le nombre d'heures en français intensif présente un impact sur le niveau atteint en production écrite, surtout pour le facteur aisance. Par ailleurs, l'absence d'une courbe ascendante régulière pour les résultats montre que d'autres facteurs influencent également le niveau atteint. Les observations du Tableau 8 apparaissent d'autant plus intéressantes qu'elles contredisent les données selon lesquelles les groupes 1 et 2 sont comparables entre eux, ainsi que 3 et 4, quant aux conditions d'enseignement (nombre d'heures d'enseignement, sélection des participants) et aux caractéristiques des élèves (niveau socioprofessionnel, réussite à l'école). En effet, les différences observées dans les apprentissages ne semblent attribuables, ni aux caractéristiques des élèves, comme leur niveau de développement dans la L2 avant le début du régime pédagogique, ni à leur niveau social ou même à leur réussite scolaire dans les autres matières, ni à des conditions comme le nombre d'heures d'enseignement ou le temps consacré à la tâche (*time on task*). Tout porte donc à croire que ce sont les démarches d'enseignement utilisées qui paraissent les plus susceptibles d'expliquer ces différences.

D'après les résultats de l'étude détaillée des autres classes de la première année de la recherche, il apparaît que les démarches d'enseignement exercent une grande influence sur le niveau des apprentissages (Netten, 2001).

Notre seconde hypothèse n'est donc pas confirmée. Un rapport existe entre le nombre d'heures et les résultats à l'écrit, surtout en ce qui

TABLEAU 8
Nombre total d'heures et résultats atteints en production écrite



concerne l'aisance, mais les résultats ne sont pas directement proportionnels au nombre d'heures. Le nombre d'heures ne représente pas le seul facteur, ni probablement le facteur majeur, qui influence le niveau atteint en production écrite.

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

En regroupant les composantes de précision et d'aisance en deux groupes de cinq critères chacun, il paraît possible d'analyser jusqu'à quel point les élèves en français intensif atteignent les critères associés au facteur de la précision et les critères associés au facteur de l'aisance.

L'an I (1998 1999)

Le Tableau 9 présente le nombre moyen de critères de précision et d'aisance pour lesquels chaque niveau scolaire a été atteint par les élèves de chacun des quatre groupes et, au total, pour la première année de la recherche.

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

Le Tableau 10 présente la moyenne du niveau scolaire atteint, pour chaque groupe et au total, pour les critères de précision et d'aisance, pour l'an II (1999 2000). Le Tableau 11 présente le même type de données pour l'an III (2000 2001).

Interprétation des résultats (hypothèse 3)

L'an I (1998 1999)

Pour vérifier s'il y a atteinte d'un équilibre entre les deux facteurs de précision et d'aisance, il faut comparer le nombre de critères de chaque composante atteint au niveau 6. Si nous comparons les résultats pour chacun des quatre groupes, il semble que la précision soit supérieure à l'aisance dans les groupes 1 et 3 (3 critères réussis au niveau 6 pour la précision contre 1 pour l'aisance). Cependant, pour les groupes 2 et 4, c'est la situation inverse : il y a 2,5 critères réussis au niveau 6 pour la précision et 3 critères pour l'aisance. L'équilibre entre la précision et l'aisance semble donc être presque atteint.

Toutefois, il faut noter que la question de l'atteinte de l'équilibre entre la précision et l'aisance, qui peut varier dans tous les groupes de français

TABLEAU 9

Nombre d'heures et nombre moyen de critères de précision et d'aisance correspondant au niveau atteint dans chaque groupe et au total (1998 1999)

N =	Groupes					Total (107)
	1 (29)	2 (31)	3 (29)	4 (18)		
Nombre d'heures	363	372	155	242		
<i>Précision</i>						
6 ^e	3,1	2,6	3,9**	2,7		3,1
5 ^e	3,1	2,6	3,9**	2,7		3,1
4 ^e	3,8	3,4	4,1	3,6		3,7
3 ^e	3,9	3,6	4,2	3,7		3,8
2 ^e	4,0	3,6	4,2	3,7		3,9
1 ^{ère}	4,5	4,2	4,6	4,0		4,3
<i>Aisance</i>						
6 ^e	1,4	3,0*	1,4	3,2'		2,2
5 ^e	1,9	3,4'	2,1	3,5'		2,6
4 ^e	4,6	5,0	4,6	5,0		4,8
3 ^e	4,6	5,0	4,6	5,0		4,8
2 ^e	4,6	5,0	4,6	5,0		4,8
1 ^{ère}	4,7	5,0	4,6	5,0		4,8

* Groupes 2 et 4 significativement supérieurs aux groupes 1 et 3 au seuil de 0,05.

** Groupe 3 significativement supérieur aux groupes 1, 2 et 4 au seuil de 0,05.

TABLEAU 10

Nombre d'heures et moyenne du niveau scolaire atteint, pour chaque groupe et au total des huit groupes, pour les critères de précision et d'aisance (1999 2000)

N =	Groupes Écoles									Total (210)
	2 (32)	3 (30)	4 (18)	5 (33)	6 (27)	7 (26)	8 (19)	9 (25)		
Nombre d'heures	372	144	242	230	322	216	270	335		
Précision (5)	4,2	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5	2,7	3,2		3,6
Aisance (5)	5,8	4,7	5,3	4,8	5,7	4,7	4,8	5,1		5,1

intensif, est loin d'être simple. D'après les résultats obtenus dans les quatre groupes, il semble possible d'atteindre un tel équilibre, mais il n'est pas du tout certain que nous puissions effectivement l'atteindre. Les démarches d'enseignement utilisées en salle de classe semblent représenter le facteur le plus susceptible d'influencer l'atteinte d'un équilibre.

TABLEAU 11

Nombre d'heures et moyenne du niveau scolaire atteint, pour chacun et au total des huit groupes, pour les critères de précision et d'aisance (2000 2001)

N =	Groupes Écoles											Total (260)
	2 (30)	3 (23)	4 (21)	5 (31)	6 (26)	7 (28)	8 (16)	9 (21)	10 (36)	11 (28)		
Nombre d'heures	322	141	242	230	322	308	218	226	225	260		
Précision (5)	4,8	3,7	4,0	3,8	3,9	3,8	3,8	3,8	3,7	4,2		4,0
Aisance (5)	5,8	4,4	5,5	5,3	5,8	5,7	5,5	4,9	4,7	6,0		5,3

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

Les données du Tableau 10 permettent d'observer que les élèves en français intensif atteignent le niveau de 6^e année des Québécois francophones pour une moyenne d'environ 2,6 des 5 critères de précision (plus de 50 %) et pour une moyenne d'environ 2,8 des 5 critères d'aisance (plus de 55 %). Il semble donc qu'un équilibre (50 % - 55 %) soit pratiquement atteint entre la précision et l'aisance chez les élèves de l'an II, en français intensif.

Les données du Tableau 9 permettent d'observer que les élèves en français intensif atteignent le niveau de 6^e année des Québécois francophones pour une moyenne de 3,0 des 5 critères de précision (60 %) et pour une moyenne de 3,4 des 5 critères d'aisance (presque 70 %). Ces résultats indiquent la présence d'un certain équilibre entre la précision et l'aisance chez les élèves de l'an III. Le degré d'équilibre atteint en l'an III est légèrement inférieur à celui qui a été atteint au cours de l'année précédente.

Ainsi, les résultats indiquent que notre hypothèse 3 est confirmée, en ce que le français intensif peut conduire à l'atteinte d'un équilibre entre la précision et l'aisance, à l'écrit. Quoi qu'il en soit, il semble bien que l'atteinte d'un tel équilibre soit surtout fonction des démarches d'enseignement utilisées en salle de classe.

Conclusion et recommandations

Conclusion

Notre première hypothèse est confirmée ou même dépassée, car le niveau atteint est supérieur au niveau anticipé. En définitive, les

données sur la production écrite montrent que les élèves, après cinq mois de français intensif, atteignent, en moyenne, le niveau scolaire de 3,5. Cela indique qu'ils peuvent écrire une composition semblable à celles des Québécois francophones de la 3^e ou 4^e année. De plus, les données montrent que les élèves, après cinq mois de français intensif, atteignent, en moyenne, un niveau de précision qui se rapproche de celui des Québécois francophones de la 4^e année et un niveau d'aisance qui se rapproche de celui des Québécois francophones de la 5^e année.

Notre seconde hypothèse n'a pas été confirmée. Les données indiquent également que, même si aucun rapport direct n'existe entre le nombre d'heures d'apprentissage et le niveau atteint en production écrite, le facteur *nombre d'heure d'apprentissage* s'avère quand même important, même si, comme pour l'oral, le facteur *démarches d'enseignement en salle de classe* semble influencer davantage le niveau atteint à l'écrit. Il faut malgré tout un nombre minimal de 250 heures pour développer un niveau satisfaisant d'aisance en production écrite.

Notre troisième hypothèse a été confirmée. Les données indiquent qu'il est possible d'atteindre un équilibre entre la précision et l'aisance à l'écrit, mais que l'atteinte d'un tel équilibre n'est pas assurée. Une fois de plus, les démarches d'enseignement utilisées en salle de classe semblent constituer le facteur qui affecte le plus les résultats.

Recommandations

Les résultats montrent que la capacité des élèves d'écrire avec précision et aisance surpasse de beaucoup ce que pensent la plupart des enseignants. Il existe de grandes possibilités de transfert entre L1 et L2, notamment en ce qui a trait aux habiletés associées à l'aisance, tel que le suggèrent l'hypothèse de Cummins et certaines recherches empiriques.

Quant aux recherches, le rapport entre l'utilisation spontanée des structures de la langue à l'oral et la capacité d'écrire avec aisance mérite d'être exploré plus à fond. En effet, un grand nombre de structures de la langue sont communes à l'oral et à l'écrit ; si les élèves apprennent tout d'abord ces structures oralement, ils seront alors en mesure de les utiliser à l'écrit.

Notes

- 1 Recherche subventionnée par Patrimoine canadien. Pour un aperçu général de ce projet de recherche, voir l'Introduction à ce numéro.
- 2 Pour un aperçu de l'ensemble des objectifs de la recherche sur le français intensif, voir l'Introduction à ce numéro.

- 3 Pour plus de détails à ce sujet, voir l'article « Theoretical and research foundations of intensive French » ailleurs dans ce numéro.
 - 4 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.
 - 5 Voir l'Introduction à ce numéro aussi bien que l'article intitulé « L'évaluation de la production orale : critères et résultats » ailleurs dans ce numéro.
 - 6 Dans nos études et rapports actuels, nous identifions les 14 critères en recourant à une numérotation continue (de 1 à 14), alors que les documents de GRICS les identifient de 1 à 12, incluant 4A, 4B et 4C. Les correspondances suivantes sont donc utilisées dans la numérotation des 14 critères :
- | | | | | | | | | | | | | | | |
|-------|---|---|---|---|----|----|---|---|---|----|----|----|----|----|
| GRICS | 1 | 2 | 3 | 4 | 4B | 4C | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
| NOUS | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 |
- 7 Voir l'article intitulé « L'évaluation de la production orale : critères et résultats » ailleurs dans ce numéro.

Références

- Bachmann, L.F. (1990). *Fundamental considerations of language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children, *Review of Educational Research*, 49, 80-95.
- Cummins, J. (2001). The entry and exit fallacy in bilingual education. Dans C. Baker et N.H. Hornberger (Dir.), *An introductory reader to the writings of Jim Cummins* (pp. 110-138). Clevedon (UK): Multilingual Matters.

- Germain, C. et Lapointe, R.-E. (1985). *L'évaluation de la communication écrite au primaire*. 2 volumes. Montréal : Université de Montréal.
- Harley, B. (1984). Mais apprennent-ils vraiment le français ? *Langue et Société*, 12, 57-63.
- Harley, B., Allen, P., Cummins, J. et Swain, M. (1990). *The development of second language proficiency*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Laurier, M. et 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. Dans C. Cornaire et P. Raymond (Dir.), *Regards sur la didactique des langues secondes* (pp. 155-184). Montréal : Éditions Logiques.
- Lemonnier, F.H. (2000). L'évaluation de l'aspect communicationnel de textes d'élèves non-francophones. Dans C. Cornaire et P. Raymond (Réd.), *Regards sur la didactique des langues secondes* (pp. 209-240). Montréal : Éditions Logique.
- Lemonnier, F.H. et de Koninck, Z. (1998). *Étude de la performance en français écrit d'élèves non francophones de 6^e année du primaire du Québec* [Rapport de recherche]. Québec : Département de langues et linguistique, Université Laval.
- Lussier, D. et Turner, C. (1995). *Le point sur l'évaluation en didactique des langues*. Montréal : Centre Éducatif et Culturel.
- 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*. Thèse de doctorat inédit, Université du Québec à Montréal.
- Rebuffot, J. (1993). *Le point sur l'immersion au Canada*. Montréal : Centre Éducatif et culturel.
- Société de gestion du réseau d'instruments pour les commissions scolaires [GRICS]. (1995). *Évaluation de la compétence en écriture*. Montréal : Auteur.
- Swain, M. et Lapkin, S. (1986). Immersion French in secondary schools: The 'goods and the 'bads'. *Contact*, 5(3), 2-9.
- Upshur, J. et Turner, C. (1995). Constructing rating scales for second language tests. *ELT Journal*, 49(1), 3-12.
- Valiquette, J. (1990). *L'enseignement grammatical à l'heure des choix*. Montréal : Centre Éducatif et Culturel.