

# L'Évaluation de la production orale en français intensif : critères et résultats<sup>1</sup>

Claude Germain, Joan Netten et  
Parvine Movassat

**Abstract:** This article discusses the evaluation of the oral production of Grade 6 students who participated in the first three years of the Newfoundland and Labrador research project on intensive French (1998 2001). Three areas 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 and 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 score of 3.7 on the interview, which corresponds to level 4 of the interview scale ; that is, they were able to show considerable spontaneity in language production and to initiate and sustain general conversation. However, no direct relationship was found between number of hours of instruction and achievement ; teaching strategies used appeared to exert considerable influence on achievement. It was also impossible to distinguish the two factors of accuracy and fluency in the students' oral production.

**Résumé :** Le présent article traite de l'évaluation de la production orale des élèves de 6<sup>e</sup> 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 la capacité des élèves à 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. Cela signifie qu'ils *manifestent une très grande spontanéité en production orale et peuvent engager et maintenir une conversation générale*. Toutefois, aucune relation directe n'existe 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.

Dans le présent article, nous aborderons la question de la production orale des élèves de 6<sup>e</sup> année (âgés environ de 11 ans) 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 orale 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<sup>2</sup>) et 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<sup>e</sup> année à Terre-Neuve-et-Labrador, a fait surgir plusieurs questions de recherche<sup>3</sup>, lesquelles sont reliées à l'évaluation de la production orale. 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 orale après environ 300 ou 400 heures allouées, pendant cinq mois, à apprentissage du français intensif, en tant que langue seconde. En français de base, 90 heures seulement sont allouées à cet apprentissage. Par extrapolation, nous avons donc supposé que le niveau atteint équivaldrait à celui qui est habituellement atteint par les élèves de la 9<sup>e</sup> année ou de la 10<sup>e</sup> 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. Compte tenu de l'âge des élèves et, par conséquent, de leur niveau de développement cognitif, nous avons procédé aux ajustements qui s'imposaient. Toutefois nous ne pouvions prédire avec exactitude le niveau qui serait le niveau effectivement atteint en production orale.

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 intensif<sup>4</sup> jusqu'à 80 % du temps. Dans certaines classes, à peine 50% de la journée pouvait être consacré au français intensif. À priori, dans les résultats obtenus en production orale, il semblait difficile de mesurer l'écart qui persistait entre les élèves des classes qui ne bénéficiaient que 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 orale spontanée des élèves après cinq mois d'apprentissage du français intensif<sup>5</sup>.

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<sup>e</sup> année qui ont bénéficié de 300 à 400 heures d'apprentissage du français intensif pourront communiquer avec une certaine spontanéité et pourront engager et maintenir un simple dialogue ou conversation (niveau 3 dans le protocole de l'entrevue utilisé à la fin su secondaire, à Terre-Neuve-et-Labrador).

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

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

### Recension des écrits

Quand nous examinons 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. 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 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). Récemment de grands projets ont vu le jour pour élaborer des instruments appropriés, comme par exemple 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 FL2, les plus pertinentes pour les besoins de cet article sont celles qui ont trait aux élèves en immersion, surtout ceux des 4<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années du système scolaire. De fait, la plupart des travaux sur la production orale qui ont été effectués depuis les années soixante s'intéressent principalement aux résultats du régime d'immersion en français (Rebuffot, 1993). D'une manière générale, les chercheurs et les évaluateurs s'accordent pour affirmer que les capacités orales des élèves en immersion à la fin de la 6<sup>e</sup> année n'atteignent pas celles des locuteurs francophones du même âge (Bibeau, 1984). Toutefois ils ont dû admettre que ces élèves démontrent une grande facilité à s'exprimer dans la langue seconde et accomplissent très 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 « communicationnel » démontrent 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 fonctionnelle dans la langue seconde qui pourrait leur permettre d'obtenir un emploi bilingue (Lyster, 1990). D'autres évaluations, qui portent sur l'aspect « gram-

maticalité », suggèrent que la langue parlée des élèves en immersion ne représente qu'une interlangue fossilisée (Lyster, 1987) dans laquelle subsistent des lacunes quant à la prononciation, la grammaire et le vocabulaire (Swain et Lapkin, 1986, Genesee, 1987 ; Lambert et Tucker, 1972 ; Hammerly, 1982 ;) et que ces élèves présentent aussi des difficultés à adapter leur langage aux situations socioculturelles (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 qui avaient été trouvés chez les élèves en immersion à la fin de la 6<sup>e</sup> année (Harley et al., 1990 ; Swain et Lapkin, 1986). Tout compte fait, il semblerait que l'immersion française procure surtout une certaine aisance (Bibeau, 1984).

À l'opposé, on trouvait très peu de travaux sur les capacités à l'oral des élèves inscrits en 6<sup>e</sup> année au régime du français de base. La comparaison des capacités de ces élèves avec celles des élèves en immersion, en général, permet de constater que la qualité du français des élèves en immersion dépasse largement celle des élèves qui suivent les cours de français de base.

### Méthodologie de la recherche

#### Contexte

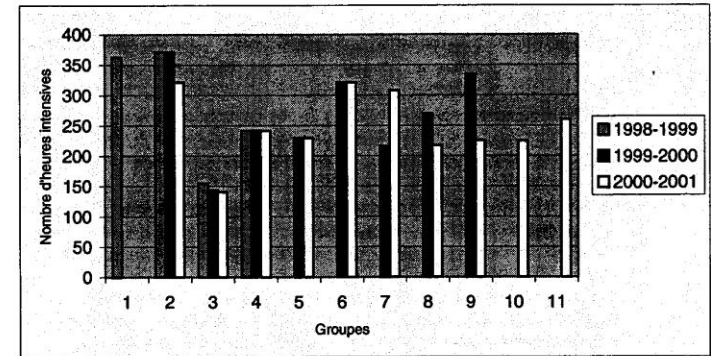
L'étude s'est déroulée entre les années 1998-2001 dans 23 classes de 6<sup>e</sup> année, sur un total de 587 élèves terre-neuviens dans deux conseils scolaires, l'un en milieu urbain et l'autre en milieu rural. Les caractéristiques des élèves et la sélection des enseignants, ainsi que le nombre d'heures avant le français intensif ont déjà été précisés dans l'introduction<sup>6</sup>. Le tableau 1 rapporte le nombre d'heures d'apprentissage en français intensif.

#### 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, ce protocole correspond, grosso modo, au niveau de la 12<sup>e</sup> année dans le système scolaire de Terre-Neuve-et-Labrador (Government of Newfoundland and Labrador,

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



1992). Cette entrevue suit la procédure développée par le *American Council for the Teaching of Foreign Languages* (ACTFL, 1986). Afin d'intégrer correctement le mécanisme et de comprendre et interpréter correctement les descripteurs pour chacun des niveaux de l'échelle, tous les enseignants impliqués ont reçu une formation aux techniques de l'entrevue, laquelle est donnée par des spécialistes du ministère de l'Éducation de Terre-Neuve-et-Labrador. Chaque enseignant a interviewé les élèves de sa classe et chaque entrevue a été enregistrée sur cassettes. La correction a donc été effectuée 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. 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 (0,70) est assez élevé, suffisamment pour considérer les résultats fiables pour notre étude. Les résultats obtenus pour la deuxième année sont semblables, de sorte que nous n'avons pas cru nécessaire de procéder de nouveau à l'étude pour la troisième année.

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

Chaque élève est classé dans l'un des cinq niveaux et, pour chacun de ces niveaux, l'évaluateur recourt à trois échelons : le premier est ap-

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).

pliqué aux élèves dont la performance est jugée légèrement inférieure au descripteur-type du niveau concerné (-) ; le deuxième est appliqué aux élèves dont la performance est jugée pratiquement conforme au descripteur-type, et le troisième est appliqué aux élèves dont la performance est jugée légèrement supérieure à ce descripteur (+). Il y a donc 15 scores possibles et chaque élève reçoit un score qui va de 11 à 25 points<sup>7</sup> (Tableau 3).

Cette entrevue présente trois avantages :

elle suit un format précis et utilisable, quel que soit le niveau de développement du langage de l'élève ou quels que soient les thèmes étudiés ; elle débute par une période de mise en train, se poursuit avec la formulation d'une hypothèse sur le niveau de compétence de l'élève au moyen de questions pertinentes, puis se termine 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 qui participent au français intensif à ceux des autres élèves de la même province (Terre-Neuve-et-Labrador).

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

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 la vingtaine de classes impliquées<sup>8</sup>. 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. Pour 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

En conformité avec notre troisième hypothèse de recherche, nous avons dû mettre au point des critères qui nous permettaient 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 qui concerne la *précision linguistique*, nous avons adapté à l'oral les principaux critères utilisés en ce sens par la Société GRICS (1995) pour l'évaluation de la production écrite<sup>9</sup>. C'est ainsi que le concept de précision a été rendu opératoire en termes d'utilisation correcte de la morphologie et de la syntaxe : structure des phrases, accord en genre et en nombre (nom, adjectif, etc.) et accord du verbe. 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).

Quant au concept d'*aisance à communiquer*, il a été rendu opératoire de façon globale, à partir des principaux écrits sur la question (Riggenbach,

TABLEAU 4  
Critères de la seconde grille d'évaluation de la production orale

<i>Précision linguistique</i>	
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 du verbe	Les verbes sont employés correctement.
4 Vocabulaire	L'énoncé 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.
<i>Aisance à communiquer</i>	
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.

2000) et de notre propre expérience dans le domaine. Pour ce faire, nous avons recouru 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 aux paroles de son interlocuteur. La *durée des pauses* est considérée également comme un facteur essentiel de l'interaction verbale, puisque des pauses trop longues ou trop fré-

quentes 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. Pour cela, nous avons utilisé la procédure ANOVA (analyse de variance). Lorsqu'une différence existe entre les groupes, 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 où se situent ces différences significatives et en identifier le sens : 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. Le seuil de 5 % a été également utilisé ici. Puis, en vue de trouver un équilibre entre la précision et l'aisance, nous avons soumis les données à une analyse factorielle en composantes principales qui imposent successivement un seul, puis deux facteurs, comme nous l'avons fait dans le cas de l'évaluation de la production écrite<sup>10</sup>.

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, pour lesquels le français intensif s'est donné au cours des cinq derniers mois de l'année scolaire, soit du début de février à la fin de juin, les entrevues se sont déroulées à la fin du mois de 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. Il en résulte que les données obtenues portent sur 21 classes au lieu de 23 (N = 527). De plus, seulement 10 élèves, sur une trentaine, ont pu se présenter à l'entrevue dans le groupe 9.

### Résultats et interprétation

Afin de faciliter la compréhension des données, nous présentons les résultats et les interprétations 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 qui existent entre le nombre d'heures et les résultats obtenus en production orale, pour les trois années. 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, qui vont de 1 à 5, sont rapportées au Tableau 5.

Pour la première année de l'expérience, la moyenne pour tous les élèves était donc de 3,59, presque exactement entre les niveaux 3 et 4.

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

Une analyse de variance a également été effectuée, pour nous permettre d'établir les différences de moyennes entre les groupes (Tableau 6).

Le groupe 2 présentait 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, qui vont de 1 à 5, sont rapportées au Tableau 7 et, pour l'an III (2000 2001), au Tableau 8.

Les niveaux atteints de 3,93 et de 3,67 ressemblaient beaucoup à celui de la première année (3,59). Aucune différence significative n'apparaît 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. Si nous nous fions aux 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). Nous observons aussi que 30 % des élèves ont atteint le niveau 5 (Tableau 6), dans lequel 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), nous pouvons conclure que, après cinq mois de français intensif, plus de 80 % des participants peuvent adéquatement communiquer en français de façon spontanée.

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.

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

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). Par rapport aux 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). Les élèves de l'an II ont donc atteint un niveau de compétence spontanée en communication orale, niveau équivalent à celui des élèves de l'an 1.

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 ressemblent beaucoup aux résultats obtenus au cours des deux premières années de l'expérience.

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 (niveau 4) qui est supérieur au niveau anticipé (niveau 3). Lorsque nous établissons la moyenne des moyennes des scores obtenus pour chacune des trois années de l'expérience du français intensif (an I : 3,6 ; an II : 3,9 et an III : 3,7), nous obtenons le résultat de 3,7, c'est-à-dire un résultat qui est près du niveau 4 sur l'échelle de cotation qui va 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<sup>e</sup> 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)*

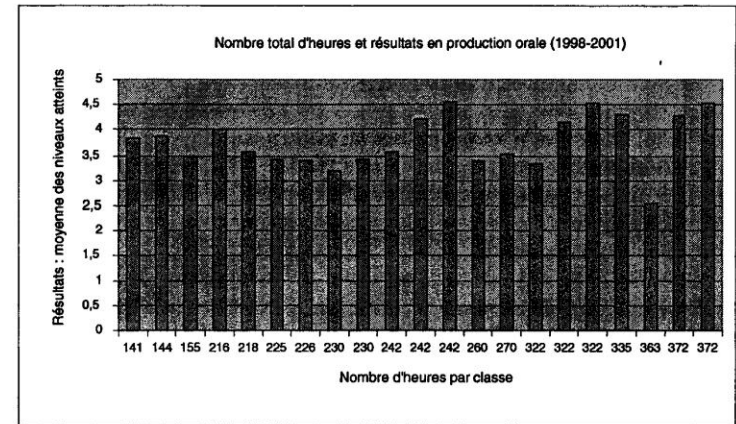
En vertu de l'hypothèse 2, les résultats obtenus en production orale, exprimés en terme de niveaux qui vont de 1 à 5, seraient proportionnels au nombre d'heures consacrées à l'apprentissage intensif du FL2.

Autrement dit, la courbe théorique de l'évolution des résultats devrait être ascendante, en fonction du nombre d'heures consacrées à l'apprentissage de la L2. Le Tableau 9 présente 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.

*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, montre très nettement que l'hypothèse 2, qui porte 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 moins 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, avait pu, l'année précédente, consacrer 270 heures à un nombre équivalent d'élèves de la même école. Or, dans un cas (218 heures), les résultats obtenus en production orale 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 démontre aussi que la variable nombre d'heures d'apprentissage n'est pas la seule variable susceptible de rendre compte des résultats obtenus. En effet, 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. 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 nous invitent à croire que la variable démarche d'enseignement pourrait constituer 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.

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



En effet, une analyse détaillée de l'an I montre que des différences significatives apparaissent 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 qui porte sur les différences de moyennes exprimées sur l'échelle 11 25 (Tableau 6) montre 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 à peine moins élevé que celui du groupe 4, mais plus élevé que celui du groupe 1 ; le groupe 3, dont les élèves n'avaient été l'objet d'aucune sélection, est celui qui a eu le moins 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 seuls expliquer les différences dans les résultats obtenus dans ces quatre groupes. Tout porte à croire que les démarches d'enseignement utilisées en salle de



classe possèdent une plus grande influence, sur les résultats obtenus en production orale (Netten, 2001), que la durée d'apprentissage.

Des différences apparaissent également 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 ne présentent aucun rapport avec le nombre d'heures consacrées au français intensif. Parmi ces résultats, six scores moyens sont près du niveau 4 ou au-dessus de ce niveau ; seulement deux scores moyens sont au niveau 3.

Les scores entre les groupes varient de 3,19 à 4,27 et ne présentent aucun rapport direct avec le nombre d'heures en français intensif. Il est intéressant de noter que trois scores moyens sont près du niveau 4 ou au-dessus de ce niveau.

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)*

Pour nous permettre d'identifier les caractéristiques de la production orale associées à la précision, d'une part, et à l'aisance, d'autre part (Tableau 4), un évaluateur externe a réécouté et noté 102 des 107 entrevues de l'an I en recourant aux critères de la seconde grille d'évaluation (10 critères, chacun noté sur une échelle de trois points Tableau 10).

*Interprétation des résultats quant à l'atteinte d'un équilibre entre la précision et l'aisance (hypothèse 3)*

Comme nous pouvons le 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 10,9 (sur 15) ; pour l'aisance, il est de 11,6 (sur 15).

Pour nous aider à 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. Avec un seul facteur pour expliquer tous les coefficients de corrélation inter-critères, nous observons 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. Nous pouvons émettre l'hypothèse que l'apprentissage de l'*accord en genre et en nombre* est beaucoup plus difficile que les autres critères ou encore il suit un autre mode d'acquisition. Les résultats sont semblables dans le cas de

TABLEAU 10  
Moyennes par groupe et au total pour les critères de précision et d'aisance (1998-1999)

Critère	Pointage	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4	Total
		(N1 = 29)	(N2 = 31)	(N3 = 29)	(N4 = 18)	
<i>Précision</i>						
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	2,3 <sup>1</sup>	1,7	2,1	2,0
accord du verbe	1 3	2,0	2,3	1,9	2,5 <sup>2,3</sup>	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	11,7 <sup>1</sup>	10,1	11,6	10,9
<i>Aisance</i>						
sens des phrases	1 3	2,2	2,7 <sup>4</sup>	2,5	2,7 <sup>3</sup>	2,5
prise d'initiatives	1 3	2,1	2,6	2,2	2,2	2,3
fluidité	1 3	2,0	2,8 <sup>1,4</sup>	2,3	2,5 <sup>3</sup>	2,4
durée des pauses	1 3	1,9	2,7 <sup>1,4</sup>	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	13,0 <sup>4</sup>	11,2	12,2	11,6
Total	10 30	20,9	24,7 <sup>1,4</sup>	21,4	23,7	22,5

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

l'écrit<sup>11</sup>. Avec deux facteurs distincts imposés, nous constatons que 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 du verbe* ; ce dernier relève à la fois de la précision et de l'aisance.

En définitive, il s'est avéré impossible, dans le cas de la production orale, de distinguer les critères de précision linguistique des critères d'aisance à communiquer. Il est possible que l'instrument utilisé, avec une échelle qui comporte seulement 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 écrite<sup>12</sup>. 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. Toutefois, lors d'une conversation, on ne peut pas faire la même distinction entre les deux (la précision et l'aisance) : parce que l'interlocuteur attend la suite du message, une même idée doit être

exprimée plus rapidement à l'oral. La précision serait alors moins contrôlée et plus étroitement liée à l'aisance ; les caractéristiques de fluidité, de pauses et de sens, preuves d'aisance à l'oral, risquent d'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, à paraître).

Notre troisième hypothèse n'a donc pu être vérifiée. Malgré tout, un équilibre entre la précision et l'aisance dans les productions orales des élèves en français intensif a pu se produire, mais notre instrument n'a pu le déceler. Cela s'explique, vraisemblablement, par le fait que, conformément à nos définitions (voir note 5), la précision n'est pas seulement un savoir, mais aussi un savoir-faire, intimement lié à l'aisance, qui est aussi un savoir-faire.

En outre, il est intéressant de comparer de plus près les résultats des groupes 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, d'une part, et les groupes 3 et 4, d'autre part, étaient similaires au début de l'étude. Les élèves du groupe 2 peuvent mieux communiquer que tous les groupes, significativement mieux que le groupe 3 pour la précision et mieux 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 diffèrent. Les groupes 2 et 4 montrent plus d'aisance que les groupes 1 et 3, et le groupe 1, qui possédait les caractéristiques les plus favorables à la réussite, présente 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, se rapproche celui du groupe 3, c'est-à-dire le groupe qui différerait le plus du groupe 1 dans ces caractéristiques : absence de sélection des élèves, nombre d'heures d'enseignement moins élevé en FL2, niveau socioprofessionnel et résultats scolaires plus faibles, etc.

Une fois encore, ces différences entre les résultats des quatre groupes paraissent s'expliquer par les démarches pédagogiques des enseignants dans leur salle de classe. L'enseignant du groupe 2 a utilisé beaucoup de stratégies qui visaient 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 utilisé des stratégies qui visaient la précision, surtout l'accord du verbe. Les résultats pour le groupe 1 paraissent s'expliquer par la nature non interactive des stratégies utilisées par cet enseignant, qui a eu tendance à mettre davantage

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, car le niveau atteint (niveau 4) en production orale est supérieur au niveau anticipé (niveau 3). L'instrument utilisé dans le contexte de notre étude comprend une échelle à cinq niveaux de compétence en interaction orale, une échelle généralement utilisée avec les élèves de Terre-Neuve-et-Labrador qui terminent leur 12<sup>e</sup> 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<sup>e</sup> 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 développé un niveau de communication spontanée.

Notre seconde hypothèse n'a donc pas été confirmée. Nos données nous permettent d'affirmer que les résultats obtenus en production orale ne sont pas proportionnels au nombre d'heures allouées à l'apprentissage intensif du FL2. Pour expliquer ce constat, nous émettons l'hypothèse suivante : les conditions créées dans la salle de classe par les démarches d'enseignement qui favorisent l'utilisation de la langue dans les situations authentiques importent davantage que le nombre d'heures consacrées à l'apprentissage intensif du FL2. Il existe peut-être un rapport plus étroit entre le nombre d'heures d'apprentissage et les résultats (voir Carroll, 1975) dans l'apprentissage d'une langue comme objet d'étude scolaire ; par contre, dans l'étude d'une langue comme moyen de communication, les démarches d'enseignement importent davantage. 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 distinguer 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 réelle 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 habiletés de communication orale des élèves en implantant une année de français intensif à la fin du primaire.

En ce qui a trait à la recherche, nous croyons que deux questions importantes 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 ; dans un deuxième temps, les concepts de précision et d'aisance, et les rapports qui existent entre les deux.

### Notes

- 1 La présente recherche a été subventionnée par Patrimoine canadien.
- 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.
- 5 Il convient de noter que, 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.

- 6 Voir l'Introduction à ce numéro.
- 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).
- 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.
- 10 Voir l'article intitulé « L'évaluation de la production écrite en français intensif : critères et résultats » ailleurs dans ce numéro.
- 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.

### Références

- ACTFL. (1986). *ACTFL provisional proficiency guidelines*. Yonkers, NY: Auteur.
- 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, 46-49.
- Carroll, J.B. (1975). Research problems concerning the teaching of foreign or second languages to younger children. Dans H.H. Stern (Dir.), *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. (à paraître). La précision et l'aisance en FLE/FL2 : implications pédagogiques. *Marges linguistiques* : <http://www.marges-linguistiques.com/>
- Government of Newfoundland and Labrador, Department of Education, Language Programs Branch. (1992). *French 3200 oral testing : A manual for interviewers*. St. John's: Queen's Printer.
- Hammerly, H. (1982). *Synthesis in second language teaching*. North Burnaby, BC: Second Language Publications.
- Harley, B., Allen, P., Cummins, J. et Swain, M. (1990). *The development of second language proficiency*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Harley, B. et Swain, M. (1984). The interlanguage of immersion students and its implications for second language teaching. Dans A. Davies, C. Crisper et A. P. R. Howatt (Dir.), *Interlanguage*. Edinburgh, UK: Edinburgh 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: Ontario Institute for Studies in Education.
- 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.
- Lussier, D. et Turner, C. (1995). *Le point sur l'évaluation en didactique des langues*. Montréal : Centre Éducatif et Culturel.
- Lyster, R. (1987). Speaking immersion. *La Revue canadienne des langues vivantes*, 43, 701-717.
- Lyster, R. (1990). The role of analytic language teaching in French immersion programs. *La Revue canadienne des langues vivantes* 47, 159-176.
- 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 inédite, 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*. Thèse de maîtrise inédite, 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. (Ed.) (2000). *Perspectives on fluency*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.

- Swain, M., et Lapkin, S. (1986). Immersion French in secondary schools: The 'goods and the 'bads.' *Contact* 5(3): 2-9.
- Société GRICS. (1995). *Évaluation de la compétence en écriture*. Montréal : GRICS [Société de gestion du réseau d'instruments pour les commissions scolaires].
- Ullmann, R. (1990). *Evaluating for communication: A handbook for FSL teachers*. Toronto: D.C. Heath.