

L'ÉVALUATION DE LA PRODUCTION ÉCRITE EN FRANÇAIS INTENSIF : CRITÈRES ET RÉSULTATS ¹

CLAUDE GERMAIN, UNIVERSITE DU QUEBEC A MONTREAL
JOAN NETTEN, MEMORIAL UNIVERSITY OF NEWFOUNDLAND
SERGE SÉGUIN, UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

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 questions 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 prepared by GRICS for use in the schools of Quebec based on the use of the writing process, which is evaluated according to 13 criteria, 5 of which were also used to evaluate accuracy and another 5 to evaluate fluency. 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 a minimal number of 250 hours instruction is necessary to attain fluency in writing; 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 préparée par la Société GRICS, utilisée dans les écoles du Québec et recourant au processus d'écriture. L'évaluation comprend 13 critères, dont 5 servent à évaluer la précision et 5 autres servent à évaluer l'aisance. 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) un nombre minimal de 250 heures d'enseignement est nécessaire pour développer l'aisance en production écrite ; et 3) qu'un équilibre entre la précision et l'aisance peut être atteint en production écrite, mais qu'il n'est pas toujours atteint, les démarches d'enseignement utilisées en salle de classe étant un important facteur qui influence les résultats obtenus.

¹ Recherche subventionnée par Patrimoine canadien.

Dans le présent article, nous allons aborder 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-Labrador². En guise d'introduction, nous donnerons tout d'abord un aperçu de notre problématique sur laquelle sont fondées nos hypothèses de recherche, suivi d'une brève recension des écrits dans le domaine de l'évaluation de la production écrite en langue seconde (L2). Par la suite, nous exposerons les grandes lignes de notre méthodologie de recherche (contexte, sujet, instruments et critères d'évaluation, et traitement des données) et présenterons les résultats obtenus que nous interpréterons en nous référant successivement à chacune de nos hypothèses de recherche. Nous terminerons par un résumé de nos conclusions et par la formulation de quelques recommandations qui découlent de notre recherche.

Problématique et hypothèses de recherche

Toute implantation en milieu scolaire d'un nouveau type de régime pédagogique soulève inévitablement un certain nombre de questions. L'implantation du régime pédagogique du français intensif, dans des classes de 6^e année, à Terre-Neuve-et-Labrador, a soulevé plusieurs questions de recherche³, notamment trois suivantes, reliées à l'évaluation de la production écrite. Tout d'abord, en raison de la nouveauté du régime pédagogique, il nous était impossible de déterminer a priori quel serait le niveau atteint par les élèves en production écrite après 300 ou 400 heures environ consacrées, pendant cinq mois, à l'apprentissage intensif du français langue seconde (FL2), comparativement aux 90

² Pour un aperçu général de ce projet de recherche, voir *L'introduction* à ce numéro.

³ Pour un aperçu de l'ensemble des objectifs de la recherche sur le français intensif, voir *L'introduction* à ce numéro.

heures consacrées habituellement au français de base. Nous désirions d'autant plus connaître ce niveau que, dans le milieu scolaire, pour diverses raisons, la plupart des gens ne s'attendent généralement pas à ce que les élèves de cet âge, en français de base, en tout cas, aient la capacité d'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 aspects d'une situation de communication et des principales composantes du projet d'écriture, soit à un niveau à peu près équivalent à celui des élèves Québécois francophones de la 3^e année (Germain et Lapointe, 1985; Valiquette, 1981).

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

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

Enfin, comme le régime pédagogique du français intensif a été conçu afin de pallier, en grande partie, certaines lacunes du français de base, à savoir, l'accent mis sur la précision linguistique (*accuracy*), et également certaines lacunes de l'immersion, à savoir, l'accent mis sur l'aisance à communiquer (*fluency*), nous ne savions pas jusqu'à quel point il serait possible d'atteindre un développement équilibré de la précision et de l'aisance dans la communication écrite des élèves après cinq mois de français intensif⁵.

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

Hypothèse 1 : après cinq mois de français intensif, les élèves de la 6^e année 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.

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

Recension des écrits

Quand on examine 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. Pour ce qui est des instruments de mesure, depuis que l'approche communicative a été développée, les chercheurs ont tenté de trouver des moyens d'évaluer globalement la communication plutôt que de mettre l'accent sur les points grammaticaux isolément (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 communiquer clairement par écrit ce qu'on leur avait demandé d'exprimer. L'évaluation d'un texte écrit est complexe et différente de l'évaluation de l'oral. Car, 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'. Beaucoup de chercheurs ont développé des grilles d'évaluation sur l'aspect communicationnel d'un texte écrit, mais il est très difficile d'établir les facteurs pour l'application de ces grilles. Les chercheurs admettent que les tâches conçues pour l'évaluation devraient être des tâches intégrées et authentiques, mobilisatrices de plusieurs aspects de la communication (Laurier et Lussier, 2001) et que, quand 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 en viennent à la conclusion qu'il faudrait élaborer des facteurs pour chaque projet d'écriture d'après le sujet traité, puis opérationnaliser ces facteurs dans une grille d'analyse; à la suite de quoi on pourrait

décrire et comparer la performance des scripteurs et les classer sur un continuum (Lemonnier, 2000; Upshur et Turner, 1995).

Parmi les recherches sur les résultats de la production écrite des apprenants en français langue seconde, celles qui sont les plus pertinentes pour ces besoins de cet article sont celles qui ont trait aux élèves en immersion, surtout en 6^e année. En ce qui concerne la grammaticalité en production écrite, les élèves en immersion sont beaucoup plus faibles que les francophones, même encore à la fin du secondaire, et les résultats sociolinguistiques de la communication sont inférieurs à cause du manque de connaissances grammaticales (Swain et Lapkin, 1986). L'écart le plus grand entre la production écrite des apprenants en immersion et celle des francophones était au niveau de la syntaxe et le maniement des prépositions (Harley et al., 1990) et il y a aussi des lacunes dans les accords, le genre et certaines formes verbales (Harley, 1984). Par contre, leurs capacités discursives (la cohérence et la cohésion) sont beaucoup meilleures. Il est intéressant de noter que, pour les apprenants en immersion tardive, leur performance est inférieure à celle des élèves en immersion précoce à l'oral, mais que les deux groupes semblent être égaux à l'écrit.

À l'opposé, il n'y a pas beaucoup de travaux sur les capacités à l'écrit des élèves inscrits au régime du français de base. Quand on compare les capacités de ces élèves avec celles des élèves en immersion, il apparaît que ces derniers ont des compétences à l'écrit largement supérieures. 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 Konnick, 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, qui varient beaucoup d'école en école comme est souvent le cas dans le système scolaire. Les conditions sont les mêmes que celles décrites pour l'évaluation orale.⁶

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 GRICS⁷ (1995), à la demande du ministère de l'Éducation du Québec pour les classes régulières du primaire. C'est l'instrument développé par la Société GRICS qui 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 facilement associés, soit à la précision, soit à l'aisance. Aussi, il fait appel au processus d'écriture (*the writing process*), démarche considérée comme importante dans notre conception du français intensif.

⁶ 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.

⁷ Société GRICS (1995) : Société de gestion du réseau informatique des commissions scolaires.

La grille de correction comprend 13 critères et un score total, ce qui fait 14 critères (Tableau 1). 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 (de 4 à 7) réfèrent à des décomptes d'éléments, alors que les six critères suivants (de 8 à 13) indiquent le pourcentage de divers types de fautes par nombre de mots; le critère 14 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, en utilisant une table de conversion fournie à cette fin, puis un score total pondéré est calculé et est converti à son tour sur l'échelle du primaire⁸. Cette échelle permet de mettre en relation les scores obtenus avec le niveau des années (*grade levels*) du système scolaire québécois (Société GRICS, 1995).

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 subordonnées</i> | le nombre de phrases comportant au moins une subordonnée |
| 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</i> | les déterminants, les noms, les adjectifs, les participes |

⁸ 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 | 4A | 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 |

| | |
|------------------------------|---|
| <i>nombre</i> | passés sans auxiliaire, les pronoms et les attributs sont écrits correctement |
| 13. <i>accord des verbes</i> | les verbes sont écrits correctement |
| 14. Total pondéré | Total pondéré des 13 critères |

Pour vérifier notre deuxième hypothèse

Pour vérifier notre deuxième hypothèse, nous avons dû faire un relevé du nombre d'heures consacrées à l'apprentissage intensif du FL2 auprès de la direction de la vingtaine d'écoles impliquées⁹. Ces données ont alors été vérifiées en les comparant au tableau horaire d'un élève de chaque classe et en procédant aux ajustements qui s'imposaient. Elles ont été comparées avec la moyenne du niveau atteint par chaque groupe afin de déterminer s'il y a eu accroissement de la moyenne en fonction du nombre d'heures consacrées au français intensif pendant les cinq mois d'implantation du régime pédagogique.

Pour vérifier notre troisième hypothèse

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 regrouper ces concepts en deux catégories distinctes, à partir de nos définitions (Tableau 2).

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 subordonnées |

⁹ Voir l'article intitulé *L'évaluation de la production orale : critères et résultats*, ailleurs dans ce numéro.

| | |
|----------------------------------|-------------------------------------|
| 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 des verbes | |

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 imposant 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.

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 subordonnées | - | 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 des verbes | 0,64 | - |

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 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 ainsi pour définir les deux facteurs dans la présente étude (Tableau 4).

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 subordonnées |
| 10. structure des phrases | 6. nombre d'adjectifs et d'adverbes |
| 13. Accord des verbes | 7. nombre de mots |

Traitement des données

Le traitement des données quantitatives rapportées ci-dessous a été effectué avec le logiciel SPSS version 6.0 sur micro-ordinateur avec environnement Windows. Les différences observées entre les groupes ont été soumises à des tests de signification statistique en utilisant la procédure ANOVA (analyse de variance). Le seuil de 5% a été utilisé. Lorsqu'une différence existe entre les groupes, c'est que cette différence, sauf lorsque cela est précisé autrement, est statistiquement significative au seuil de 5%. La procédure ANOVA utilisée présente notamment les intervalles de confiance à 95% pour les moyennes des groupes pour chaque variable analysée. Lorsqu'un test ANOVA

conclut que les groupes sont significativement différents au seuil de 5 %, nous comparons alors les intervalles de confiance autour des moyennes des groupes pour identifier où sont ces différences significatives et le sens de ces différences : les moyennes de deux groupes sont en effet significativement différentes entre elles au seuil de 5% lorsque leurs intervalles de confiance à 95% ne se chevauchent pas.

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, afin de déterminer la présence d'un équilibre entre la précision et l'aisance, nous avons comparé, entre les groupes, le nombre de 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, à savoir, rédiger tout d'abord un brouillon, au cours d'une première période de 45 minutes, en suivant le processus d'écriture (*the writing process*) tel qu'enseigné en L1 puis, lors d'une période subséquente (le lendemain, de préférence), réviser le texte et transcrire au propre la composition. Cette procédure s'est déroulée à la fin des cinq mois du régime pédagogique du français intensif, soit vers le début du mois de février, à deux exceptions près, dans les cas où le français intensif a plutôt été donné au cours des cinq derniers mois de l'année scolaire. Les compositions des élèves ont toutes été corrigées par un même enseignant québécois formé spécifiquement à cette fin par la Société GRICS, en recourant aux critères mentionnés, qui laissent peu de place à la subjectivité.

De plus, pour les deux premières années de l'étude, un autre évaluateur a recorrigé 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. C'est ce qui fait que les données obtenues portent sur 22 plutôt que sur 23 classes (N=577).

Résultats et interprétation

Afin de faciliter la compréhension des données, les résultats et les interprétations sont présentés en suivant l'ordre de nos trois hypothèses de recherche.

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

L'an I (1998-1999)

Pour bien comprendre la nature des résultats obtenus par les élèves de tous les groupes en français intensif ainsi que des différences 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 années. 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 a 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.

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) |
|---------------------------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|------------------|
| Nbre 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 des verbes | 3,4 | 4,8 | 6,0 | 4,5 | 4,7 |
| E14. Total pondéré | 2,7 | 3,1 | 2,9 | 3,4 | 3,0 |

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

Pour les deuxième et troisième années de la recherche, nous nous contenterons de rapporter la moyenne du niveau scolaire atteint par les élèves pour le total de chaque groupe, plutôt que pour chaque critère. Autrement, cela alourdirait considérablement tous

les tableaux, surtout que les tendances dans les résultats, pour chaque critère particulier, ont à peu près les mêmes au cours des trois années de la recherche.

Les Tableaux 6 et 7 rapportent, successivement, respectivement 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 et pour chacun des onze groupes et pour l'ensemble des 260 élèves pour l'année 2000-2001.

TABLEAU 6

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

| | GROUPES – ÉCOLES | | | | | | | | |
|---------------|------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|----------------|
| | 2 (n=32) | 3 (n=30) | 4 (n=18) | 5 (n=33) | 6 (n=27) | 7 (n=26) | 8 (n=19) | 9 (n=25) | TOTAL (210) |
| Nbre d'heures | 372 | 144 | 242 | 230 | 322 | 216 | 270 | 335 | |
| Total 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 (nombre d'élèves) | | | | | | | | | | |
|---------------|---------------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|------------|------------|----------------|
| | 2 (30) | 3 (23) | 4 (21) | 5 (31) | 6 (26) | 7 (28) | 8 (16) | 9 (21) | 10 (36) | 11 (28) | TOTAL (260) |
| Nbre d'heures | 322 | 141 | 242 | 230 | 322 | 308 | 218 | 226 | 225 | 260 | |
| Total pondéré | 5,5 | 4,0 | 4,2 | 3,5 | 3,7 | 4,1 | 3,8 | 3,0 | 3,0 | 4,5 | 3,9 |

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 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 sont légèrement au-dessous, et deux groupes légèrement au-dessus du niveau de la 3^e année, il n'y a pas de différences significatives entre les quatre groupes.

Tout de même, on remarque une grande variation parmi les 13 critères. Pour certains critères, les élèves ont atteint le niveau 6, ce qui signifie que leur performance est meilleure que celles des 25% plus faibles Québécois francophones de 6^e année pour ces critères. En général, ce sont des critères qui ont un lien avec leur langue première et leurs habiletés cognitives, comme 1 (élaboration du texte : 5,5) et 2 (ordre des informations : 5,5) . Il y a aussi plusieurs critères pour lesquels le niveau 5 est atteint par la plupart des élèves, comme 4 (nombre de phrases : 4,8), 5 (nombre de subordonnées : 4,9), et 6 (nombre d'adjectifs et d'adverbes : 4,6). Par contre, le critère où la performance des élèves est au 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 le pourcentage des fautes d'accord en genre et nombre (12) aussi bien que d'accord des verbes (13), les élèves sont au même niveau que celui des Québécois francophones de la 5^e année (4,8; 4,7). Pour le pourcentage des fautes d'orthographe, les élèves terre-neuviens sont près du niveau des Québécois francophones de la 4^e année.

De plus, on observe que, de façon générale, les critères qui sont les mieux réussis sont ceux qui sont associés au facteur d'aisance. On peut 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. 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 est légèrement supérieur aux résultats de l'an I (3,4 comparé à 3,0). Parmi les huit groupes, six ont obtenu un scores au niveau 3, tandis qu'un groupe a réussi à écrire une composition au niveau 4, et un autre presque au 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'enseignement 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 les mieux réussis sont ceux qui sont associés au facteur d'aisance.

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, il y en a deux qui 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; il y a même un groupe qui a obtenu une moyenne correspondant au niveau de la 5^e année et

demie (5,5). Quoi qu'il en soit, en règle générale, là encore, les critères les mieux réussis sont ceux qui sont associés au facteur d'aisance.

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 l'on fait 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), on obtient 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 en mesure d'écrire une composition un peu mieux que les Québécois en début de 3^e année, mais moins bien que ceux de la 4^e année. Les élèves en français intensif peuvent donc écrire en français à un niveau qui dépasse de beaucoup les attentes concernant les élèves de cet âge qui sont en français de base.

Ces résultats appellent deux commentaires. D'une part, en vertu de l'hypothèse de l'interdépendance des langues (Cummins, 1979, 2001), grâce à un apprentissage intense de la langue, les élèves peuvent effectivement apprendre 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, il n'y a pas de différences significatives entre les moyennes du niveau scolaire atteint par les quatre groupes, même s'il y a des différences assez considérables entre le nombre d'heures consacrées au français intensif. Par contre, il y a des différences significatives 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 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)

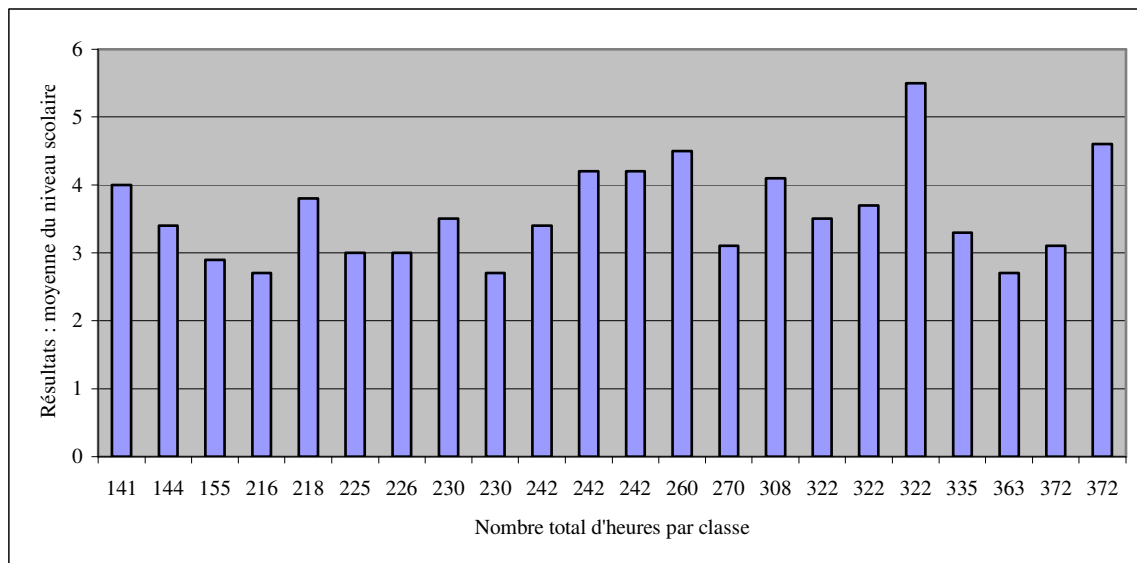
L'étude de l'impact du nombre d'heures du français intensif sur la production écrite ne permet pas de tirer de conclusion claire sur la base des données de l'an II, en raison du nombre relativement restreint de groupes (8).

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 avoir un impact surtout le développement de l'aisance en production écrite : il y a supériorité significative au seuil de 0,01 des écoles qui y ont consacré plus de 250 heures d'enseignement par rapport à celles qui y ont consacré entre 200 et 250 heures (niveaux moyens pour l'aisance de 5,8 contre 5,1); mais 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). Cette dernière constatation suggère que moins de 200 heures d'enseignement ne peut pas permettre aux élèves d'acquérir de l'aisance en production écrite.

Le tableau 8 fait voir 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.

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



*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 a 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 qu'il y a aussi d'autres facteurs qui influencent le niveau atteint. Les observations du Tableau 8 sont d'autant plus intéressantes qu'elles contredisent les données selon lesquels les groupes 1 et 2 sont comparables, et aussi 3 et 4 entre eux, 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 être 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*). Donc, tout porte à croire que ce sont les démarches d'enseignement utilisées qui paraissent le plus susceptibles d'expliquer ces différences.

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

Notre seconde hypothèse n'est donc pas confirmée. Il y a un rapport entre le nombre d'heures et les résultats à l'écrit, surtout pour l'aisance, mais les résultats ne sont pas directement proportionnels au nombre d'heures. C'est que le nombre d'heures n'est

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.

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)

| | | GRUPE 1 (N=29) | GRUPE 2 (N2=31) | GRUPE 3 (N3=29) | GRUPE 4 (N4=18) | TOTAL (N=107) |
|-----------------|------------------|-------------------|--------------------|--------------------|--------------------|------------------|
| Nbre d'heures | | 363 | 372 | 155 | 242 | |
| NIVEAU SCOLAIRE | | | | | | |
| PRÉCISION | 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 |
| AISANCE | 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 ^{re} | 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.

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).

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)

| | GROUPES – ÉCOLES (nombre d'élèves) | | | | | | | | |
|---------------|---------------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|----------------|
| | 2 (32) | 3 (30) | 4 (18) | 5 (33) | 6 (27) | 7 (26) | 8 (19) | 9 (25) | TOTAL (210) |
| Nbre 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 |

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)

| CRITÈRES | GROUPES – ÉCOLES (nombre d'élèves) | | | | | | | | | | |
|---------------|---------------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|------------|------------|----------------|
| | 2 (30) | 3 (23) | 4 (21) | 5 (31) | 6 (26) | 7 (28) | 8 (16) | 9 (21) | 10 (36) | 11 (28) | TOTAL (260) |
| Nbre 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 |

Interprétation des résultats (hypothèse 3)

L'an I (1998-1999)

Pour constater 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 on compare 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). Mais, 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.

Mais, 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 intensif, n'est pas simple. D'après les résultats obtenus dans les quatre groupes, il semble qu'il soit possible d'atteindre un tel équilibre, mais il n'est pas du tout certain qu'on puisse effectivement l'atteindre. Le facteur qui semble influencer le plus l'atteinte d'un équilibre paraît être les démarches d'enseignement utilisées en salle de classe.

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 qu'il y a 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 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

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, ce qui indique qu'ils peuvent écrire une composition semblable à celles des québécois francophones de la 3^e ou 4^e année. Aussi, 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.

Aussi, les données indiquent que, même s'il n'y a pas de rapport direct entre le nombre d'heures d'apprentissage et le niveau atteint en production écrite, le facteur *nombre d'heure d'apprentissage* est quand même important, même si, comme pour l'oral, le facteur *démarches d'enseignement en salle de classe* semble influencer le plus le niveau atteint à l'écrit. Tout de même, il faut un nombre minimal de 250 heures afin de développer une aisance en production écrite.

En outre, 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. Le

facteur qui affecte le plus les résultats est, là encore, les démarches d'enseignement utilisées en salle de classe.

Recommandations

Les résultats montrent que la capacité des élèves d'écrire avec aisance est de beaucoup supérieure à ce que pensent la plupart des enseignants parce qu'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 suggère l'hypothèse de Cummins. En effet, il y a un grand nombre de structures de la langue qui 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. Nous recommandons donc que plus de temps soit consacré au français en début de l'apprentissage du FL2 afin de donner aux élèves le temps d'apprendre à parler spontanément, et par conséquent, à développer aussi l'habileté à écrire avec aisance.

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.

RÉFÉRENCES

- Bachmann, L.F. (1990). *Fundamental Considerations of Language Testing*. Oxford, Oxford University Press.
- Cummins, J. (2001) : The entry and exit fallacy in bilingual education, in Baker, C., / Hornberger, N.H., 錫., 2001, *An introductory Reader to the Writings of Jim Cummins*. Clevedon, Multilingual Matters, pp. 110-138.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49.
- Germain, C. et R.-E. Lapointe, 1985. *L'évaluation de la communication écrite au primaire*. 2 volumes. Trois-Rivières : Éditions du réseau U, et Montréal : Université de Montréal.
- Harley, B. (1984). Mais apprennent-ils vraiment le français? *Langue et Société*, 12.

- Harley, B., Allen, P., Cummins, J. et Swain, M. (1990). *The Development of Second Language Proficiency*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Laurier, M. & Lussier, D. (2001). Du développement de niveaux de compétence à la mise au point d'instruments de mesure pour les apprenants immigrants adultes en contexte canadien. In C. Cornaire & P. Raymond (Eds.), *Regards sur la didactique des langues secondes* (pp. 155-184). Montréal : Éditions Logiques.
- Lemonnier, F. (2000). L'évaluation de l'aspect communicationnel de textes d'élèves non-francophones. *Regards sur la didactique des langues secondes*.
- Lemonnier, F.H. et De Konnick, 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. & 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*. PhD Éducation, Faculté d'Éducation, Université du Québec à Montréal.
- Société GRICS. 1995. *Évaluation de la compétence en écriture*. Montréal : GRICS [Société de gestion du réseau d'instruments pour les commissions scolaires].
- Swain, M. et Lapkin, S. (1986). Immersion French in secondary schools: the 'goods and the 'Bads'. *Contact* 5, 3.
- Upshur, J. et Turner, C. (1995). Constructing rating scales for second language tests. *ELT Journal*, 49, 1.
- Valiquette, J. 1990, *L'enseignement grammatical à l'heure des choix*. Montréal : Centre Éducatif et Culturel, 244 p.