

## LE FRANÇAIS INTENSIF – INTRODUCTION

CLAUDE GERMAIN, UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL  
JOAN NETTEN, MEMORIAL UNIVERSITY OF NEWFOUNDLAND

En guise d'introduction à ce numéro thématique consacré au français intensif, nous aimerions tout d'abord donner un bref aperçu historique du développement du français intensif au Canada, de manière à mieux faire ressortir, dans un deuxième temps, les principales caractéristiques de la recherche sur le français intensif que nous avons mise sur pied, pendant trois ans (1998-2001), dans la province de Terre-Neuve-et-Labrador.

### **Aperçu historique du français intensif au Canada**

Pour comprendre les débuts du français intensif au Canada, il faut remonter à l'époque qui a précédé de peu la proclamation de l'anglais et du français comme langues officielles au Canada (Gouvernement du Canada, 1969). À cette époque, en effet, parents, enseignants et chercheurs étaient à la recherche de moyens plus efficaces pour permettre aux enfants de développer une compétence de communication en français langue seconde (FL2) ou en anglais langue seconde (AL2). C'est ainsi que dans la communauté anglophone, la pression d'un groupe de parents a mené à la mise sur pied, en 1965, des premières classes d'immersion en français, à Saint-Lambert, en banlieue sud de Montréal (Rebuffot, 1993). Le succès remporté par ces classes, tel que rapporté par Lambert et autres chercheurs de l'Université McGill (Lambert et MacNamara, 1969; Lambert et Tucker, 1972), a alors suscité chez les parents francophones de la rive nord-ouest de Montréal un intérêt pour l'immersion en anglais. C'est ainsi que des classes

d'immersion anglaise ont été ouvertes, inspirées du modèle des classes d'immersion en français déjà implantées en milieu anglophone (Billy, 1980)<sup>1</sup>.

Également, au même moment, en 1974, la commission scolaire des Mille-Îles, en banlieue nord de Montréal, procédait à une évaluation de ses propres classes d'immersion en français et comparait ses résultats à ceux des classes d'accueil pour enfants immigrants à la commission des écoles catholiques de Montréal (CÉCM). Or, dans les classes d'accueil, mises sur pied au Québec en 1969, les enfants devaient apprendre le français oral, à l'exclusion de toute autre matière scolaire (à la différence des classes d'immersion), pendant cinq mois, après quoi ils devaient accéder aux classes régulières francophones. Compte tenu de la qualité des résultats obtenus dans les classes d'accueil, la commission scolaire des Mille-Îles a donc décidé de mettre sur pied un régime pédagogique semblable destiné aux enfants de son secteur anglophone. C'est ainsi qu'ont été mises sur pied deux classes de français intensif d'une durée de cinq mois, l'une destinée aux élèves de la 1<sup>re</sup> année (âgés de 6 ans) et l'autre, aux élèves de la 6<sup>e</sup> année (âgés de 11 ans). Au cours des cinq derniers mois de l'année scolaire, dans ces deux cas, les élèves devaient retourner à leur programme d'études régulier. Compte tenu du succès obtenu avec le français intensif, la commission scolaire décide alors de mettre sur pied un régime pédagogique d'anglais intensif, en 6<sup>e</sup> année seulement, l'anglais n'étant pas offert en 1<sup>re</sup> année. Au bout de deux ans d'expérimentation, les résultats obtenus aux différents tests administrés ont montré que « l'enseignement de la langue seconde de façon intensive pouvait se faire aussi bien chez les tout petits mais qu'il fallait plus de temps à ces derniers pour obtenir les mêmes résultats que les enfants de 11 ans » (Billy, 1980).

---

<sup>1</sup> Quelques années plus tard, à cause des restrictions énoncées dans la *Charte de la langue française* concernant l'enseignement de l'anglais dans les écoles francophones, les classes d'immersion anglaise ont été déclarées illégales (Gouvernement du Québec, 1977).

C'est ainsi que les premières classes de français et d'anglais intensifs, inspirées des classes d'accueil pour enfant immigrants, ont été organisées sous la direction de Lise Billy de la Commission scolaire des Mille-Îles. Les résultats ont été évalués par des chercheurs de l'Université Concordia, dans le cas de l'anglais, et par des chercheurs de l'Université du Québec à Montréal (UQAM), dans le cas du français (Billy, 1980). Les conclusions de cette expérimentation montrent que la création d'une période d'apprentissage intense de la L2 représente une option valable pour améliorer les habiletés de communication et que cette option semble plus prometteuse auprès d'élèves de la fin du *primaire* (en 6<sup>e</sup> année)<sup>2</sup> qu'auprès d'élèves de la 1<sup>re</sup> année (Billy, 1980). Au moment de la mise sur pied de ce qui semble être la première véritable tentative d'un régime pédagogique d'enseignement/apprentissage intensif d'une L2 au Canada, le phénomène était alors désigné sous le nom de *bain linguistique*.

Par la suite, l'évolution varie, selon qu'il s'agit de l'anglais langue seconde (AL2) ou du français langue seconde (FL2). Dans le cas de l'AL2, le succès obtenu incite d'autres commissions scolaires du Québec à mettre sur pied quelques classes d'anglais intensif qui n'ont cessé de croître depuis. C'est ainsi qu'à la fin de l'année scolaire 1993, il existait 153 groupes-classes d'anglais intensif au Québec, répartis dans 31 commissions scolaires (sur 141); de plus, 13 autres commissions scolaires prévoient instaurer un projet d'anglais intensif avant 1996. En 1993, près de 22 000 élèves avaient pu bénéficier des classes d'anglais intensif (Dussault, 1997; Watts et Snow, 1993). En 2002-2003, le Québec compte plus de 175 classes d'anglais intensif, dont 85% environ sont offertes en 6<sup>e</sup> année, et 15% environ en 5<sup>e</sup> année. Récemment, suite à une recommandation du rapport Larose (2001) sur les États généraux sur le français, le ministre de l'Éducation du Québec a annoncé son intention d'insister auprès des commissions scolaires,

---

<sup>2</sup> À Terre-Neuve-et-Labrador, comme dans la plupart des autres provinces canadiennes, on fait la distinction entre le niveau *primaire* (1<sup>re</sup>, 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> années) et le niveau *élémentaire* (4<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années). Au Québec, seul le terme *primaire* est utilisé, pour désigner les classes de la 1<sup>re</sup> à la 6<sup>e</sup> année.

après plus de 25 ans de pratique, pour qu'elles multiplient les classes d'anglais intensif en 5<sup>e</sup> et en 6<sup>e</sup> années. De façon générale, on peut affirmer que le régime pédagogique de l'anglais intensif au Québec a connu un très grand succès depuis ses débuts.

Dans le cas du FL2, les résultats de l'expérimentation de la commission scolaire des Mille-Îles ont suscité une certaine controverse à caractère politique, ce qui a entraîné l'arrêt de ce type de régime pédagogique, qui a coïncidé avec l'avènement de l'immersion en français, qui était en train de devenir la formule la plus populaire pour améliorer la compétence à communiquer en français chez les élèves fréquentant les écoles anglophones (Rebuffot, 1993)<sup>3</sup>. C'est ainsi qu'au moment de mettre sur pied notre recherche sur le français intensif, il n'y avait donc pas l'équivalent, nulle part au Canada, de ce qui existait au Québec sur une grande échelle pour l'AL2 (l'anglais intensif).

C'est à la fin de l'année 1996 que nous avons commencé nos discussions pour tenter de trouver des moyens d'améliorer les compétences de communication des apprenants inscrits au régime de français de base au Canada, car ce régime ne leur donnaient pas satisfaction. En effet, à Terre-Neuve-et-Labrador notamment, le pourcentage d'élèves qui continuaient qui choisissaient de continuer à étudier le français au secondaire, une fois que le programme devenait une option dans le système scolaire, était en chute libre. Un sondage fait auprès de 380 étudiants du secondaire, leur demandant pourquoi ils n'avaient pas continué à étudier le français, a mentionné comme raison principale leur perception de leur incapacité de communiquer dans la

---

<sup>3</sup> Depuis, il y a eu quelques expériences éparées de français intensif à travers le Canada : par exemple, vers 1975, une expérience de français intensif a été mise sur pied à Montréal, en 7<sup>e</sup> année (Coutu-Vaillancourt, communication personnelle) et une autre à Coquitlam, Colombie-Britannique, qui a duré une quinzaine d'années, dans des classes de 9<sup>e</sup> et 10<sup>e</sup> années (Daneault, communication personnelle); par la suite, en 1993-1994, au Carleton Board of Education, à Ottawa, une recherche a été effectuée sur un *horaire par blocs*, visant à comparer le français de base, en 7<sup>e</sup> année, à deux modèles compacts alternatifs (Lapkin, Harley et Hart, 2001); en 1995-1996, une expérience de *bain linguistique* en FL2, calquée sur le modèle de l'anglais intensif au Québec, a été tentée au Ottawa School Board auprès de 29 élèves répartis dans deux classes du primaire (Wesche, MacFarlane et Peters, 1994a, 1994b). Mais, dans tous ces cas, il s'agit d'expériences, certes intéressantes et encourageantes, mais isolées et éparées, associées étroitement à quelques enseignants spécifiques et à des élèves sélectionnés.

langue seconde après six ans du régime du français de base (Netten, Riggs et Hewlett, 1999). On ne voyait pas pourquoi le succès obtenu dans les classes d'anglais intensif au Québec ne pourrait pas être le même dans les classes de français intensif des autres provinces canadiennes, moyennant d'importantes adaptations qui s'imposaient, cependant.

Donc, au début de l'an 1997 nous avons commencé à conceptualiser le régime du français intensif, et nous avons aussi fait des démarches auprès du ministère de l'Éducation de Terre-Neuve-et-Labrador pour pouvoir mettre sur pied une recherche à ce sujet. Au printemps, nous avons reçu l'approbation du gouvernement pour entreprendre une recherche de trois ans en vue d'améliorer les compétences en communication des apprenants en français de base et de déterminer les effets en matière administrative de l'implantation d'un tel régime pour le ministère, les conseils scolaires et les écoles. C'est ainsi que notre projet de recherche, qui durera jusqu'à la fin de l'année scolaire de 2001, a commencé en septembre 1998.

### **Caractéristiques de la recherche sur le français intensif, à Terre-Neuve-et-Labrador (1998-2001)**

Pour bien faire ressortir les caractéristiques de notre recherche sur le français intensif, nous en exposerons tout d'abord les objectifs généraux. Ensuite, nous décrirons le contexte dans lequel s'est déroulée la recherche.

#### *Objectifs de la recherche sur le français intensif*

Nous avons entrepris ce projet de recherche pour deux raisons majeures : préciser si une amélioration importante dans les compétences à communiquer des apprenants pourraient être apportée et préciser quels changements dans le système scolaire seraient nécessaires pour implanter un tel régime. En outre, comme la perception était que l'immersion avait tendance à

développer avant tout l'aisance, tandis que le français de base développe plutôt la précision, nous avons voulu voir s'il pourrait être possible de développer les deux en même temps. Par conséquent, les objectifs de notre recherche étaient de déterminer:

1. le niveau atteint en production orale et en production écrite par les élèves de 6<sup>e</sup> année participant au régime pédagogique du français intensif, durant cinq mois<sup>4</sup>;
2. la relation entre le nombre d'heures consacrées, de façon intensive, à l'apprentissage du FL2 et les résultats obtenus en production orale et en production écrite<sup>5</sup>, autrement dit, s'il y avait un nombre minimal d'heures qu'il faut consacrer à un tel régime afin d'atteindre un niveau de compétence communicative satisfaisant;
3. s'il serait possible de développer en même temps un équilibre chez les élèves entre la précision et l'aisance par les démarches d'enseignement (*teaching strategies*) utilisées en salle de classe<sup>6</sup>;
4. le degré de satisfaction des personnes impliquées dans l'implantation du régime pédagogique du français intensif<sup>7</sup>; et
5. les conditions requises en vue de l'implantation d'un apprentissage/enseignement intensif du FL2 s'adressant à tous les types d'élèves, quelles que soient leurs motivations, leurs attitudes et leurs habiletés intellectuelles<sup>8</sup>.

---

<sup>4</sup> Cet objectif a été abordé sous la forme des hypothèses de recherche I et III dans les articles, parus ailleurs dans ce numéro, portant, d'une part, sur l'évaluation de la production orale et, d'autre part, sur l'évaluation de la production écrite.

<sup>5</sup> Cet objectif a été abordé sous la forme de l'hypothèse de recherche II dans les articles, parus ailleurs dans ce numéro, portant, d'une part, sur l'évaluation de la production orale et, d'autre part, sur l'évaluation de la production écrite.

<sup>6</sup> Cet objectif a été abordé dans Netten (2001). Voir aussi l'étude de cas de notre rapport final (Netten et Germain, 2002 – Chapitre 9, intitulé *Étude de cas : observation de classes*).

<sup>7</sup> Cet objectif est abordé dans l'article intitulé *Étude qualitative du régime pédagogique du français intensif* ailleurs dans ce numéro.

<sup>8</sup> Contrairement aux classes d'immersion, les classes de français intensif ne sont pas consacrées à l'apprentissage des matières dans la langue seconde (L2), mais bien à l'apprentissage de la langue elle-même. Cet objectif est abordé dans les articles intitulés *Theoretical and Research Foundations of Intensive French* et *Étude qualitative du régime pédagogique du français intensif* ailleurs dans ce numéro.

Notre recherche s'est déroulée dans 23 classes de 6<sup>e</sup> année (élèves de 11 ans), dans la province de Terre-Neuve-et-Labrador, et s'est étalée sur trois ans (1998-2001).

### *Contexte*

Nous avons choisi deux conseils scolaires pour la recherche, un en milieu urbain et l'autre en milieu rural. Comme nous voulions développer un régime qui pourrait fonctionner dans toutes les situations et pour tous les élèves, il était essentiel d'inclure le milieu rural où les réalités de la vie scolaire étaient très différentes de celles du milieu urbain. Au cours de la première année (1998-1999), l'expérience s'est déroulée dans quatre classes différentes, deux dans chacun des deux conseils scolaires. Au cours de la deuxième année (1999-2000), huit classes ont participé au projet de français intensif, quatre dans chaque conseil scolaire, alors qu'au cours de la troisième année (2000-2001), il y en a eu onze: cinq en milieu rural, et le reste relevant de l'autre conseil scolaire. Au cours de ces trois années, 110, 218, puis 259 élèves de 6<sup>e</sup> année ont participé respectivement à l'expérience du français intensif, pour un total de 587 élèves et 23 classes réparties dans 11 écoles différentes. La moyenne du nombre d'élèves par groupe était de 26.

Au début de la recherche, il y avait des différences entre les deux milieux ou conseils scolaires mais ces différences sont devenues de moins en moins importantes au cours des trois années. En milieu urbain, au cours de la première année, les élèves étaient issus d'un niveau socioprofessionnel assez élevé : les parents sont des professionnels, ou occupent des postes élevés dans le monde des affaires; en milieu rural, les parents étaient plutôt des travailleurs et des pêcheurs. Comme les parents en milieu urbain ont plus d'occasions de voyager au Canada, ainsi que leurs enfants, dans la plupart des cas, ces derniers sont exposés au français et à son utilisation plus fréquemment que ceux du milieu rural. Par ailleurs, les parents des deux milieux s'intéressent grandement à l'éducation de leurs enfants et se soucient de bien les préparer pour

l'avenir. Dans les deux cas, même si les parents ne parlent pas français, ils sont heureux de voir leurs enfants associés à un tel projet destiné à améliorer leurs capacités de communication en français. C'est pourquoi ils ont accepté de bon gré que leurs enfants participent au régime pédagogique du français intensif. Dans les années qui ont suivi, les différences entre les classes des deux milieux étaient beaucoup moins grandes, le régime étant implanté dans les écoles en milieu urbain avec des populations de niveaux socioprofessionnels plus variés.

#### *Sélection des élèves*

La plus grande différence entre les deux milieux consiste en la sélection des élèves au cours de la première année. Les études antérieures qui se sont intéressées à la question ont montré que tous les types d'élèves sont apparemment susceptibles de tirer profit d'un apprentissage / enseignement intensif, du moins dans le cas de la langue anglaise au Québec (Dussault, 1997; Simard, 1995). C'est pourquoi il nous a semblé raisonnable de croire qu'il pourrait en être de même dans une expérience en français intensif. Cependant, dans les milieux où il y a plus d'une classe de 6<sup>e</sup> année dans une même école, les élèves ont été l'objet d'une certaine sélection, en ce sens qu'ils avaient la liberté d'accepter ou de refuser de participer à l'expérience. Dans la plupart des cas, nous avons quand même fortement suggéré aux directeurs d'écoles de constituer des groupes qui soient le plus représentatif possible des autres groupes de 6<sup>e</sup> année dans l'école; dans quelques cas, il a même été possible de choisir la classe de français intensif après la constitution des groupes. Dans les milieux où il n'y a qu'une seule classe de 6<sup>e</sup> année par école, ce sont tous les élèves d'une même classe qui ont pu participer à l'expérience du français intensif, y compris ceux qui éprouvaient des difficultés d'apprentissage.

#### *Sélection des enseignants*

Dans tous les cas, c'est le conseil scolaire qui a choisi l'enseignant pour le français intensif, et les trois critères de sélection que nous avons recommandés étaient les suivantes : une bonne

connaissance du français, la capacité d'utiliser effectivement les démarches d'enseignement interactives, et le désir d'innover dans la salle de classe. Pour la première année de la recherche, les enseignants affectés à l'enseignement du français intensif devaient posséder une expérience d'enseignement dans des classes de 6<sup>e</sup> et être familiers avec le régime du français de base ainsi qu'avec le programme régulier pour ces classes, de manière à ce qu'ils saisissent bien les attentes formulées pour les élèves de 6<sup>e</sup> année, malgré certaines différences marquées entre les élèves. Par ailleurs, pour les deuxième et troisième années de la recherche, les exigences n'ont pas été les mêmes : certains des enseignants sélectionnés pour l'enseignement du français intensif étaient de jeunes enseignants sans expérience dans des classes de 6<sup>e</sup> année, d'autres étaient plus expérimentés en français de base mais n'avaient jamais enseigné dans des classes de 6<sup>e</sup> année, alors que d'autres encore n'avaient de l'expérience que dans des classes d'immersion en français à d'autres niveaux scolaires. Au cours de l'été qui précède l'expérimentation du français intensif, tous les enseignants ont reçu une formation portant sur les activités et les types de démarches d'enseignement prévues dans le régime pédagogique du français intensif.

*Nombre d'heures de français avant la 6<sup>e</sup> année.*

En règle générale, à Terre-Neuve-et-Labrador, dans la très grande majorité des écoles, l'étude du FL2 commence en 4<sup>e</sup> année, à raison d'environ 90 heures/année jusqu'à la fin du primaire, c'est-à-dire jusqu'à la fin de la 6<sup>e</sup> année. C'est ainsi que sur les 11 écoles (23 classes) qui ont participé à l'expérience du français intensif au cours des trois années de la recherche, 18 classes (9 écoles) avaient effectivement commencé l'apprentissage du français en 4<sup>e</sup> année. Au moment de commencer en français intensif, elles avaient eu en moyenne 180 heures d'enseignement en FL2 : pour ces 9 écoles, les chiffres varient de 138 à 200 heures pour l'ensemble des deux années précédant l'expérience, ce qui représente une moyenne générale de 90 heures (89,61) par année, abstraction faite des groupes 1, 6 et 9. En effet, dans les groupes 1 et 9, l'apprentissage du

français a commencé dès la maternelle, ce qui représente, au moment de commencer en français intensif, un total de 360 heures dans un cas (groupe 1) et de 483 heures dans l'autre cas (groupe 9); dans le groupe 6, l'apprentissage du français a débuté en 2<sup>e</sup> année, pour un total de 279 heures avant de commencer en français intensif.

Malgré les différences dans le nombre d'heures d'enseignement entre les groupes, aucun pré-test n'a été administré aux élèves. C'est que, de l'avis des conseillers pédagogiques représentant les écoles dans les deux conseils scolaires impliqués, tous les élèves avaient atteint les buts ou résultats d'apprentissage (*outcomes*) de la 5<sup>e</sup> année pour le FL2; ceux qui ont commencé plus tôt n'ont pas démontré des capacités en français plus élevées en production orale ou écrite à cause de plus d'heures d'instruction. En plus, même si les élèves étaient supposés d'avoir reçu de l'instruction en français depuis la première année, il était très difficile de vérifier qu'ils l'ont actuellement reçu à l'exception d'un cas.

#### *Heures en français intensif*

Quand on oeuvre dans le milieu de l'éducation, il faut tenir compte de la réalité scolaire, qui est d'une grande complexité. C'est ce qui explique la très grande variation dans le nombre d'heures que chacun des deux conseils scolaires impliqués a décidé de consacrer au français intensif au cours des cinq premiers mois de l'année scolaire. Dans l'ensemble, cette variation provient surtout de la nécessité, pour les directeurs d'écoles concernés, d'assurer à chacun de ses enseignants, une tâche complète. Par exemple, dans les milieux où les enseignants titulaires donnent le cours de français et où il y a plus d'un enseignant de français dans l'école, un nombre élevé d'heures (au-delà de 350) a été attribué au français, ce qui représente environ 80% du temps consacré quotidiennement au français, durant les cinq premiers mois de l'année scolaire. À l'inverse, dans les écoles où il n'y a qu'un seul spécialiste de français, qui doit également enseigner le français de base dans d'autres classes et à d'autres niveaux (en 4<sup>e</sup>, en 5<sup>e</sup>, etc.), aussi

bien que d'autres matières, un nombre moins élevé d'heures (à peine 150, dans un cas) a été attribué au français, ce qui représente environ 50% du temps consacré quotidiennement au français, durant les cinq premiers mois de l'année scolaire. C'est pourquoi un des buts de la recherche étaient de déterminer s'il y avait un nombre minimal d'heures qu'il fallait respecter pour atteindre une amélioration majeure dans les habilités de production des élèves. Au commencement du régime, nous avons défini le français intensif comme un accroissement de trois ou quatre fois le nombre d'heures régulièrement consacrées au français dans l'école.

### *Résultats et expansion du régime pédagogique du français intensif*

Les résultats du régime sont présentés en détail dans plusieurs articles de ce numéro. En général, ils ont été très positifs et ont donné à penser qu'il serait tout à fait possible d'améliorer le français de base chez 90% des élèves qui apprennent le français langue seconde dans ce régime.

Par conséquent, le régime du français intensif a été proposé en remplacement pour une année comme une alternative au régime régulier du français de base dans la province de Terre-Neuve-et-Labrador<sup>9</sup>. D'autres provinces ont montré leur intérêt, et quelques-unes ont déjà mis sur pied des classes-pilotes<sup>10</sup>. Plusieurs autres conseils scolaires de provinces différentes sont en train de mettre sur pied des classes-pilotes cette année ou d'en la mise en pied pour l'année prochaine<sup>11</sup>. En outre, le régime a fait l'objet d'une étude par les représentants du ministère de l'Éducation du pays de Galles qui ont visité les classes à Terre-Neuve-et-Labrador. Après une étude par un comité du gouvernement, ils ont décidé de mettre sur pied des classes de gallois intensif inspirées du modèle expérimenté au Canada. Il y avait aussi des représentants du milieu

---

<sup>9</sup> See *Curriculum Guide for Intensive Core French*. Department of Education. Province of Newfoundland and Labrador, 2001.

<sup>10</sup> New Brunswick (4 pilot classes, 2001-2003; 9 classes, 2003-2004); Saskatchewan (2 pilot classes, 2002 -2003; 2 classes 2003-2004); Nova Scotia (2 pilot classes, 2003, 2004)

<sup>11</sup> Les provinces impliquées sont l'Alberta, la Colombie-Britannique, le Manitoba, l'Ontario et le Québec.

de l'éducation de la Belgique qui ont visité le Canada pour étudier les régimes canadiens de l'enseignement du français langue seconde, surtout au Québec. À la suite de cette visite, un groupe a montré un intérêt pour mettre sur pied un régime de néerlandais intensif inspiré de notre modèle du français intensif. Donc, le modèle semble être un bon moyen pour améliorer les régimes réguliers d'enseignement des langues secondes.

Dans les articles qui suivent, nous donnerons tout d'abord un aperçu des principales caractéristiques du régime pédagogique du français intensif tel que nous l'avons conçu et développé, comparativement au français de base, à l'immersion et à d'autres exemples des régimes intensifs dans un article intitulé *Theoretical and Research Foundations of Intensive French*. Puis, nous exposerons les principales caractéristiques du programme d'études sur lequel repose le français intensif, article intitulé *Developing the Curriculum for Intensive French*. En outre, nous donnerons les principaux résultats de la recherche sur le français intensif que nous avons entreprise à Terre-Neuve-et-Labrador (1998-2001), tant en production orale qu'en production écrite dans deux articles intitulés, respectivement, *L'évaluation de la production orale en français intensif : critères et résultats* et *L'évaluation de la production écrite en français intensif : critères et résultats*. Ensuite, trois des quatre enseignants terre-neuviens qui ont expérimenté pour la première fois, dès 1998, le français intensif, et qui enseignent toujours dans le cadre de ce régime pédagogique, présenteront leur conception de l'enseignement du français langue seconde en montrant en quoi cela a pu modifier leur façon d'enseigner le français de base dans l'article intitulé *Rethinking Teaching Strategies for Intensive French*. Par la suite, les auteurs de l'expérience du *bain linguistique* en français langue seconde faite à Ottawa au milieu des années quatre-vingt-dix, calquée sur le modèle de l'anglais intensif au Québec, présenteront l'essentiel des résultats obtenus pour les réactions des élèves au régime dans

l'article intitulé *Le bain linguistique : programme intensif de français langue seconde à Ottawa*. Après, dans *L'étude qualitative du régime pédagogique du français intensif* nous avons fait état des réactions de plusieurs groupes de personnes impliquées dans l'implantation du régime du français intensif à Terre-Neuve-et-Labrador. Le dernier article compare le régime pédagogique du français intensif, tel qu'expérimenté et implanté à Terre-Neuve-et-Labrador, et l'anglais intensif, tel qu'implanté au Québec dans l'article intitulé *Intensive French and Intensive English: similarities and differences*.

## RÉFÉRENCES

- Billy, L. (1980). Expérimentation d'une nouvelle approche en immersion. *La Revue canadienne des langues vivantes / The Canadian Modern Language Review*, 36, 422 – 433.
- Dussault, B. 1997. *Les effets à long terme de l'enseignement intensif de l'anglais, langue seconde*. Mémoire de M.A. en linguistique (concentration Didactique des langues), Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Gouvernement du Canada (1969). *Loi sur les langues officielles*. Ottawa.
- Gouvernement du Québec (1977). *Charte de la langue française*. Québec.
- Lambert, W.E. et MacNamara, J. (1969). Some cognitive consequences of following a first grade curriculum in a second language. *Journal of Educational Psychology* 60.
- Lambert, W.E. et Tucker, G.R. (1972). *The Bilingual Education of Children: The St. Lambert Experiment*. Rowley (Mass.): Newbury House.
- Lapkin, S., Harley, B. et Hart, D. (2001). L'établissement d'horaires par blocs pour l'enseignement des langues : un résumé de l'étude de cas de Carleton. *L'état de l'enseignement du français langue seconde dans le Canada de l'an 2001*. Ottawa: Canadian Parents for French, 24-25.
- Larose, B. (2001). *Rapport des États généraux pour l'étude du statut de la langue française au Québec*. Québec.

- 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 6<sup>e</sup> année en français intensif à Terre-Neuve*. PhD. Éducation, Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Netten, J. et Germain, C. (2002). *L'apprentissage intensif du français*. Rapport final présenté à Patrimoine canadien (en collaboration avec Serge P. Séguin).
- Netten, J., Riggs, C. et Hewlet, S. (1999). *Choosing French in the Senior High School : Grade 9 Student Attitudes to the Study of French in the Western Avalon School District*. St. John's, NL., Faculty of Education, Memorial University of Newfoundland.
- 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.
- Province of Newfoundland and Labrador. (2001). *Curriculum Guide for Intensive Core French*. St. John's, Department of Education.
- Rebuffot, J. (1993). *Le point sur l'immersion au Canada*. Montréal : Centre Éducatif et Culturel.
- Simard, D. (1995). *Impact du programme intensif en anglais langue seconde sur les performances des apprenants de première secondaire en milieu majoritairement francophone*. Mémoire de M.A. en Éducation. Rimouski: Université du Québec à Rimouski.
- Watts, S. et Snow, S. (1993). *L'anglais intensif au Québec 1976-1993*, SPEAQ [Société pour la promotion de l'enseignement de l'anglais langue seconde au Québec].
- Wesche, M.B., MacFarlane, A. et Peters, M. (1994a). *The « Bain Linguistique » : A Core French Experiment at Churchill Alternative School, 1993-94*. University of Ottawa: Second Language Institute.
- Wesche, M.B., MacFarlane, A. et Peters, M. (1994b). *Student's French Proficiency and Language Attitudes in the Pilot "Bain Linguistique" at Churchill Alternative School*, Interim Report. University of Ottawa: Second Language Institute.