

Qualité de l'écrit au niveau intermédiaire en immersion française : effet d'un programme intensif et hypothèse d'un effet de plateau

Monique Bournot-Trites
University of British Columbia

Deux cohortes d'élèves d'immersion française en Colombie-Britannique de 4^e et 5^e année du primaire respectivement ont participé à cette étude et ont été testés la fin de la 5^e et de la 7^e année. La cohorte des élèves de 4^e année du primaire a suivi un nouveau programme dans lequel 80% des cours étaient en français et 20% en anglais (intensité élevée), tandis que les élèves de 5^e année du primaire ont suivi le programme régulier dans lequel 50% des cours étaient en français et 50% en anglais (faible intensité). La qualité grammaticale, lexicale, et discursive de compositions écrites en 5^e et en 7^e année de chaque groupe a été analysée et comparée. Une étude du progrès lexical, grammatical, et discursif de ces élèves d'immersion a montré que les élèves améliorent la qualité de leur écriture entre le début de la 5^e année et la fin de la 7^e année. Cependant, les étudiants du groupe ayant suivi un programme de plus haute intensité en français n'ont pas mieux réussi en développement du vocabulaire, de la grammaire et du discours que les élèves du programme régulier de plus faible intensité. Les résultats ont montré un effet de plateau entre la 5^e et la 7^e année du primaire limité à deux variables : la diversité du vocabulaire et la proportion des marqueurs de temps. De plus, on n'a pas relevé de différence dans la qualité de l'écrit entre les deux niveaux d'intensité de français en 7^e année sauf en ce qui concerne le pourcentage de prépositions correctes.

Two cohorts of French immersion students in a British Columbia school who were entering Grades 4 and 5 respectively participated in the study and were each tested at the end of Grades 5 and 7. The Grade 4 cohort followed the newly introduced 80% French, 20% English language (high intensity) program, while the Grade 5 students followed the 50% French, 50% English language (low intensity) program. Compositions written in Grades 5 and 7 by each group were analysed and compared in regard to the lexical, grammatical and discourse development. Results showed an increase in the quality of writing between the beginning of Grade 5 and the end of Grade 7. However, students from the cohort who received a higher intensity of French instruction did not achieve any better in vocabulary, grammar and discourse development

Adresse pour correspondance : Department of Language and Literacy Education, University of British Columbia, 2125 Main Mall, Vancouver, BC, Canada V6T 1Z4
Courriel: monique.bournot-trites@ubc.ca.

than the students in the low intensity group. The results showed a plateau effect between Grades 5 and 7 for only two of the variables investigated: vocabulary diversity and frequency of time markers. Moreover, apart from the percentage of correct prepositions, there was no difference in the writing quality of the two Grade 7 groups based on level of intensity.

Introduction

Dans les écoles d'immersion française au Canada, les élèves reçoivent en général toute leur instruction en français de la maternelle à la 2^e année, et en 3^e année toutes les matières sont enseignées en français sauf l'anglais. Ensuite, à partir de la quatrième année, la moitié des matières sont enseignées en français et l'autre moitié en anglais. Cependant, il faut noter qu'il existe des variations à ce modèle à travers le Canada. Dans le milieu des années 90, un administrateur d'une école d'immersion élémentaire de ce type, de la commission scolaire de Vancouver, a décidé avec son personnel de maintenir l'intensité de la langue seconde du programme primaire pendant les années intermédiaires en enseignant approximativement 80% du programme académique de base en français (mathématiques, sciences, sciences humaines, français, c'est-à-dire toutes les matières sauf l'anglais) au lieu de 50% comme cela se pratiquait auparavant. Cette initiative avait pour but de « surmonter le problème perçu d'un effet de plateau dans l'apprentissage d'une langue seconde à l'intérieur du modèle standard de l'instruction en immersion précoce ». Dans le nouveau programme plus intense en français (80%), l'anglais demeure la seule matière scolaire enseignée en anglais après la 3^e année. Avec ce changement, les élèves du groupe expérimental ont gagné au moins 600 heures d'instruction en français. De plus, l'administrateur a essayé d'assigner des enseignants francophones pour les autres matières aussi souvent que cela était possible. Selon Reeder *et al.* « le gain net serait plus proche des 900 à 1000 heures à la fin de la quatrième année de l'étude, une augmentation de 225 à 250 heures par an d'expérience de la langue française pour le groupe suivant le programme de haute intensité en français » (traduction libre de l'auteur).

Cadre théorique et contexte de l'étude

L'étude présentée ici fait partie d'un programme de recherche longitudinal visant à évaluer d'une part les effets du nouveau programme à intensité élevée sur la littératie en français, en anglais et en mathématiques, et les attitudes envers la langue et la culture française d'autre part. Les objectifs de la présente étude étaient d'analyser le progrès des étudiants d'immersion française du point de vue grammatical, lexical et discursif à l'écrit entre la 5^e et la 7^e année du primaire. Un objectif complémentaire était d'évaluer si une augmentation du

nombre d'heures d'enseignement en français aurait un effet supplémentaire sur le développement linguistique (lexique, grammaire, et discours) de ces mêmes élèves.

Le programme d'immersion, dans lequel le contenu est enseigné aux élèves en français dès la maternelle, a eu beaucoup de succès depuis ses débuts en 1965 à St Lambert au Québec. De nos jours, entre 5 et 10% de la population totale des élèves canadiens suivent un programme d'immersion française.

Rebuffot, sur la base d'un recensement de la recherche en immersion, indique que les étudiants sont capables de communiquer dans leur deuxième langue, le français, et que leurs résultats sont au moins aussi bons que ceux du programme régulier anglais dans toutes les matières. Cependant, plusieurs chercheurs ont démontré que si la production orale des élèves est semblable à celle des francophones, il n'en est pas de même pour l'expression écrite, et l'écart se creuse au fur et à mesure des années d'école.

D'autres ont montré que si les élèves d'immersion ont une bonne compréhension de ce qu'ils lisent et entendent, ils ne réussissent pas aussi bien en ce qui a trait aux habiletés de production tant à l'oral qu'à l'écrit. Hammerly ajoute que les erreurs se « fossilisent », c'est-à-dire que les erreurs sont si incrustées dans les habitudes des élèves que l'on ne peut plus les corriger par la suite. De plus, Halsall indique que la recherche en immersion française suggère que le développement du niveau langagier des élèves tend à atteindre un plateau et que les erreurs commises semblent se fossiliser à partir de la 4^e année, ce que Cummins corrobore en disant que « la recherche ne présente pas une image totalement positive des programmes d'immersion française . . . [les élèves] semblent atteindre un plateau dans le développement de leur habiletés en français, au moins en ce qui concerne la compétence grammaticale ». Finalement, Hart *et al.*, alors qu'ils commentaient les résultats de deux évaluations effectuées dans différentes écoles secondaires en Ontario, notent que « la comparaison du niveau junior et senior des étudiants du secondaire en immersion française indiquait peu de différences entre les deux, fournissant ainsi l'évidence d'un plateau dans le rendement en français ».

L'étude longitudinale décrite dans Reeder *et al.* a, entre autres, comparé les résultats des deux groupes de participants en 4^e, 5^e et 6^e année en écriture en français en utilisant deux tâches d'écriture, l'une narrative, l'autre descriptive. Cependant, elle n'a pas comparé les résultats des élèves entre la 4^e et la 6^e année dans chaque groupe. Ceci n'était pas possible à cause de la façon de noter les compositions. En effet, celles-ci étaient notées pour leur qualité globale par deux enseignants qui assignaient une note entre 0 et 4 et devaient arriver à un consensus. La note était donnée relativement aux autres élèves et pas relativement à des critères bien définis ou à des modèles d'écrits correspondants à chaque note, si bien qu'il n'était pas possible d'analyser la progression de la

qualité de l'écrit entre le début de l'étude et la fin en termes autres que descriptifs. Bien que Reeder *et al.* n'aient pas mesuré statistiquement la différence entre les notes des élèves en 4^e et en 6^e année, les auteurs ont écrit que « ni l'écriture narrative, ni l'écriture descriptive ne semblaient être sujettes à un effet de plateau quand on en observait les résultats descriptifs entre les années » (p. 66, traduction libre de l'auteur). L'écart était en effet faible entre les résultats bruts de la 4^e et de la 6^e année, (composition narrative : 2,00 à 2,70 pour le groupe 50% et 2,18 à 2,97 pour le groupe 80% ; composition descriptive : 2,30 à 2,89 pour le groupe 50% et 2,14 à 3,09 pour le groupe 80%) et pourrait être dû à la subjectivité du codage. Du point de vue de l'intensité, cette étude a montré qu'il n'y avait pas de différence entre les deux groupes pour la composition narrative mais a relevé une différence significative à l'avantage du groupe 80% pour la composition descriptive en français.

La présente étude plus analytique a deux volets complémentaires. Premièrement, elle teste l'hypothèse d'un effet de plateau dans le français écrit des élèves d'immersion au niveau intermédiaire (5^e à 7^e année du primaire) en utilisant des indicateurs dont les résultats sont comparés entre la 5^e année et la 7^e année du primaire. Deuxièmement, elle explore les effets d'un programme intensif (contenant plus d'heures d'enseignement en français) sur l'amélioration de la qualité du français écrit en 7^e année par rapport à un programme régulier (où seulement la moitié des matières sont enseignées en français). Le concept de qualité du français est limité ici puisqu'il est défini opérationnellement par la variété et la sophistication du vocabulaire, l'exactitude de la conjugaison des verbes, et l'organisation du texte écrit. Il est important de noter que ces éléments ne sont que des indicateurs et ne représentent pas l'ensemble de tout ce qui peut contribuer à la qualité du français. De plus, la progression de l'utilisation des temps composés ainsi que des modes subjonctif et conditionnel a été également observée et décrite ; cependant ces données ne sont pas des indicateurs de la qualité du français, mais seulement d'un développement de l'apprentissage et de l'acquisition de la langue. Le but de cette étude n'était pas de comparer la production écrite des élèves d'immersion par rapport à un standard de perfection mais d'évaluer l'importance des changements entre la 5^e et la 7^e année au niveau des indicateurs retenus ainsi que l'effet d'un plus grand nombre d'heures d'enseignement en français sur ces mêmes indicateurs de vocabulaire, grammaire et organisation.

Méthode

Participants

L'école dans laquelle cette étude s'est déroulée accueille seulement des élèves d'immersion (école à voie unique) de Colombie-Britannique. Elle se trouve dans une communauté dont le niveau socio-économique est moyen à élevé et

dans laquelle les parents des élèves jouissent d'un revenu et d'une éducation supérieures à la moyenne et sont très impliqués dans l'éducation de leurs enfants. Environ 300 élèves de la maternelle à la 7^e année fréquentent cette école chaque année et, contrairement aux autres écoles d'immersion, qui attirent des élèves de différents quartiers de la ville, cette école accueille des élèves venant d'un même quartier.

Environ 4% des étudiants participant à l'étude parlaient anglais comme langue seconde ou supplémentaire contre 15 à 35% dans les écoles voisines. Une proportion au peine inférieure venait de familles bilingues anglais/ français. Tous les élèves parlant l'anglais comme langue seconde ou supplémentaire avaient atteint une compétence en anglais équivalente à celle des natifs (aucun ne recevait de soutien pour l'anglais langue seconde, alors que cette option est offerte automatiquement à tout élève dont le niveau d'anglais est identifié comme insuffisant par l'enseignant titulaire, puis par un orthopédagogue scolaire).

Les participants de cette étude étaient deux cohortes d'élèves qui entraient respectivement en 4^e et 5^e année du primaire. Le groupe le plus jeune, composé de 34 élèves, était le premier à suivre le nouveau programme où 80% des matières étaient enseignées en français et 20% en anglais (haute intensité), alors que le groupe plus âgé était composé de 27 élèves qui continuaient de suivre le programme habituel de la commission scolaire qui était 50% en français et 50% en anglais (faible intensité). Les élèves ont été testés à la fin de leur 5^e année et à la fin de leur 7^e année à un an d'intervalle puisque le groupe à faible intensité (50%) était en 5^e année un an avant le groupe à haute intensité (80%). Le groupe recevant 50% de français a perdu 4 étudiants tandis que l'autre groupe en a perdu 6 pendant la durée de l'étude. Aucun nouvel élève ne s'est joint au groupe. Seuls les résultats des élèves qui ont écrit la composition en 5^e année et en 7^e année ont été inclus dans cette étude.

Les enseignants responsables des matières en français étaient tous des francophones sauf le professeur qui enseignait les mathématiques, qui était parfaitement bilingue. Les mêmes enseignants ont enseigné aux deux groupes.

Tâche

La tâche principale était une composition écrite faisant partie d'un test de compétence langagière intitulé « Où est Nicou ? ». Ce test commençait par une série de diapositives relatant l'histoire d'un jeune garçon de Saint-Boniface au Manitoba qui visite l'école de son cousin et perd malencontreusement Nicou, le cochon d'Inde de la classe. Toute la classe se lance à la recherche de Nicou. Ensuite, parmi d'autres tâches écrites, le sujet d'une composition à rédiger est présenté avec la phrase suivante : « Bonjour, je m'appelle Nicou. Tu vas m'emmener chez toi pour la fin de semaine. Nous allons bien nous amuser. Qu'est-ce qu'on va faire ensemble ? Mentionne au moins trois activités ».

À la fin de la 7^e année du primaire, chaque cohorte d'élèves a réécrit la composition écrite en 5^e année. Selon les consignes, ils devaient garder les idées incluses dans la composition de 5^e année, cependant ils pouvaient en ajouter d'autres et en changer l'ordre. Bien que le temps alloué ne soit pas limité, les étudiants ont pris entre 30 et 45 minutes pour réaliser la tâche.

Mesures

Les compositions de 5^e et 7^e années du primaire de chaque cohorte ont été analysées pour évaluer la compétence structurelle et discursive des élèves à l'écrit en utilisant des indicateurs ayant trait au lexique, à la grammaire et à la compétence discursive.

Les indicateurs lexicaux ou mesures lexicales incluait la diversité et la sophistication du vocabulaire et le nombre total de mots. Ces mesures ont été prises directement du manuel du test « Où est Nicou ? ». La mesure de diversité du vocabulaire consistait à compter le nombre de verbes contenus dans la composition en excluant les répétitions et à diviser le résultat par le nombre de mots dans la composition pour obtenir un ratio. La sophistication du vocabulaire était définie par le nombre total de verbes non fréquents (ceux qui ne figuraient pas dans la liste de fréquence incluse dans le test « Où est Nicou ? ») divisé par le nombre total de verbes différents. Finalement, le nombre de mots total était obtenu en comptant chaque mot de la composition, même les répétitions.

Les indicateurs grammaticaux incluait le ratio de prépositions correctes et le ratio de verbes conjugués correctement. De plus, le nombre de verbes au mode subjonctif, le nombre de verbes au mode conditionnel, et le nombre de verbes conjugués à des temps composés a été relevé pour étudier l'emploi de ces formes apprises durant l'intermédiaire. Le ratio des prépositions correctes était défini par le nombre de prépositions correctes divisé par le nombre total de prépositions. Le ratio de verbes conjugués correctement était le nombre de ces verbes divisé par le nombre total de verbes conjugués. Ces deux indicateurs ont été choisis parce que l'auteur a établi dans une recherche antérieure que la plupart des fautes de grammaire portaient sur les prépositions et les conjugaisons de verbes (Bournot-Trites, 1995).

Les mesures de la qualité du discours incluait le ratio des marqueurs temporels, (nombre de marqueurs temporels divisé par le nombre total de mots), le nombre de paragraphes, la présence d'une introduction et d'une conclusion et l'évidence du fil de l'histoire narrée par l'élève. Le nombre de paragraphes a été utilisé comme indicateur de la qualité de l'organisation du discours car au début de leur expérience de l'écrit les élèves ne savent pas organiser leur production et qu'en général on n'observe pas de paragraphes. La présence des paragraphes montre que les élèves comprennent comment organiser leurs idées en les regroupant physiquement. Le fil de l'histoire était codé

1 ou 0 selon que l'on pouvait ou non reconnaître un début, un milieu et une fin dans la composition.

Il est à noter que la méthode de codage par éléments grammaticaux ne rend pas justice aux élèves qui utilisent les éléments de la langue enseignés plus récemment. En effet, ceci crée pendant une certaine période une augmentation des erreurs non seulement dans la partie nouvellement acquise mais également dans des éléments plus anciens qui étaient jusque là maîtrisés). L'analyse telle que présentée ne permet pas de distinguer entre les éléments dont l'acquisition est plus ancienne par rapport aux autres.

Analyses

Effet de plateau

Une série d'analyses utilisant le test t de Student ont été effectuées afin d'examiner les différences en vocabulaire, grammaire et discours entre les productions écrites de la 5^e année et de la 7^e année du primaire et d'évaluer si en fait, il y a un effet de plateau dans le développement de la production écrite des élèves au niveau intermédiaire. Pour cette étude, on parlerait d'un effet de plateau si certaines des catégories d'indicateurs (ou aucune) ne montraient de différence significative entre la 5^e année et la 7^e année. Pour ces analyses les élèves des deux cohortes ont été groupés.

Intensité

Différents sens peuvent être assignés au concept « d'intensité » en enseignement. L'intensité peut en fait correspondre à une augmentation quantitative ou qualitative de l'enseignement. L'étude actuelle évalue l'effet d'une augmentation du temps d'enseignement en français de 50 à 80% et inversement d'une réduction du temps d'enseignement en anglais de 50 à 20% (en continuant à enseigner les mathématiques en français plutôt qu'en anglais) pendant les années de l'intermédiaire (4^e à 7^e année du primaire). Les analyses reliées aux effets de l'intensité sont faites en comparant les deux groupes (50% et 80%) en 7^e année en tenant compte des différences initiales entre les deux groupes, grâce à une analyse de covariance.

Mesure de covariance

Une analyse de covariance a été effectuée pour étudier la différence entre les deux groupes en 7^e année et donc l'effet du niveau d'intensité. Comme il s'agissait d'une étude quasi-expérimentale, les élèves n'étaient pas choisis au hasard pour faire partie d'un groupe ou de l'autre (intensité faible ou élevée) mais selon la classe où ils se trouvaient au début de l'étude. Une variable covariée a été utilisée pour comparer les résultats de 7^e année du groupe de faible

Tableau 1 : Mesures lexicales : Moyenne (M), Écart type (ET) par groupe (intensité élevée, 80% et faible intensité, 50%)

Mesures	Groupe 50%		Groupe 80%		Total	
	M	ET	M	ET	M	ET
Diversité du vocabulaire*						
5 ^e année	0,19	0,06	0,15	0,04	0,16	0,05
7 ^{ième} année	0,13	0,03	0,12	0,03	0,12	0,02
Sophistication du vocabulaire**						
5 ^e année	0,06	0,10	0,06	0,09	0,06	0,09
7 ^{ième} année	0,13	0,09	0,10	0,10	0,11	0,09
Nombre total de mots						
5 ^e année	29,19	12,69	52,68	13,18	42,28	17,43
7 ^e année	96,85	38,10	114,18	41,64	106,51	40,72

*nombre total de verbes différents divisé par le nombre total de mots

**nombre de verbes non fréquents divisé par le nombre total de verbes différents

intensité avec celui de haute intensité en égalisant statistiquement les deux groupes pour réduire le biais qui s'introduirait si les deux groupes n'étaient pas équivalents au départ. Pour chaque comparaison, la variable covariée était la valeur de cette variable en 5^e année.

Résultats

Effet de plateau

Les moyennes et écarts types des chiffres bruts correspondant aux mesures sont présentés en appendice par groupe d'intensité et par niveau (voir annexe). En 7^e année les élèves ont obtenu des résultats significativement supérieurs à ceux de 5^e année pour toutes les mesures sauf pour la diversité du vocabulaire et la proportion des marqueurs de temps. On ne peut donc pas parler d'un effet de plateau généralisé.

Mesures lexicales

Le ratio moyen de la diversité du vocabulaire était significativement plus élevé en 5^e (M = 0,16) année qu'en 7^e année (M= 0,12) (voir tableau 1). Un test t pour échantillons appariés a démontré une différence significative entre la moyenne de diversité de vocabulaire en 5^e et en 7^e année, ($t_{\text{obs}} = 0,538$, $df = 60$, $p = ,000$). Par contre, le ratio moyen de la sophistication du vocabulaire et la moyenne du nombre de mots étaient significativement plus élevés en 7^e année qu'en 5^e année. Pour la sophistication du vocabulaire $t_{\text{obs}} = -3,92$, $df = 60$, $p = ,000$ et pour la moyenne du nombre de mots $t_{\text{obs}} = -13,78$, $df = 60$, $p = ,000$.

Tableau 2 : Mesures grammaticales : Moyenne (M), Écart type (ET) par groupe (intensité élevée, 80% et faible intensité, 50%)

Mesures	Groupe 50%		Groupe 80%		Total	
	M	ET	M	ET	M	ET
Ratio du nombre de prépositions correctes*						
5 ^e année	0,60	0,42	0,85	0,24	0,74	0,35
7 ^e année	0,72	0,31	0,92	0,11	0,83	0,24
Ratio du nombre de verbes conjugués correctement**						
5 ^e année	0,59	0,39	0,59	0,29	0,59	0,33
7 ^e année	0,69	0,24	0,74	0,26	0,71	0,25
Nombre de verbes au mode subjonctif						
5 ^e année	0,00	0,00	0,03	0,17	0,02	0,13
7 ^e année	0,07	0,38	0,21	0,41	0,15	0,40
Nombre de verbes au mode conditionnel						
5 ^e année	0,78	1,69	0,50	1,19	0,62	1,43
7 ^e année	1,22	2,83	1,53	1,86	1,39	2,33
Nombre de verbes conjugués à des temps composés						
5 ^e année	0,11	0,58	0,18	0,39	0,15	0,48
7 ^e année	0,37	0,69	0,91	1,76	0,67	1,41

*nombre de prépositions correctes divisé par le nombre total de prépositions

**nombre de verbes conjugués correctement divisé par le nombre total de verbes conjugués

Mesures grammaticales

Le ratio des verbes conjugués correctement était significativement plus élevé en 7^e année (M=0,71) qu'en 5^e année (M= 0,59) (voir tableau 2). Un test *t* pour échantillons appariés a démontré une différence significative entre le ratio moyen des verbes conjugués correctement en 5^e année et en 7^e année ($t_{\text{obs}} = -2,57$, $df = 60$, $p=0,01$). Les autres mesures étaient également significativement plus élevées en 7^e année qu'en 5^e année. Les statistiques *t* étaient les suivantes : $t_{\text{obs}} = -2,26$, $df = 60$, $p=0,027$ pour le ratio de prépositions correctes, $t_{\text{obs}} = -,40$, $df = 60$, $p=0,020$ pour le nombre de verbes au mode subjonctif, $t_{\text{obs}} = -3,08$, $df = 60$, $p=0,030$ pour le nombre de verbes au conditionnel, et $t_{\text{obs}} = -2,98$, $df = 60$, $p=0,004$ pour le nombre de verbes aux temps composés.

Mesures de la qualité du discours

Toutes les variables mesurant la qualité du discours ont augmenté entre la 5^e et la 7^e année (voir tableaux 3 et 4) sauf le ratio des marqueurs temporels qui

Tableau 3 : Mesures de la qualité du discours : (marqueurs de temps et paragraphes) : Moyenne (M), Écart type (ET) par groupe (intensité élevée, 80% et faible intensité, 50%)

Mesures	Groupe 50%		Groupe 80%		Total	
	M	ET	M	ET	M	ET
Ratio des marqueurs de temps*						
<i>5^e année</i>	0,03	0,04	0,04	0,04	0,04	0,04
<i>7^e année</i>	0,05	0,02	0,05	0,03	0,04	0,03
Nombre de paragraphes						
<i>5^e année</i>	0,81	0,62	1,00	0,25	0,92	0,46
<i>7^e année</i>	2,11	1,15	1,85	1,10	1,97	1,12

*nombre de marqueurs de temps divisé par le nombre total de mots

Tableau 4 : Mesures de la qualité du discours (introduction, conclusion, fil de l'histoire) : Présence de la mesure et % d'élèves par groupe (intensité élevée, 80% et faible intensité, 50%)

Mesures	Groupe 50%		Groupe 80%		Total	
	n*	% d'élèves	n*	% d'élèves	n*	% d'élèves
Présence d'une introduction						
<i>5^e année</i>	4	14,80	12	35,30	16	26,20
<i>7^e année</i>	23	85,20	27	79,40	50	82,00
Présence d'une conclusion						
<i>5^e année</i>	4	14,80	4	11,80	8	13,10
<i>7^e année</i>	18	66,70	23	67,60	41	67,20
Présence du fil de l'histoire						
<i>5^e année</i>	14	51,90	29	85,30	43	70,50
<i>7^e année</i>	27	100,00	34	100,00	61	100,00

n* : nombre de compositions dans lesquelles la mesure est présente

n'a montré aucune différence significative ($t_{\text{obs}} = -1,37$, $df = 60$, $p=0,177$). Il y avait une différence significative entre le nombre de paragraphes en 5^e et 7^e année ($t_{\text{obs}} = -6,89$, $df = 60$, $p=0,000$) et sur toutes les mesures indiquant la structure de l'écrit telles que la présence d'une introduction, d'une conclusion et la présence du fil de l'histoire. En 7^e année on note la présence du fil de l'histoire dans toutes les compositions mais dans seulement 70% de celles de 5^e année. Notons aussi une augmentation du pourcentage d'élèves qui ont utilisé une introduction ($z_{\text{obs}} = -5,66$, $df = 60$, $p = 0,000$) et une conclusion ($z_{\text{obs}} = -5,41$, $df = 60$, $p = ,000$).

Intensité

Les tests utilisés pour étudier les différences entre les deux groupes (intensité faible et élevée) ont été fait en utilisant une analyse de covariance (ANCOVA). Pour chaque analyse, la variable covariée était le résultat en 5^e année. Le facteur fixe était le groupe (intensité faible ou élevée). Le but principal d'une analyse de covariance est d'ajuster les moyennes des post-tests pour tenir compte des différences entre les groupes au pré-test car ces différences sont habituelles lorsque l'on prend des groupes intacts comme dans le cas présent. Ainsi l'analyse permet d'éliminer la différence initiale entre les groupes et les moyennes sont ajustées pour tenir compte de cette différence initiale. Il n'y avait pas de différence significative entre le groupe de faible intensité et celui d'intensité élevée en 7^e année sauf pour le ratio des prépositions correctes qui était plus important dans le groupe à intensité élevée. Les résultats des analyses ANCOVA, incluant les moyennes marginales, la valeur du test F ainsi que le niveau de signifiante correspondant, sont présentés dans le tableau 5.

De plus, le pourcentage d'étudiants utilisant une introduction était plus faible en 5^e année pour le groupe de faible intensité (14,8%) que pour le groupe d'intensité élevée (35,3%). Cependant en 7^e année 85,3% des élèves du groupe de faible intensité ont utilisé une introduction, comparé à 79,4% du groupe d'intensité élevée. Le pourcentage des élèves utilisant une conclusion était similaire dans les deux groupes en 5^e et en 7^e année. Finalement, en 7^e année tous les élèves des deux groupes avaient un fil de l'histoire dans leur composition.

On peut donc conclure que l'intensité définie en termes de temps n'a pas amélioré la qualité de la production écrite des élèves.

Discussion

Effet de plateau

Cette étude montre un effet de plateau limité à deux indicateurs seulement : la diversité du vocabulaire et le ratio des marqueurs temporels.

Bien que les élèves de 7^e année aient écrit des compositions plus longues, ils utilisaient le même vocabulaire de base qu'en 5^e année. Ceci peut être dû au fait que les élèves de l'intermédiaire s'intéressent beaucoup moins à la lecture en français qu'au niveau primaire. Lors d'interviews organisées à la fin de la 7^e année de tous les étudiants ayant participé à cette étude, ces derniers ont révélé qu'ils ne lisaient pas autant en français qu'en anglais à l'intermédiaire alors que c'était l'inverse dans les années du primaire. Une pédagogie encourageant la lecture en français à l'intermédiaire serait sans doute bénéfique pour le développement d'un vocabulaire plus large et plus sophistiqué.

En ce qui concerne les marqueurs de temps, le sujet de la composition requérait un style narratif et par conséquent les élèves ont utilisé un nombre

Tableau 5 : Résultats des analyses de covariance, incluant les moyennes marginales estimées, la valeur du test F, et le niveau de signifiante correspondant, comparant les groupes selon le niveau d'intensité (50% ou 80%)

<i>Mesures</i>	<i>ANCOVA</i>		
	<i>Moyennes marginales estimées</i>	<i>F(1,58)</i>	<i>Niveau de signifiante</i>
Diversité du vocabulaire			
Groupe intensité élevée (80%)	0,125		
Groupe intensité faible (50%)	0,124	0,024	0,87
Sophistication du vocabulaire			
Groupe intensité élevée (80%)	0,104		
Groupe intensité faible (50%)	0,126	0,916	0,34
Nombre total de mots			
Groupe intensité élevée (80%)	100,57		
Groupe intensité faible (50%)	113,98	1,09	0,30
Ratio des prépositions correctes			
Groupe intensité élevée (80%)	0,885		
Groupe intensité faible (50%)	0,756	5,36	0,02*
Ratio des verbes conjugués correctement			
Groupe intensité élevée (80%)	0,737		
Groupe intensité faible (50%)	0,686	0,628	0,43
Nombre de verbes au subjonctif			
Groupe intensité élevée (80%)	0,209		
Groupe intensité faible (50%)	0,070	1,75	0,19
Nombre de verbes au conditionnel			
Groupe intensité élevée (80%)	1,64		
Groupe intensité faible (50%)	1,08	1,22	0,27
Nombre de verbes composés			
Groupe intensité élevée (80%)	0,892		
Groupe intensité faible (50%)	0,396	1,97	0,17
Ratio des marqueurs temporels			
Groupe intensité élevée (80%)	0,05		
Groupe intensité faible (50%)	0,04	0,759	0,39
Nombre de paragraphes			
Groupe intensité élevée (80%)	1,84		
Groupe intensité faible (50%)	2,13	0,995	0,32

* = $p < .05$

absolu de marqueurs de temps supérieur en 7^e année par rapport à la 5^e année. Cependant, comme ils ont écrit des textes plus longs, le ratio par rapport à la longueur du texte est resté le même

Les autres résultats sont positifs et ne montrent pas d'effet de plateau. Ils présentent une amélioration entre la 5^e année et la 7^e année en particulier en ce qui a trait à la longueur des textes, à la sophistication du vocabulaire, à la conjugaison correcte des verbes, à l'organisation du texte, à l'utilisation correcte des prépositions, et au nombre croissant d'emploi de verbes composés et conjugués aux modes subjonctif et conditionnel.

En effet, les compositions étaient plus longues en 7^e année qu'en 5^e année. Elles montraient également plus de structure en 7^e année où elles étaient organisées autour d'une histoire avec un début, un milieu et une fin. De plus, une structure formelle était apparente avec l'utilisation par les élèves de 7^e année d'une introduction, d'une conclusion et de plusieurs paragraphes alors que ces éléments n'étaient pas présents dans les compositions de 5^e année. Les élèves utilisaient aussi un vocabulaire plus sophistiqué.

Du point de vue de la grammaire, on a pu noter un réel développement. Les élèves utilisaient plus de prépositions correctement. Quant aux verbes, notons que le ratio des verbes conjugués correctement est une variable importante car la plupart des phrases dans une composition comprennent un verbe conjugué. De plus, les élèves utilisaient plus les modes subjonctif et conditionnel qui sont difficiles à conjuguer bien qu'ils fassent encore beaucoup de fautes dans la forme de ces modes. Les enseignants ont indiqué qu'ils avaient enseigné ces nouveaux modes en 7^e année ce qui explique le fait que les élèves aient pris des risques en les utilisant. En outre, il faut noter que la méthode de codage des données ne rend que partiellement compte du travail constant de restructuration des connaissances que font les élèves pour maîtriser la langue, comme indiqué dans la partie décrivant les mesures.

Une approche purement communicative n'est sans doute pas suffisante pour que les élèves maîtrisent toutes les différentes terminaisons de verbes selon les sujets et les temps utilisés. Dans le cas de cette étude, les enseignants ont commencé à enseigner les conjugaisons en 6^e année de façon mécanique et en 7^e année plus en contexte en utilisant une méthode traditionnelle de mémorisation et de répétition. Cette façon systématique et formelle d'apprendre la grammaire consciemment était une première pour la plupart des élèves qui avaient appris leur grammaire de façon intuitive durant les années précédentes. Les enseignants de l'intermédiaire pensaient que leurs élèves devaient connaître leurs conjugaisons avant d'entrer à l'école secondaire bien que le curriculum officiel ne le requière pas. En fait, aucun objectif grammatical n'est mentionné dans le curriculum pour l'immersion française. L'enseignement des conjugaisons de façon systématique depuis les années primaires, comme c'est le cas pour les francophones, produirait sans doute de meilleurs résultats. L'enseignement

de certains concepts spécifiques de grammaire chaque année, en utilisant une approche fonctionnelle contextualisée, c'est-à-dire en contexte et en relation avec les fonctions de la langue (les structures linguistiques étant les outils pour réaliser les actes de communication), augmenterait sans doute encore plus la conscience grammaticale en même temps que la compréhension du contenu et par conséquent la qualité de l'écrit.

Intensité

Les résultats n'ont montré aucune différence significative entre les deux groupes d'intensité différente sauf dans le cas d'une mesure grammaticale : le ratio des prépositions correctes. Ce résultat corrobore la conclusion de Reeder *et al.* (1999) : « En résumé, les résultats intérimaires révèlent une évidence limitée des bénéfices du modèle d'enseignement intensifié dans le domaine de la littérature écrite en français » (p. 68, traduction libre de l'auteur). Il semble qu'après un certain seuil de compétence en français, l'augmentation du temps passé en français en classe n'améliore pas de beaucoup la qualité de la production écrite des élèves. Cependant, un accroissement de l'intensité définie en termes de qualité de l'enseignement pourrait peut-être avoir des effets bénéfiques après qu'un certain seuil de compétence est atteint. Ceci pourrait se concrétiser en utilisant une méthode d'enseignement différente ou un curriculum différent.

Conclusion

Cette étude, qui a analysé les compositions écrites des élèves en 5^e et en 7^e année du primaire avec une approche analytique du point de vue du vocabulaire, de la grammaire et de la qualité du discours, a fait ressortir un effet de plateau limité à la diversité du vocabulaire et au ratio des marqueurs de temps. Tous les autres indicateurs ont montré une amélioration. L'hypothèse d'un effet de plateau à l'intermédiaire n'est donc pas démontrée. De plus, un programme plus intensif comprenant plus d'heures de cours en français n'a montré aucun effet sur la qualité de l'écriture des élèves en septième année sauf dans le cas du ratio des prépositions correctes. Le temps passé en français, par lui-même, ne semble pas améliorer la qualité des habiletés d'écriture en immersion. Un enseignement systématique des habiletés d'écriture, plutôt qu'une simple augmentation du temps passé en français, pourrait sans doute faire une différence sur le développement du langage à l'intermédiaire et la qualité de l'écrit en 7^e année, mais cela reste à démontrer.

De plus, les résultats de la présente étude doivent être pris avec précaution. En effet, l'étude suivait un design quasi-expérimental dans lequel les élèves n'étaient pas choisis au hasard mais selon leur répartition naturelle dans leur classe. Bien qu'une analyse de covariance ait été utilisée pour égaliser statistiquement les groupes, les résultats n'ont pas le même poids que ceux qui

pourraient être obtenus avec une méthode expérimentale pure et devraient donc être considérés avec prudence. Ils ne sont pas généralisables aux élèves présentant les mêmes caractéristiques car plusieurs variables comme les stratégies d'enseignement ou la composition des groupes n'ont pas été contrôlées.

Note

L'auteure souhaite remercier la faculté d'éducation de l'Université de Colombie-Britannique pour la subvention qui a permis de faire cette étude. L'auteure souhaite aussi remercier Anne Simpson, PhD, pour son codage consciencieux, ainsi que les évaluateurs anonymes qui ont participé à l'amélioration de la qualité de cet article.

Références

- Bournot-Trites, M. 1995. Relationships between cognitive and linguistic processes and second language production in French immersion programmes. Thèse de doctorat, Université de Colombie Britannique, Vancouver.
- Bournot-Trites, M. et J. Séror. 2003. Students' and teachers' perception about strategies which promote proficiency in second language writing. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, vol. 6, n^o2, pp. 129–157.
- Calvé, P. 1991. Vingt-cinq ans d'immersion au Canada : 1965–1990. *Études de linguistiques appliquées*, vol. 82, pp. 7–23.
- Collier, V.P. 1992. The Canadian bilingual immersion debate : A synthesis of research findings. *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 14, pp. 87–97.
- Cummins, J. 1987. Immersion programs : Current issues and future directions. Dans I. Stewin et S. McCann (dir.), *Contemporary educational issues : The Canadian mosaic*. Toronto, Copp Clark Pitman.
- Genesee, F. 1987. *Learning through two languages : Studies of immersion and bilingual education*. Cambridge, MA, Newbury House.
- Glass, G.V. et K.D. Hopkins. 1984. *Statistical methods in education and psychology* (2e éd.). Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall.
- Gunderson, L. 1995. A descriptive study of the background characteristics of the immigrant students entering Vancouver schools since 1989. Paper presented at the Fortieth Annual Convention of the International Reading Association. Anaheim, CA.
- Halsall, N. 1989. Immersion/Regular Program Study. Nepean, ON, Carleton Board of Education.
- Hammerly, H. 1989. *French immersion : Myths and reality*. Calgary, Detselig Enterprises.
- Harley, B. et M. Swain. 1984. The interlanguage of immersion students and its implications for second language teaching. Dans A. Davies, C. Cripser et A.P.R. Howatt (dir.), *Interlanguage*. Edinburgh, Edinburgh University Press, pp. 291–311.
- Hart, D., S. Lapkin et M. Swain. 1991. Secondary level immersion French skills : A possible plateau effect. Dans L. Malave et G. Duquette (dir.), *Language, culture and cognition*, vol. 69, Clevedon, Multilingual Matters, pp. 250–265.

- Lapkin, S., V. Argue, L. Levy, J. Scane, et M. Swain. 1985. Où est Nicou ? Une unité évaluative du français parlé et écrit. Programme d'immersion — 3e année. Toronto, Ontario Institute for Studies in Education (OISE).
- Lyster, R. 1987. Speaking immersion. *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 43, n°4, pp. 701–717.
- Ministère de l'Éducation de Colombie Britannique. 1997. Français langue seconde — immersion. De la maternelle à la 7 année [integrated resource package]. Victoria, Province de Colombie Britannique, Ministère de l'Éducation.
- Pellerin, M. et H. Hammerly. 1986. L'expression orale après treize ans d'immersion française. *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 42, n°3, pp. 592–606.
- Rebuffot, J. 1993. *Le point sur l'immersion au Canada*. Anjou, Québec, Centre Éducatif et Culturel, Inc.
- Reeder, K., J. Buntain, et M. Takakuwa. 1999. Intensity of L2 instruction and biliterate proficiency in the intermediate years of a French immersion program. *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 56, n°1, pp. 49–72.
- Spilka, I.V. 1976. Assessment of second language performance in immersion programs. *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 32, n°5, pp. 543–561.
- Vignola, M.-J., et M. Wesche. 1991. L'écriture en langue maternelle et en langue seconde chez les diplômés d'immersion française. *Études de Linguistique Appliquée*, vol. 82, pp. 94–115.

Annexe :**Données brutes des mesures : Moyennes (M) et écarts types (ET) par groupe (intensité élevée, 80 % et faible intensité, 50 %) et par niveau**

<i>Mesures</i>	Pré-test Grade 5				Post-test Grade 7			
	50% (n=27)		80 % (n=34))		50% (n=27))		80% (n=34))	
	M	ET	M	ET	M	ET	M	ET
Nombre total de mots	29,19	12,69	52,68	13,17	96,85	38,09	114,18	41,64
Nombre absolu de verbes	5,07	1,75	7,56	2,54	11,59	4,12	13,82	5,38
Nombre absolu de verbes non fréquents	0,33	0,55	0,50	0,75	1,48	1,15	1,68	1,96
Nombre total de prépositions	3,00	1,82	4,59	1,81	9,59	3,76	9,76	4,28
Nombre de prépositions correctes	2,22	1,94	3,97	2,02	7,07	4,07	9,00	4,63
Nombre total de verbes conjugués	4,30	1,66	7,24	1,76	12,67	5,50	14,74	5,59
Verbes conjugués correctement	2,59	1,98	4,44	2,54	9,19	5,99	10,88	5,76
Nombre de verbes à l'indicatif	3,52	1,28	6,68	2,01	11,11	6,16	12,85	5,68
Nombre de verbes au subjonctif	0	0	0,03	0,17	0,07	0,38	0,21	0,41
Nombre de verbes au conditionnel	0,78	1,69	0,50	1,18	1,22	2,83	1,53	1,86
Nombre de verbes aux temps simples	4,19	1,84	7,09	1,73	11,96	5,78	13,06	5,74
Nombre de verbes aux temps composés	0,11	0,58	0,18	0,39	0,37	0,69	0,91	1,76
Nombre de paragraphes (sauf intro. et conclusion)	0,81	0,62	1,00	0,25	2,11	1,16	1,85	1,10
Présence d'une introduction	0,15	0,36	0,35	0,48	0,85	0,36	0,35	0,48
Présence d'une conclusion	0,15	0,36	0,12	0,33	0,67	0,48	0,68	0,47
Nombre de marqueurs de chronologie et de temps	1,04	1,34	2,24	2,46	3,78	2,55	5,32	3,83
Présence d'un fil d'histoire (début, milieu, fin)	0,52	0,51	0,85	0,36	1,00	0	1,00	0

