

FONDEMENTS D'UNE APPROCHE TRANSDISCIPLINAIRE EN FLE/FL2 : LE FRANÇAIS INTENSIF AU CANADA¹

Claude GERMAIN

Université du Québec à Montréal (UQAM)

Joan NETTEN

Memorial University of Newfoundland (Terre-Neuve-et-Labrador)

Au cours des années 1998 à 2001, nous avons développé les fondements théoriques d'une approche socio-cognitive transdisciplinaire en FLE/FL2, que nous avons expérimentée dans 23 classes, tant en milieu rural qu'urbain, auprès d'environ 600 élèves anglophones de 11 ans apprenant le FL2 dans la province canadienne de Terre-Neuve-et-Labrador : le français intensif, qui s'adresse à tous les types d'élèves et non seulement aux plus doués. Le français intensif se caractérise, notamment, par la compression, pendant cinq mois, de certaines matières dans le cursus scolaire régulier des élèves, de manière à consacrer trois ou quatre fois plus de temps à l'apprentissage du FL2. La suppression de l'anglais langue maternelle durant cinq mois est fondée sur l'hypothèse de l'interdépendance entre les langues, de Cummins. La réduction (de moitié) du temps consacré aux sciences humaines et aux sciences est inspirée des vues de Vigotsky sur l'apprentissage et le développement, qui consistent à mettre l'accent sur les processus sociaux et cognitifs communs à l'apprentissage de différentes matières scolaires, ce qui va à l'encontre du découpage actuel des matières scolaires. Les données empiriques fournies au cours de notre recherche de trois ans nous permettent de croire que la réduction du temps consacré à l'apprentissage de certaines matières n'affecte en rien les résultats obtenus dans ces matières, comparativement aux résultats des années antérieures. Quant aux résultats obtenus en FL2, en production orale et en production écrite, tels que mesurés à l'aide de tests (une entrevue individuelle orale et une composition écrite), ils vont au-delà de nos prévisions.

Au cours des trois dernières années (1998-2001), nous avons posé et développé les fondements théoriques d'une approche socio-cognitive transdisciplinaire en français langue seconde ou étrangère (désormais : FL2) que nous avons expérimentée auprès de 600 élèves (N=587) anglophones de 6^e année (âgés d'environ 11 ans), dans 23 classes, tant en milieu rural qu'urbain, dans la province canadienne de Terre-Neuve-et-Labrador : le français intensif, qui s'adresse à tous les types d'élèves, aux plus faibles comme aux plus forts (Netten et Germain, à paraître, 2003). Pour bien apprécier la nature de notre modèle de français intensif, nous avons divisé le présent texte en quatre parties : le *contexte* dans lequel s'est déroulée notre expérience; la *définition* du « français intensif »; les *fondements* théoriques de ce régime pédagogique; les *résultats* obtenus par les élèves, notamment en production orale et en production écrite, tout en faisant état des effets indirects positifs de l'apprentissage de la langue, non prévus en début d'expérience du français intensif.

¹ Texte destiné à paraître dans les Actes d'un Colloque organisé par l'École Normale Supérieure de Lyon (France), en juin 2002, dans *Cahiers du Français Contemporain* (septembre 2004), numéro intitulé : *Pluralités des langues et des supports: Descriptions et approches didactiques*, coordonné par Veronica Pugibet et Nathalie Gettliffe-Grant.

1. Contexte

Au Canada, les deux principaux régimes pédagogiques en vigueur en vue de l'apprentissage du FL2 sont le français de base, qui s'adresse à 90% des élèves anglophones qui apprennent le français, et l'immersion, qui ne s'adresse qu'à 10% des élèves anglophones canadiens apprenant le français².

En français de base, qui commence quelquefois en maternelle, mais la plupart du temps en 4^e année (élèves de 9 ans), la principale difficulté provient du temps très limité consacré à l'apprentissage du français – environ 40 minutes par jour – ce qui représente un total d'environ 95 heures par année scolaire. Au bout de huit ou douze ans de scolarité, les élèves ne sont toujours pas en mesure de communiquer avec aisance, bien que leurs énoncés soient relativement corrects, c'est-à-dire comportant peu d'erreurs grammaticales. Cependant, au cours des dernières années, on note une certaine amélioration relative aux habiletés à communiquer chez les élèves des milieux où il y a eu implantation du Curriculum multidimensionnel dont l'une des quatre composantes est précisément la dimension « communicative-expérientielle » (Stern, 1992; LeBlanc, 1990). Toutefois, même dans ce cas, compte tenu du peu d'heures consacrées à l'apprentissage de la L2, les résultats restent insatisfaisants.

À l'inverse, en immersion, comme il s'agit d'apprendre le FL2 par le biais des matières, telles les mathématiques, les sciences, les sciences humaines, etc., le nombre d'heures d'exposition à la langue est considérable. Au total, cela peut représenter de 6 000 à 8 000 heures dans les cas d'immersion précoce totale ayant commencé en maternelle, ou environ 3 000 heures dans les cas d'immersion tardive ayant commencé au secondaire, c'est-à-dire en 7^e année (élèves de 12 ans). Les élèves sont alors en mesure de communiquer avec aisance mais commettent, malgré tout, beaucoup d'erreurs grammaticales, compte tenu du fait que la plupart des enseignants d'immersion sont surtout préoccupés de la réussite de leurs élèves dans la matière enseignée (mathématiques, sciences, etc.) et ont peu de temps à consacrer à la correction langagière des productions de leurs élèves en français (Rebuffot, 1993). À cela, s'ajoute le fait que, pour des élèves plus faibles, l'apprentissage simultané de deux matières peut représenter un trop grand défi, ce qui peut parfois contribuer à ne réserver l'immersion qu'aux plus forts (Lyster, 1998).

Les difficultés constatées dans les régimes pédagogiques du français de base et de l'immersion nous ont donc incités à mettre au point un régime pédagogique différent, consistant avant tout à augmenter le nombre d'heures consacrées à l'apprentissage du FL2 offert à la majorité des élèves : le français intensif. Autrement dit, nous avons entrepris une recherche visant, grâce à l'enrichissement du français de base, à développer à la fois l'aisance à communiquer et la précision linguistique, recherche notamment inspirée des tentatives antérieures qui nous avaient paru prometteuses (Billy, 1980), tout en tirant bénéfice des expériences québécoises en anglais intensif des trente dernières années (Lightbown et Spada, 1997).

Notre expérience, qui s'est étalée sur trois ans (1998-2001), s'est déroulée auprès d'environ 600 élèves dans 23 classes de 6^e année (élèves de 11 ans), dans la province de Terre-

² Au Québec, il faut mentionner le cas particulier des classes d'accueil destinées à la francisation des enfants des nouveaux immigrants.

Neuve-et-Labrador (voir Tableau 1)³. À cause des résultats positifs obtenus dans le cadre de cette expérience, ce nouveau type de régime pédagogique a connu, dès l'année suivante (2001-2002), une certaine croissance. Ainsi, de 1998 à juin 2002, environ 900 élèves ont eu l'occasion de participer au régime pédagogique du français intensif. En outre, une quinzaine de nouvelles classes se sont ajoutées, dans cette même province, en septembre 2002. À cette date, d'autres provinces canadiennes ont également débuté l'implantation du français intensif dans quelques-unes de leurs classes : le Nouveau-Brunswick, la Nouvelle-Écosse et la Saskatchewan, ce qui représente un total d'environ 1835 élèves, répartis dans 71 classes (de 1998 à 2003); d'autres provinces canadiennes songent d'ailleurs à en faire éventuellement l'expérimentation. En Europe, le Pays de Galles va commencer, en septembre 2003, à implanter un régime pédagogique en gallois intensif, en 6^e année, calqué sur notre modèle de français intensif et, dans le nord de la Belgique, une école songe sérieusement à implanter du néerlandais intensif, également inspiré de notre modèle de français intensif.

Tableau 1
Nombre de classes et d'élèves ayant participé au français intensif, de 1998 à 2003

	Nombre de classes	Nombre d'élèves
1998-1999	4	110
1999-2000	8	218
2000-2001	11	259
2001-2002	13	338
2002-2003	35	910
Total	71	1835

2. Définition

Par « français intensif », nous entendons un enrichissement du programme du français de base (en 6^e année), consistant à offrir trois à quatre fois plus d'heures consacrées spécifiquement à l'apprentissage/enseignement du FL2 grâce à la compression de matières, c'est-à-dire à la réduction du temps dans certaines autres matières. La période intense d'apprentissage de la L2 se déroule au cours de la première moitié de l'année scolaire, soit de septembre à la fin janvier; alors qu'au cours des cinq derniers mois, les élèves retournent à leur curriculum régulier, qui inclut les périodes habituelles d'environ 40 minutes par jour, ce qui représente une quarantaine d'heures additionnelles facilitant le maintien du FL2. Il est à noter que le régime pédagogique du français intensif n'est destiné qu'à l'apprentissage proprement dit de la L2 : il n'y a donc aucun enseignement des matières scolaires en L2. C'est essentiellement ce qui distingue le français intensif de l'immersion.

Comme le français intensif entraîne une modification majeure dans la grille d'horaires des matières offertes aux élèves, il convient donc de s'interroger sur les fondements théoriques de ce régime pédagogique, qui se caractérise effectivement par une augmentation relativement

³ La recherche a été subventionnée par Patrimoine canadien. Suite à cette recherche, nous avons alors entrepris une seconde recherche de trois ans (2001-2004), également subventionnée par le gouvernement fédéral canadien, afin d'assurer le suivi de tous ces élèves, c'est-à-dire poursuivre pendant quelques années l'évaluation de leur production orale et de leur production écrite, afin d'apprécier le degré de maintien du français acquis en 6^e année.

considérable du nombre d'heures consacrées spécifiquement à l'apprentissage/ enseignement du FL2 en milieu scolaire. Comment justifier la compression de certaines matières? Autrement dit, comment s'assurer d'obtenir, à la fin de l'année scolaire, les mêmes résultats dans l'apprentissage des autres matières, tout en réduisant considérablement le temps qui leur est habituellement consacré?

3. Fondements

Il y a deux types distincts, mais complémentaires, de justifications, selon qu'il s'agit de la compression de la L1 (en l'occurrence, l'anglais) ou de la compression d'autres matières (comme les sciences, les sciences sociales, l'éducation à la santé, le développement personnel, etc. – à l'exception des mathématiques). Pour justifier la compression de la L1, nous recourons à l'hypothèse de Cummins (1979; 2001) sur l'interdépendance des langues, alors que pour justifier la compression des autres matières, nous recourons plutôt à la conception vigotskyenne du développement intellectuel (Vigotsky, 1985).

3.1. *L'hypothèse de Cummins sur l'interdépendance des langues*

Suivant une conception naïve du bilinguisme ou du plurilinguisme, relativement répandue non seulement chez les enfants mais également chez les adultes, les langues seraient des entités totalement distinctes, réparties dans des endroits différents dans le cerveau de l'individu. C'est cette conception qui a d'ailleurs été admirablement représentée par une élève de dix ans, à qui on avait demandé de représenter graphiquement le cas d'une personne bilingue (Castellotti, 2001). Suivant cette représentation, aucun transfert d'une langue à l'autre ne paraît possible (Figure 1).

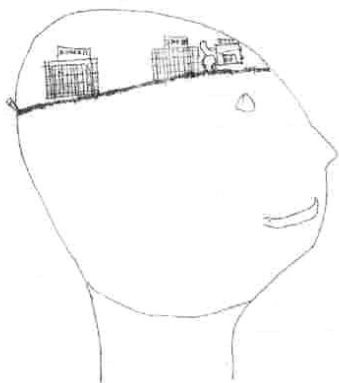


Figure 1 – Conception naïve du bilinguisme (Castellotti, 2001).

Par contre, suivant une conception non naïve du bilinguisme, deux langues peuvent être très différentes en surface, alors qu'elles reposeraient en fait sur des processus cognitifs identiques (Figure 2), telle est l'hypothèse bien connue de Cummins (1979; 2001) sur l'interdépendance des langues, souvent désignée comme « la théorie de l'iceberg » (Figure 3).

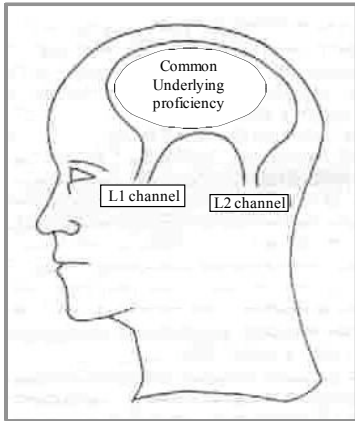


Figure 2 – Processus sous-jacents communs dans le cas d’une personne bilingue (CUP : *Common underlying proficiency model*), selon Cummins et Swain (1986).

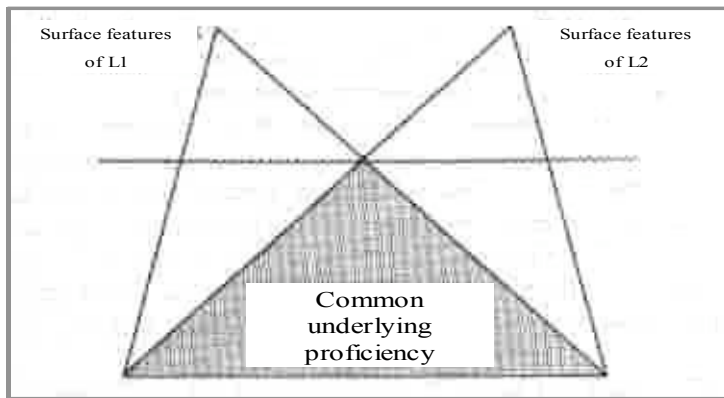


Figure 3 – Processus sous-jacents identiques, entre L1 et L2 (théorie de l’iceberg) (Cummins et Swain, 1986).

Ainsi, suivant cette conception, on peut comprendre que de nombreux « transferts » se produisent entre deux langues, notamment entre L1 et L2. Toutefois, comme il est question d’interdépendance, nous avons cru utile de mettre l’accent, pour notre part, sur les influences possibles de la L2 sur la L1, par le biais des processus cognitifs. Autrement dit, suivant l’hypothèse de Cummins, nous croyons légitime d’affirmer qu’en apprenant une L2, un élève recourt à des processus cognitifs communs à la L1 et à la L2, processus que l’apprentissage de la L2 permet de développer en même temps. Par exemple, l’élève qui apprend tout d’abord le processus d’écriture dans la L2 n’aura plus qu’à transférer ou qu’à appliquer, pour ainsi dire, ce processus à sa L1 au moment d’écrire, dans un second temps, en L1. Le raisonnement est semblable en ce qui concerne le processus d’apprentissage de la lecture en L2, en recourant à des indices contextuels, en apprenant à deviner le sens, etc. : les processus alors acquis en L2 n’ont pas à être réappris au moment de l’apprentissage de la lecture en L1. Il n’ont qu’à être appliqués à un nouvel objet : la L1. Il semble bien qu’il y ait là une économie cognitive et didactique utile. À cet égard, nous considérons que l’apprentissage de n’importe quelle langue (première, seconde, tierce) est une contribution au développement de la « littéracie » langagière en général.

Si on examine attentivement le programme des « arts langagiers » (*English language arts*) recommandé par le ministère de l'Éducation de la province de Terre-Neuve-et-Labrador, pour la 6^e année, on se rend compte qu'il comporte quantité de résultats d'apprentissage (*outcomes*) qui peuvent être effectivement atteints tout d'abord par l'apprentissage du FL2 (Government of Newfoundland and Labrador, 2002). Par exemple : *Réfléchir et développer ses pensées, ses idées et ses questionnements, et comparer ses idées à celles de ses camarades et à celles d'autres personnes*. Ou encore : *S'impliquer dans des petits groupes ou des grands groupes de discussion et réagir de manière positive*. C'est ce qui fait que nous avons cru possible de réduire de presque la moitié le pourcentage du temps habituellement consacré à l'apprentissage de la L1 (en l'occurrence, l'anglais), dans la mesure où la plupart des processus cognitifs à développer auraient tout d'abord été mis en place en L2 (en l'occurrence, le français), en vue d'atteindre le même type de résultats d'apprentissage. Ainsi, tous les résultats d'apprentissage en L1 ont été maintenus, mais le nombre d'activités pédagogiques en classe a été réduit. Pratiquement, cela signifie qu'au cours des cinq premiers mois de l'année scolaire, en 6^e année, il n'y a eu aucune période spécifique d'enseignement consacrée à la L1. Toutefois, afin de rassurer les parents, nous avons quand même conservé un programme de lectures individuelles de romans à lire à la maison, dirigées par l'enseignant, ainsi que quelques comptes rendus de lecture et, dans certains cas, un journal de bord tenu en anglais. Globalement, nous avons pu récupérer pour le FL2, pour ainsi dire, près de 24% du temps, qui représente le pourcentage recommandé par le ministère de l'Éducation de cette province pour la L1.

3.2. Conception vigotskyenne des processus communs à plusieurs matières scolaires

Pour justifier la compression des autres matières, on ne pouvait évidemment recourir aux mêmes fondements théoriques. En effet, l'hypothèse de l'interdépendance des langues (Cummins, 1979; 2001) ne suggère nullement que les processus cognitifs sous-jacents à l'apprentissage de deux langues sont identiques aux processus cognitifs sous-jacents à l'apprentissage des autres matières scolaires, comme les sciences, les sciences humaines, l'éducation à la santé, etc. À cet égard, il convient de souligner que l'hypothèse de Cummins – qui ne s'applique qu'aux langues et non aux autres types de connaissances – peut être considérée comme tout à fait chomskyenne dans ses fondements, en ce sens qu'elle permet de considérer le mécanisme d'acquisition linguistique comme étant propre à la fois à l'espèce humaine et au langage. Autrement dit, suivant cette conception, comme le langage serait unique, le langage et la cognition ne reposeraient pas sur des bases communes.

Pareille position nous ramène au célèbre débat de Royaumont (Piatelli-Palmarini, 1979) entre Piaget et Chomsky. Pour Piaget (1967), contrairement à ce qu'affirme Chomsky (1965), le langage et la cognition reposeraient sur des bases communes et le développement du langage se déroulerait à l'intérieur d'un cadre cognitif général (et non spécifique). Le recours à une position chomskyenne, sur cette question, va donc à l'encontre de toute transdisciplinarité en milieu scolaire, dans la mesure où l'apprentissage du langage et l'apprentissage en général reposeraient sur des théories distinctes. À l'inverse, chez Piaget, apprentissage du langage et apprentissage en général vont de pair : les deux reposeraient sur une théorie unitaire et générale (Tableau 2).

Tableau 2
Langage et cognition, selon Piaget et Chomsky

	Piaget	Chomsky
Langage et cognition	bases communes	bases non communes
Développement du langage	à l'intérieur d'un cadre cognitif plus général (stades)	mécanisme d'acquisition (LAD) propre à l'espèce humaine et au langage
Théorie de l'apprentissage	théorie unitaire et générale	apprentissage du langage et apprentissage en général : théories distinctes

La question de la spécificité – ou non – du langage, par rapport au développement de la cognition, doit être soulevée ici, dans la mesure où le recours à l'hypothèse de Cummins, en tant que justification de la compression de la L1, pourrait laisser croire à la spécificité du langage humain. Or, sur cette question, certaines recherches empiriques donnent raison à Chomsky, alors que d'autres donnent plutôt raison à Piaget. Dans les circonstances, nous avons cru préférable de recourir à la position de compromis de Karmiloff-Smith (1992). En effet, selon celle-ci, même si le langage, à ses débuts, est quelque chose de spécifique et d'unique (comme le croit Chomsky), avec le temps, la faculté de langage et les autres facultés humaines deviennent semblables (comme le croit Piaget). C'est ce qui fait que, pour justifier la compression des autres matières, nous nous croyons autorisés à recourir à une théorie générale de l'apprentissage, de manière à rendre compte non seulement de l'apprentissage des langues mais également de l'apprentissage des autres matières scolaires.

Toutefois, la théorie piagétienne du développement fait peu de cas du rôle des interactions sociales dans le développement des habiletés intellectuelles : habiletés intellectuelles et sociales se développent simultanément mais de façon distincte (Figure 4). Compte tenu du caractère limitatif de cette conception, nous croyons préférable de nous référer plutôt à la théorie socio-psychologique néo-piagétienne du développement, largement influencée par les vues plus anciennes de Vigotsky (Doise et Mugny, 1981; Mugny 1985; Mugny et Carugati, 1989; Perret-Clermont, 1979; Vigotsky, 1985). En effet, suivant ce courant actuel de pensée, les habiletés intellectuelles et sociales sont *interreliées* : les interactions sociales contribuent au développement cognitif, de sorte qu'il paraît possible d'établir une relation causale entre le développement social et le développement cognitif (Figure 5).

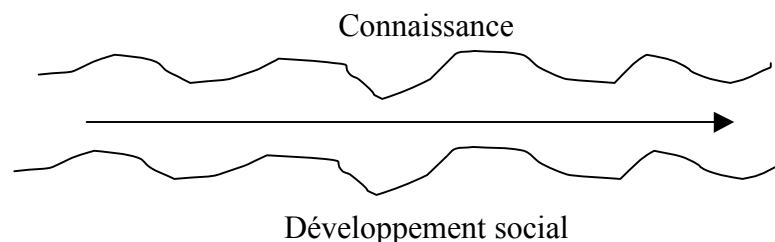


Figure 4 – Théorie piagétienne : les habiletés intellectuelles et sociales se développent simultanément mais de façon *distincte*

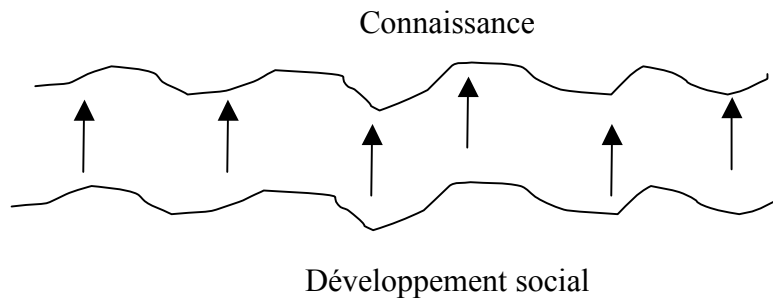


Figure 5 – Théorie néo-piagétienne : les habiletés intellectuelles et sociales sont *interreliées* – les interactions sociales contribuent au développement cognitif

C'est ainsi qu'en remontant à la source de ce courant, nous avons été amenés à nous référer à la conception émise par Vigotsky (1985) du développement intellectuel. C'est cette conception qui nous a alors servi cette fois de fondement à la réduction du temps dans diverses matières scolaires. En effet, selon Vigotsky,

Le processus scolaire a son enchaînement, sa logique, son organisation complexe...Le développement intellectuel de l'enfant n'est pas compartimenté et ne s'opère pas selon le système des disciplines scolaires... Les différentes matières ont pour une part une base psychique commune...

(Vigotsky, *Pensée et langage*, 1985, 266-268).

En somme, suivant cette conception, le développement intellectuel de l'enfant n'est nullement compartimenté, à l'image de la compartimentalisation des matières que l'on trouve habituellement dans les milieux scolaires. C'est ainsi que notre vision du français intensif, en milieu scolaire, implique une remise en cause du cloisonnement des matières (Netten et Germain, 2002). Suivant une conception courante (que l'on pourrait également qualifier de conception « naïve », comme on trouve dans le domaine des langues, comme on l'a vu ci-dessus), les matières scolaires seraient considérées comme étant tout à fait distinctes et réparties dans des endroits différents dans le cerveau de l'individu (Figure 6).

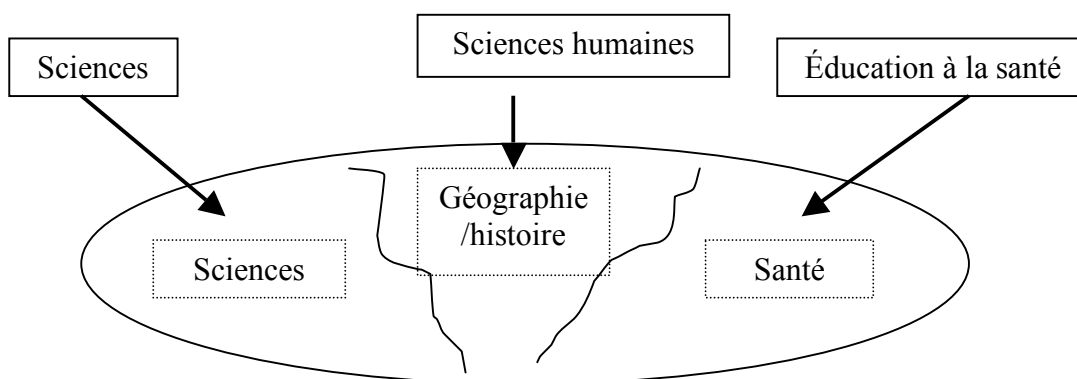


Figure 6 – Conception générale (naïve) simpliste des relations entre les matières scolaires et l'apprentissage scolaire.

À l'inverse, nous croyons plutôt en l'existence d'un ensemble de processus cognitifs sous-jacents, communs à différentes matières, tels la résolution de problèmes, la vérification d'hypothèses, l'analyse, la synthèse, la séquence logique ou chronologique, la généralisation, etc. (Figure 7). En termes pédagogiques, ce type de processus d'apprentissage est le plus souvent désigné, dans les programmes scolaires, à l'aide d'activités intellectuelles comme *décrire*, *identifier*, *comparer*, etc. Voici, d'ailleurs, quelques exemples de résultats d'apprentissage (*outcomes*) communs, tels qu'ils figurent dans le programme d'études de quatre matières scolaires de 6^e année, dans la province de Terre-Neuve-et-Labrador, et qui recourent à ce type de terminologie (Government of Newfoundland and Labrador, 2002).

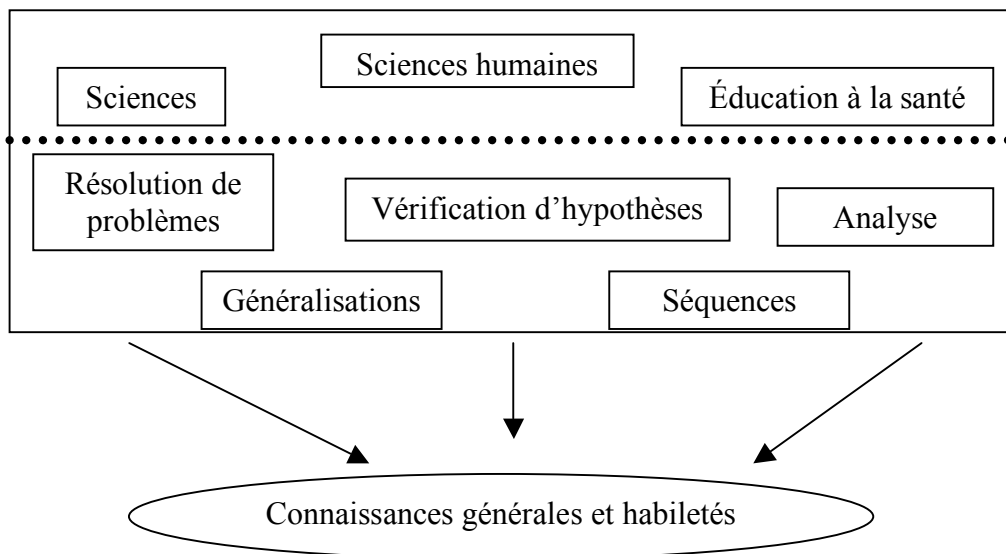


Figure 7 - Exemples de processus cognitifs communs sous-jacents à l'apprentissage de différentes matières scolaires.

DÉCRIRE

- comment le système humain immunitaire assure la protection du corps (Éducation à la santé)
- la structure du système féodal (Sciences humaines)
- la structure et la fonction des organes majeurs (système respiratoire, système nerveux)... (Sciences)
- les réactions emphatiques dans une variété de situations (Développement personnel)

IDENTIFIER

- les conséquences du tabagisme (Éducation à la santé)
- des sociétés médiévales choisies (Sciences humaines)
- les propriétés qui permettent aux matériaux de se distinguer les uns des autres (Sciences)
- des problèmes que les familles peuvent rencontrer (Développement personnel)

COMPARER

- stimulants et dépresseurs (Éducation à la santé)
- [...] (Sciences humaines)
- les forces nécessaires pour lever manuellement un poids, comparativement à l'effort requis pour lever ce poids en recourant à une machine (Sciences)
- [...] (Développement personnel)

Le Tableau 3 fait ressortir quelques similitudes parmi les résultats d'apprentissage dans différentes matières. Les pointillés à l'intérieur de crochets ([...]) signifient que, dans ces cas précis, nous n'avons pas trouvé d'exemples dans les programmes examinés.

Tableau 3
Résultats communs d'apprentissage

	Éducation à la santé	Sciences humaines	Sciences	Développement personnel
Décrire	X	X	X	X
Identifier	X	X	X	X
Comparer	X	[...]	X	[...]

Si nous nous référons, maintenant, au type de processus cognitifs mis en œuvre et développés dans le cadre du programme de français intensif, on trouve des types d'activités intellectuelles semblables pour la même année scolaire. Par exemple :

DÉCRIRE des façons de protéger l'environnement

IDENTIFIER des espèces menacées et leur habitat naturel

COMPARER d'autres provinces avec votre province (localisation/dimensions, etc.).

C'est ainsi que, pour « décrire », il faut pouvoir analyser, identifier différentes composantes, puis en faire la synthèse; pour « identifier », il faut pouvoir analyser, établir des relations et faire des abstractions; pour « comparer », il faut pouvoir analyser, reconnaître des ressemblances et des différences, et généraliser⁴. On se rappellera que ce sont ces types de processus

⁴ Bien entendu, il y a d'autres processus, comme « expliquer », c'est-à-dire établir des relations causales (abstraites), et ainsi de suite avec d'autres processus.

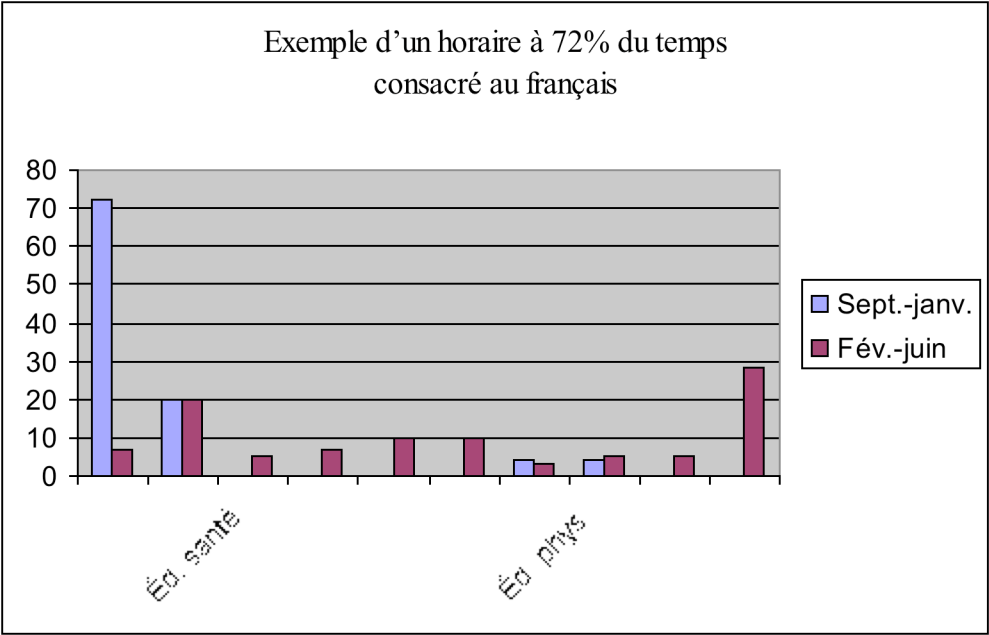
cognitifs (analyser, faire des relations, généraliser, etc.) qui sont communs à l'apprentissage de différentes matières scolaires (voir ci-dessus, Figure 2).

Pour poursuivre dans cette même voie, il n'est peut-être pas sans intérêt, ici, de mentionner quelques exemples de types de développement cognitif en FL2. C'est ainsi que l'élève, lors de l'apprentissage du FL2, est amené à développer ses capacités intellectuelles telles la séquence (*Le matin, je me lève à 7 heures, je me lave et puis je mange. Après, je me brosse les dents et je me prépare pour aller à l'école*), l'inférence, la résolution de problèmes (*La maison où le train arrive au lieu de La gare*), la vérification d'hypothèses (*Je suis 11 ans au lieu de J'ai 11 ans*), les relations logiques (*Si j'arrive avant 6 heures, je te téléphone*), l'analyse (faire la distinction entre un nom et un verbe), les abstractions (*Il ne faut pas gaspiller le papier pour sauver les forêts*), les généralisations (*Un petit ballon – Une voiture rouge comparativement à Un gros cadeau – Un chandail jaune*), etc.

Pour ces motifs, nous avons donc cru qu'il serait possible de comprimer certaines matières scolaires, comme les sciences, les sciences humaines, l'éducation à la santé, le développement personnel (et, dans quelques écoles en particulier : la musique et les arts). Dans la plupart des cas, il n'y a eu aucun enseignement/apprentissage spécifique de ces matières au cours des cinq premiers mois, ce qui a permis de récupérer, là encore, un bon pourcentage de temps à consacrer à l'apprentissage/enseignement du FL2, tout en espérant arriver à obtenir les mêmes résultats dans ces matières comprimées. Là encore, les résultats d'apprentissage ont été maintenus dans toutes les matières comprimées : seul le nombre d'activités pédagogiques dans chacune de ces matières spécifiques a dû être réduit.

Ainsi, grâce à l'hypothèse de Cummins sur l'interdépendance des langues, d'une part, il a été possible de réduire de moitié, environ, le temps consacré explicitement à l'apprentissage/enseignement de la L1 et, grâce à la conception vigotskyenne du développement intellectuel, d'autre part, il a été également possible de réduire de moitié, environ, certaines autres matières. C'est ainsi qu'au bout du compte, dans certaines classes, nous avons pu consacrer plus de 70% du temps, quotidiennement, à l'apprentissage du FL2. Par exemple, comme l'illustre le Tableau 4, dans cette classe, 72% du temps a été consacré au FL2, pendant les cinq premiers mois de l'année scolaire; au cours de cette même période, les mathématiques, la musique et l'éducation physique ont été enseignées en anglais (L1). Par ailleurs, au cours des cinq derniers mois, c'est le programme d'études habituel qui a été suivi, en n'attribuant que 8% du temps au FL2, soit environ 40 heures (Tableau 4).

Tableau 4
 Exemple d'un horaire à 72% du temps consacré au français



4. Résultats

Comme il s'agissait avant tout, dans le présent texte, de nous attarder sur les fondements théoriques du français intensif, nous devons nous contenter de ne donner ici qu'un très bref aperçu des résultats obtenus après trois ans d'expérimentation auprès d'environ 600 élèves de 6^e année. La recherche était de nature à la fois quantitative et qualitative. Tous les élèves alors présents au moment de l'administration du test ont été systématiquement évalués en production orale (interactive) et en production écrite.

Pour l'évaluation de la production orale, nous avons eu recours au protocole habituellement utilisé à la fin de la 12^e année auprès des élèves ayant poursuivi leurs études en français de base : le test d'entrevue orale interactive, intitulé *French 3200 Oral Interview* (Government of Newfoundland and Labrador, 1992). Ce test comprend cinq niveaux, de 1 à 5 (c'est-à-dire allant de « peu d'habileté à communiquer » à « possibilité de communiquer de manière spontanée »). Globalement, en production orale, la majorité des élèves ont atteint le niveau quatre, c'est-à-dire un niveau « de grande spontanéité avec possibilité d'entamer et de poursuivre une conversation générale », ce qui est un résultat plus que satisfaisant. Toutefois, il a été impossible d'apprécier distinctement, à l'oral, la précision linguistique et l'aisance à communiquer.

Pour l'évaluation de la production écrite, nous avons eu recours à l'instrument mis au point par la Société GRICS (1995), standardisé auprès de 1 500 élèves du Québec, afin d'établir, à partir d'une rédaction écrite (« La maison abandonnée ») un « profil du scripteur » pour chaque élève. Le profil permet de voir où chacun peut se classer comparativement à une moyenne établie pour chacune des années scolaires du primaire (de la 1^{re} à la 6^e année) au Québec. Cette grille comporte une série de 13 critères (mais 14 scores, compte tenu de l'inclusion, dans les résultats, d'un score total), répartis en critères permettant d'apprécier, d'une part, la précision linguistique et, d'autre part, l'aisance à communiquer. Globalement, les 587 élèves anglophones de la 6^e année présents lors de l'administration du test sont comparables, en production écrite, aux élèves francophones québécois de la 4^e année, ce qui est un résultat tout à fait satisfaisant, compte tenu surtout du fait que les classes expérimentales de français intensif comprennent des élèves dont les aptitudes, les motivations et les habiletés sont très disparates. Le niveau moyen atteint en aisance à communiquer est même comparable – de 4,7 à 5,8 – à celui de la 5^e année (élèves de 10 ans environ); par contre, le niveau atteint en précision linguistique est légèrement inférieur – de 2,7 à 4,8 – à savoir, le niveau atteint au milieu de la 3^e année (élèves de 8 ans environ), ce qui est quand même un résultat très satisfaisant.

En fonction du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (Conseil de la Coopération Culturelle, 2001), qui répartit les apprenants en trois niveaux globaux (voir Tableau 5), il est possible que, sans faire de distinction entre la production orale et la production écrite, les élèves de 6^e année, en français intensif, aient atteint en moyenne le niveau B1 et certains élèves, le niveau B2, ce qui en ferait des « utilisateurs indépendants »⁵.

⁵ En français de base, en 6^e année, il se pourrait que le niveau correspondant soit A1 et, dans certains cas, A2. Par contre, en immersion, le niveau serait vraisemblablement B2, ou même C1 – mais il ne s'agit que d'une appréciation subjective, non systématique, qui demanderait à être validée empiriquement.

Tableau 5

Classification des apprenants d'après le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (2001)

Utilisateur expérimenté	C2
	C1
Utilisateur indépendant	B2
	B1
Utilisateur élémentaire	A2
	A1

En L1 et dans les autres matières, il n'y a eu aucun effet négatif et il n'y a pas eu de différence majeure avec les résultats qui avaient été obtenus en 5^e année. Autrement dit, les élèves les plus forts sont toujours les plus forts et les plus faibles sont toujours les plus faibles (bien qu'il faille nuancer : voir ci-dessous).

Bien plus, les nombreuses entrevues auprès de l'ensemble des personnes impliquées (élèves, parents, enseignants, conseillers pédagogiques, directeurs d'école, administrateurs scolaires) font état des effets indirects positifs de l'apprentissage de la langue, non prévus en début d'expérience du français intensif. Par exemple, les élèves issus du français intensif ont fait montre d'un sens accru de leurs responsabilités et sont les plus enclins à participer aux activités proposées par les enseignants (l'année suivante, en 7^e année). De plus, en règle générale, ils ont développé une plus grande estime d'eux-mêmes, une très grande confiance en eux et font preuve de beaucoup d'initiative. Enfin, ces élèves paraissent avoir développé une plus grande autonomie (consultation du dictionnaire ou d'ouvrages de référence, utilisation d'Internet, etc.). En somme, le français intensif paraît avoir eu d'autres effets que celui de l'apprentissage de la langue : il permet, dans plusieurs cas, non seulement un développement cognitif et social, mais également un développement personnel et des habiletés organisationnelles.

Toutefois, afin d'atteindre les niveaux dont il vient d'être question en production orale et en production écrite, et afin de permettre d'avoir des effets sur les plans du développement cognitif, social, personnel et d'habiletés organisationnelles, quelques conditions sont requises : un enrichissement du programme d'études en français, une approche inspirée de l'enseignement des arts langagiers (*language-arts approach*) qui vise à développer, en les intégrant, les quatre habiletés langagières fondamentales (compréhension orale et écrite, et expression orale et écrite), un certain type de pédagogie interactive centrée sur le développement de la précision et de l'aisance dans des activités signifiantes de communication⁶, une certaine intensité dans l'apprentissage de la langue, et un nombre minimal d'heures réparties dans des périodes consécutives d'enseignement (c'est-à-dire autant que possible ininterrompues par l'insertion des autres matières). À cet égard, nous avons tenté d'établir, dans le cadre de notre recherche, quel était le nombre minimal d'heures en deçà duquel il serait difficile d'obtenir des résultats aussi satisfaisants en L2. C'est ce que nous désignons comme notre hypothèse d'un niveau « de production orale spontanée ». Pour atteindre ce seuil, d'après nos données empiriques sur la question, tout porte à croire qu'il faut – en plus des quatre autres conditions qui viennent d'être

⁶ Il convient de faire remarquer que, dans les classes de français intensif, l'enseignant est tenu de ne recourir qu'au français : l'enseignement ne se déroule donc que dans la L2 de l'élève.

mentionnées – un minimum de 250 heures intenses au cours des cinq premiers mois de l'année scolaire, suivies d'un minimum de 40 heures au cours des cinq derniers mois, ce qui représente un total d'environ 290 heures d'apprentissage/enseignement du FL2 au cours d'une même année scolaire (en l'occurrence, la 6^e année).

Sans ce nombre minimal d'heures intenses, il serait difficile, notamment pour les élèves identifiés initialement (à la fin de la 5^e année) comme étant des élèves plus faibles ou ayant des difficultés d'apprentissage, d'atteindre ce niveau de production orale spontanée, qui semble devoir être mis en étroite relation avec le développement de l'estime de soi⁷. En effet, plusieurs enseignants et conseillers pédagogiques en français, lors de nos entretiens avec eux, nous ont signalé que certains élèves plus faibles (en L1) ont fait des progrès sensibles en anglais au cours des cinq derniers mois qui ont suivi l'apprentissage intensif du français. Ces élèves, habituellement reconnus comme plus faibles par les autres élèves, sont tout à coup devenus « compétents », aux yeux de ceux-ci, en FL2, ce qui aurait modifié la perception qu'ils avaient d'eux-mêmes et, indirectement, influencé leurs résultats. Cela s'explique également en partie par le fait que, en moyenne, 20% plus de temps a été consacré à l'apprentissage de la « littéracie » langagière (en additionnant le temps consacré au FL2 et à la L1), si on considère l'apprentissage d'une langue, quelle qu'elle soit (L1 ou L2) comme une expérience de « littéracie ». En outre, l'apprentissage intensif du français se présente, pour ainsi dire, comme une « seconde chance » de réussite, pour la plupart de ces élèves.

En somme, pour la grande majorité des élèves, l'apprentissage intensif du français paraît représenter une expérience scolaire très positive. Le fait qu'il n'y ait eu aucune demande de retrait du programme au cours des trois années de la recherche et aucun abandon, est déjà une indication du succès du français intensif, du moins dans les classes de la province de Terre-Neuve-et-Labrador qui en ont fait l'expérimentation. Pour les chercheurs, le français intensif permet de mettre en valeur le concept d'intensité qui paraît, du moins dans le domaine de l'apprentissage des langues, donner des résultats supérieurs à une approche au compte-gouttes (*drip-feed method*) : comme l'ont révélé jusqu'ici toutes les recherches empiriques sur la question, pour un nombre d'heures égal, les apprentissages faits sont toujours supérieurs lorsque ces heures sont données de manière intense plutôt que réparties sur une période plus longue (Lightbown et Spada, 1991). Enfin, notre recherche sur l'apprentissage intensif du français a permis d'illustrer la possibilité de mettre effectivement en place, en milieu scolaire, une approche transdisciplinaire en FL2 fondée sur la compression des matières, à partir de l'hypothèse de Cummins sur l'interdépendance des langues, et de la conception de Vigotsky sur le développement intellectuel (Netten et Germain, 2002). Elle en a fait voir, également, les résultats positifs obtenus, fondés sur un ensemble de données empiriques, évaluées quantitativement et qualitativement.

⁷ C'est pourquoi nous avons recommandé à l'un de nos étudiants de maîtrise en didactique des langues, à l'Université du Québec à Montréal (UQAM), d'entreprendre une recherche empirique (avec pré-test et post-test) sur l'évolution de l'estime de soi, en apprentissage intensif du français, comparativement à l'évolution de ce même concept en français de base (Ladiyou – en préparation).

RÉFÉRENCES

- Billy, L. (1980) : “ Expérimentation d’une nouvelle approche en immersion ”, *La Revue canadienne des langues vivantes/The Canadian Modern Language Review*, vol. 36, pp. 422 – 433.
- Castellotti, V. (2001) : *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris, CLÉ International.
- Chomsky, N. (1965) : *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, M.I.T. Press (traduction française : *Aspects de la théorie syntactique*. Paris, Seuil, 1971).
- Conseil de la Coopération Culturelle. (2001) : *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg, Comité de l’éducation, Division des Langues Vivantes.
- Cummins, J. (2001) : “ The entry and exit fallacy in bilingual education ”, in Baker, C., / Hornberger, N.H., eds., 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*, n° 49, pp. 80-95.
- Cummins, J., / Swain, M., (1986) : *Bilingualism in Education*. New York, Longman Press.
- Doise, W., / Mugny, G., (1981) : *Le développement social de l’intelligence*. Paris, Interéditions.
- Government of Newfoundland and Labrador. (2002). <http://www.gov.nf.ca/edu/k12/co/ele.htm>
- Government of Newfoundland and Labrador. (1992). *French 3200. Oral Testing : A Manual for Interviewers*. Department of Education, Language Programs Branch, St. John’s, Queen’s Printer.
- Karmiloff-Smith, A. (1992) : *Beyond Modularity*. Cambridge, Mass., MIT Press.
- LeBlanc, R. (1990) : *Étude nationale sur les programmes de français de base : rapport synthèse*. Ottawa, Association canadienne des professeurs des langues secondes, Éditions M.
- Lightbown, P.M., / Spada, N., (1997) : “ Learning English as a second language in a special school in Quebec ”, *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 53, n° 2, pp. 315 – 355.
- Lightbown, P.M., / Spada, N., (1991) : “ Étude à long terme de l’apprentissage intensif de l’anglais, langue seconde, au primaire ”, *Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 48, n° 1, pp. 90 – 117.

- Lyster, R. (1998) : “ Challenges in immersion pedagogy ”, communication présentée au colloque annuel de l’Association canadienne de linguistique appliquée, Carleton University, Ottawa, mai 1998.
- Mugny, G. (1985) : “ Avant-Propos - La psychologie sociale génétique : Une discipline en développement ”, in Mugny, G., éd., *Psychologie sociale du développement cognitif*. Berne, Peter Lang.
- Mugny, G., / Carrugati, F., (1989) : *Social Representation of Intelligence*. Cambridge, New York, Cambridge University Press.
- Netten, J., / Germain, C., (à paraître, 2003), coordination d’un numéro thématique intitulé : “ L’apprentissage intensif du français / Intensive French ”, *Revue canadienne des langues vivantes / Canadian Modern Language Review*.
- Netten, J., / Germain, C., (2002) : “ Transdisciplinary approach and intensify in second language learning/teaching ”, *Revue canadienne de linguistique appliquée / Canadian Journal of Applied Linguistics*, vol. 3, nos 1 – 2, pp. 107 – 122.
- Perret-Clermont, A.-N. (1979) : *La construction de l’intelligence dans l’interaction sociale*. Berne, Peter lang.
- Piaget, J. (1967) : *Logique et connaissance scientifique*. Paris, Gallimard.
- Piatelli-Palmarini, M., éd. (1979) : *Théories du langage, théories de l’apprentissage : le débat entre Jean Piaget et Noam Chomsky*. Paris, Éditions du Seuil.
- Rebuffot, J. (1993) : *Le point sur l’immersion au Canada*. Montréal, Centre Éducatif et Culturel.
- Société GRICS. (1995) : *Évaluation de la compétence en écriture et Guide : Les instruments pour établir le profil d’un scripteur*. Montréal, GRICS [Gestion des réseaux informatiques des commissions scolaires].
- Stern, H.H. (1992) : *Issues and Options in Language Teaching*, in Allen, P., / Harley, B., édés., 1992, Oxford, Oxford University Press.
- Vigotsky, L.S. (1985) : *Pensée et langage*. Paris, La Dispute.