

La bibliographie annotée du MELS sur l'Anglais intensif Plus de questions que de réponses

On retrouve sur le site du MELS une bibliographie annotée visant à faire la promotion du projet d'implantation de l'Anglais intensif, tel qu'il était présenté par le gouvernement précédent. On la retrouve à l'adresse suivante :

http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/EPEPS/Formation_jeunes/Programmes/AnglaisIntensif_BibliographieDec2011_1.pdf

Une analyse détaillée de celle-ci nous laisse sceptiques.

On constate d'abord qu'un bon nombre des recherches mentionnées portent sur l'enseignement du Français, langue seconde¹ (11 sur 39). Ces recherches ne peuvent servir de comparaison compte tenu de la nature de ces programmes donnés sous forme d'immersion.

¹ Page 4 :

- Genesse, F. (1987). Learning Though Two Languages : Studies of Immersion and Bilingual Education. Chapter 6 in *The suitability of immersion for all the students*, 78-99, Cambridge : Newbury House.

Page 12 :

- Germain, C. & Netten, J. (2005). « *Fondements d'une approche transdisciplinaire en FLE/FL2 : Le Français intensif au Canada* », Actes d'un colloque de Lyon, 2002. *Cahiers du Français contemporain*, N° 10, V. Pugibet & Gettliffée-Grant, 13-33.
- Netten, J., & Germain, C. (2004). Theoretical and Research Foundations of Intensive French, *The Canadian modern language Review*, 60(3), 275-294.
- MacFarlane, A. (2005). Examen du programme de français intensif : une stratégie pédagogique pour améliorer les résultats du français langue seconde au Canada, Ottawa, CASLT/ACPLS.
- Netten, J., & Germain, C. (2009). The future of intensive French in Canada. *The Canadian Modern Language Review*, 65(5), 757-786.

Page 13 :

- Netten, J., & Germain, C. (2004). Developing the curriculum for intensive french. *The Canadian Modern Language Review*, 60(3), 295-308.
- Genesse, F. (2007). French immersion and At-Risk Students : A Review of research Evidence. *The Canadian Modern Language Review*, 63(5), 654-687.
- Genesse, F. (2008). Literacy outcomes in French immersion. *National strategy for Early Literacy : Canadian Language & Literacy Research Network*.
- Genesse, F. (2007). Literacy outcomes in French immersion. *Encyclopedia of Language and Literacy Development*, (1-8), London : Canadian Language & Literacy Research Network.

Page 14 :

- Lazaruk, W.A. (2007). « Avantages linguistiques scolaires et cognitifs de l'immersion française », *La revue canadienne des langues vivantes*, 63(5), 629-654.
- Mady, C. (2007). « Les élèves allophones dans les programmes de français seconde langue officielle : revue de la littérature », *La revue canadienne des langues vivantes*, 63(5), 761-799.

On constate aussi qu'une dizaine de ces recherches sont issues d'un nombre restreint de chercheuses² associées à l'Université Concordia et d'organismes québécois, canadiens ou internationaux dont le mandat est de faire la promotion de l'enseignement des langues : Société pour la promotion de l'enseignement de l'Anglais, langue seconde au Québec (SPEAQ)³, Canadian Association of Second Language Teachers (CASLT). Teachers of English to speakers of others languages (TESOL) et Teachers English as a second languages (TESL). Sept recherches⁴ sont d'ailleurs produites par ces trois derniers organismes.

Il faut aussi souligner que, malgré des résultats qui peuvent sembler satisfaisants dans certaines recherches, plusieurs questions restent en suspens, notamment le fait que les élèves qui ont fait partie du projet étaient sélectionnés⁵ et le peu d'importance qu'on accorde à la qualité de l'apprentissage des autres disciplines du curriculum, particulièrement pour les élèves en difficulté.

² Patsy Lightbown, Nina Spada et Laura Collins, de l'Université Concordia, signent en collaboration plusieurs des recherches mentionnées.

³ Deux recherches inscrites dans la bibliographie sont d'ailleurs produites par cette association.

Page 6 :

- Watts, W. & Snow, S. (1993). *L'anglais intensif au Québec : 1976-1993*, Montréal, SPEAQ. (Document déclaré perdu par la bibliothèque du Conseil supérieur de l'éducation.)

Page 9 :

- Collins, L., Halter, R., Lightbown, P.M., & Spada, N. (1999). Intensive ESL in Quebec : Models and Outcomes - « L'enseignement intensif de l'anglais, langue seconde au Québec : modèles et résultats », *SPEAQ Out*, January, 27(2), 7-13.

⁴ Page 4 :

- Stern, H. H. (1985). The time factor and compact course development. *TESL Canada Journal*, 3, 13-28.
- Spada, N. & Lightbown, P.M. (1989). "Intensive ESL programmes in Quebec primary schools." *TESL Canada Journal*, 7(1), 11-32.

Page 7 :

- Lightbown, P.M. & Spada, N. (1994). An innovative program for primary ESL students in Quebec. *TESOL Quarterly*, 28(3), 563-579.

Page 9 :

- Collins, L., Halter, R.H., Lightbown, P.M., & Spada, N. (1999). Time and the distribution of time in L2 instruction, *TESOL Quarterly*, 33(4), 655-680.

Page 11

- Lightbown, P.M. (2001). L2 instruction : time to teach. *TESOL Quarterly*, 35(4), 598-599

Page 12

- MacFarlane, A. (2005). Examen du programme de français intensif : une stratégie pédagogique pour améliorer les résultats du français langue seconde au Canada, Ottawa, CASLT/ACPLS.

Page 14 :

- Collins, L. & White, J. (2011). An intensive look at intensity and language learning. *TESOL Quarterly*, 45(1), 106-133.

⁵ Page 6 :

- Lightbown, P.M., & Spada, N. (1991). « Étude des effets à long terme de l'apprentissage intensif de l'anglais, langue seconde au primaire » (Long-term study of intensive ESL teaching in primary school). *The Canadian Modern Language Review*, 48(1), 90-117.

À la Commission scolaire de l'Eau-Vive où une étude d'impact a été effectuée à la suite d'un projet d'Anglais intensif⁶, on précise que les élèves n'ont pas été sélectionnés sur la base des résultats scolaires. Toutefois, on comprend que ces derniers étaient des élèves motivés et de rendement moyen-fort. Malgré ces avantages, à la page 5 de la recherche, parents et élèves disent avoir fourni beaucoup d'efforts en classe (77 %) ainsi que pour les travaux à la maison (82 %). On affirme aussi qu'on a manqué de temps pour la discipline Sciences naturelles.

Enfin, on retrouve également dans la bibliographie du MELS, la recherche du Lac-Saint-Jean⁷, la plus pertinente, qui fait état de l'opinion des enseignantes et enseignants selon laquelle il serait difficile de voir en entier les contenus disciplinaires : « Une forte majorité des répondants ont mentionné ne pas aborder suffisamment en profondeur les contenus disciplinaires étant donné l'aménagement de temps relié au programme d'Anglais intensif ».

Dans le questionnaire qui leur était adressé, une forte proportion de titulaires jugeaient qu'ils ne réussissaient pas à assurer la rétention des apprentissages à long terme.

⁶ Page 8 :

- Commission scolaire de l'Eau-Vive (mars 1997). *Étude d'impact de la formation de classes d'anglais intensif à la CS de l'Eau-Vive.*

⁷ Page 14 :

- CS Lac-St-Jean (janvier 2011). *Anglais intensif au primaire, Étude 2009-2010.*

3. Avez-vous l'impression, dans une organisation basée sur la formule d'Anglais intensif, que vous réussissez à créer des ancrages significatifs dans l'apprentissage des élèves en général ? Par ancrages significatifs, il pourrait par exemple être question de la rétention des apprentissages à long terme, de la richesse des expériences d'apprentissage vécues en classe, etc.

	Souvent	Occasion- nellement	Peu souvent
En mathématique	1	6	3
En français	1	6	3
En science et technologie	2	4	4
En univers social	1	5	4

Réponses favorables	Fréquence	Réponses défavorables	Fréquence
Demande de prioriser des savoirs, donc meilleurs ancrages	1	Demande de réduire le temps d'enseignement des autres matières (Science et technologie, Mathématique, Univers social)	1
En travaillant par projet en raison de l'intensif, facile de créer des ancrages en univers social, science et technologie	1	Difficile de réaliser le bilan	1
Stimule l'intérêt	1	Beaucoup de compétences à évaluer	1
Motive les élèves	1	Demande de prioriser des savoirs	1
Facilite l'enseignement de stratégies chez l'élève	1	Occasionne un manque de temps	1
		Demande de passer rapidement certaines notions en mathématique et en français	1
		Manque de temps pour le transfert des connaissances	1
		Le programme est trop chargé	1
		Ne permet pas de créer des ancrages	1
		Amène le bourrage de crâne	1
		La période de temps est trop courte pour consolider les notions	1
		Nous sommes trop préoccupés par les apprentissages, les expériences d'apprentissage ne sont pas toujours aussi riches qu'on le souhaiterait	1
TOTAL	5	TOTAL	12

Le questionnaire montre bien que ce n'est pas faute d'avoir essayé. En effet, plus de la moitié des titulaires mentionnent qu'ils ont dû modifier leur planification pour répondre aux attentes du programme de formation.

5. Devez-vous planifier votre enseignement de manière différente pour répondre aux attentes du PFEQ dans le contexte du programme d'Anglais intensif ? Par attentes du PFEQ, il peut par exemple être question des attentes de fin de cycle, de la prise en compte des critères d'évaluation, etc.

	Oui	Non	Parfois
En mathématique	6	2	3
En français	6	2	3
En science et technologie	8	1	1
En univers social	8	1	1

Malgré des changements faits à leur planification, les titulaires avouent à plus de 75 % ne pas réussir à enseigner la totalité des contenus disciplinaires.

6. Arrivez-vous à aborder tous les contenus de formation suffisamment en profondeur avec les élèves étant donné l'aménagement de temps relié au programme d'Anglais intensif ?

	Oui	Non	Parfois
En mathématique	2	9	
En français	2	9	
En science et technologie	3	7	1
En univers social	3	7	1

Toutefois, toutes ces affirmations sont présentées par les auteurs de l'enquête et par le MELS comme des perceptions et reliées uniquement au sentiment d'efficacité personnelle au lieu d'être prises pour des faits réels. C'est, pour la FSE, un déni flagrant de l'expertise des enseignantes et enseignants de 6^e année.