

L'ANGLAIS INTENSIF : CE QUE DIT LA RECHERCHE

Bibliographie – Décembre 2011



Le présent document a été réalisé par
le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Coordination et rédaction

Direction des programmes
Enseignement primaire secondaire

Coordination de la production et édition

Direction des communications

Révision linguistique

Sous la responsabilité de la Direction des communications

Pour tout renseignement, s'adresser à l'endroit suivant :

Renseignements généraux
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
1035, rue De La Chevrotière, 28^e étage
Québec (Québec) G1R 5A5
Téléphone : 418 643-7095
Ligne sans frais : 1 866 747-6626

Ce document peut être consulté
sur le site Web du Ministère :
www.mels.gouv.qc.ca.

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2012

ISBN [XXX-X-XXX-XXXXX-X](#) (PDF)

Dépôt légal - Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2012

L'anglais intensif : ce que dit la recherche

Les années 1960 et 1970 ont vu apparaître au Québec les premières classes d'immersion française et celles d'enseignement intensif du français et de l'anglais, langue seconde. Des équipes de chercheurs des universités Mc Gill, du Québec et de Concordia ont suivi de près ces expérimentations afin d'évaluer l'incidence de ces nouvelles approches sur l'efficacité de l'apprentissage des langues secondes. Les résultats conclurent que la formule intensive semblait plus prometteuse auprès des élèves de la fin du primaire (6^e année) et que ces approches donnaient de meilleurs résultats que d'offrir des périodes au « compte-gouttes » (à raison de 30 ou 40 minutes de cours à la fois), permettant de développer une compétence en communication orale (plus de compréhension, d'aisance et de spontanéité) recherchée par les parents.

Le premier modèle d'enseignement intensif de l'anglais, langue seconde, au Québec, fut le modèle « 5 mois/5 mois ». Une période de 5 mois consécutifs est consacrée à l'apprentissage de l'anglais, langue seconde, et l'autre période intensive, aux autres matières. En 1976, les commissions scolaires des Mille-Îles et de Greenfield Park furent les premières dans la province à mettre en place ce modèle.

Dans les années 1980, les classes d'immersion française et d'enseignement intensif de l'anglais, langue seconde, se multiplient au Québec. La recherche porte principalement sur les aspects suivants :

- Le nombre d'heures nécessaires pour apprendre une langue seconde et sa distribution dans le temps;
- L'expérimentation d'une nouvelle approche en immersion française;
- L'immersion française et l'éducation bilingue;
- L'immersion française et les élèves en difficulté;
- Les effets de l'enseignement intensif de l'anglais, langue seconde, sur les élèves des écoles primaires du Québec;
- L'enseignement intensif de l'anglais, langue seconde, et les incidences sur le volet académique.

ARTICLE	RÉSUMÉ
<p>Billy, L. (1980). « Expérimentation d'une nouvelle approche en immersion » (An experiment in a new immersion approach). <i>The Canadian Modern Language Review</i>, 36(3), 422-433.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Le groupe ayant fait l'anglais intensif était constitué d'un noyau de sujets intellectuellement doués (la moitié) alors que l'autre moitié comprenait des élèves plus faibles, dont certains avaient des difficultés. (p. 427) • Parmi les élèves ayant participé à un projet d'enseignement intensif, les plus faibles ont maintenu des résultats académiques similaires dans les autres matières scolaires, alors que les élèves plus doués ont présenté des résultats supérieurs. (p. 429)
<p>Commission scolaire Baldwin-Cartier (1981). <i>Évaluation de l'apprentissage de l'anglais, langue seconde en cours intensif et son incidence sur les matières scolaires, la langue maternelle et l'intégration au milieu</i>, Leblanc, Duplantie et Monette.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Effets bénéfiques sur l'apprentissage d'une L2. • Aucune influence (ni négative ni positive) sur les mathématiques. • Influence positive sur la L1. (p. 6)
<p>Stern, H. H. (1985). The time factor and compact course development. <i>TESL Canada Journal</i>, 3, 13-28.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pour l'apprentissage d'une L2, il faudrait environ : <ul style="list-style-type: none"> • 1200 heures pour une connaissance élémentaire; • 2100 heures pour une connaissance suffisante; • 5000 heures et plus pour devenir bilingue. • Il faut considérer non seulement le nombre d'heures nécessaires à l'apprentissage d'une L2 (assurer un nombre d'heures suffisant à l'apprentissage), mais également la façon dont les heures sont concentrées dans le temps pour atteindre un niveau de compétence plus élevé dans la L2. (p. 20)
<p>Genesee, F. (1987). Learning Through Two Languages: Studies of Immersion and Bilingual Education. Chapter 6 in <i>The suitability of immersion for all students</i>, 78-99, Cambridge: Newbury House.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Lorsque l'on compare les évaluations d'élèves en difficulté ayant eu un parcours d'immersion française par rapport aux évaluations d'élèves ayant suivi un parcours régulier (FLS de base), on constate que ces premiers atteignent les mêmes niveaux de compétence langagière autant en L1 que pour le rendement scolaire en général. • De plus, les élèves faibles ont développé un plus haut degré de compétence en communication orale en L2 tout en obtenant des résultats comparables aux camarades de classe avec un rendement scolaire moyen ou fort. • Il est suggéré d'offrir les mesures de soutien aux élèves en difficulté qui désirent poursuivre leur cheminement scolaire dans un programme d'immersion française. (p. 98)
<p>Spada, N. & Lightbown, P.M. (1989). "Intensive ESL programmes in Quebec primary schools." <i>TESL Canada Journal</i>, 7(1), 11-32.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Les élèves ayant bénéficié d'un projet d'enseignement intensif de l'ALS ont démontré une grande aisance à s'exprimer oralement et ont mieux réussi à des épreuves de compréhension de textes et de compréhension orale dans la L2 que les élèves n'en ayant pas bénéficié. Au préalable, les deux groupes d'élèves avaient peu de contact avec la L2 dans leur milieu. • De plus, ces élèves ont conservé une attitude plus positive envers la L2. (p. 11)

Dans les années 1990, les classes d'enseignement intensif de l'anglais, langue seconde, se multiplient au Québec. La recherche porte principalement sur les aspects suivants :

- Le nombre d'heures nécessaires pour apprendre une langue seconde;
- Les effets à long terme de l'apprentissage intensif de l'anglais, langue seconde, au primaire;
- Les effets de l'apprentissage intensif de l'anglais, langue seconde, au primaire sur les élèves faibles;
- Les incidences de l'enseignement intensif de l'anglais, langue seconde, sur les élèves des écoles primaires du Québec;
- L'enseignement intensif d'ALS : modèles et résultats;
- Quelques études et rapports de commissions scolaires sur l'apprentissage du français et des mathématiques par les élèves du programme intensif et ceux du programme régulier.

ARTICLE	RÉSUMÉ L1 = langue maternelle; L2 = langue seconde ALS = anglais, langue seconde; FLS = français, langue seconde
Johanne Cloutier. (1990). Direction de la recherche, MEQ, <i>Analyse documentaire de quelques expériences en enseignement intensif</i> .	<ul style="list-style-type: none"> • Les projets d'enseignement intensif de l'ALS favorisent la communication en anglais chez les élèves, et ce, probablement en raison de la concentration dans le temps des cours d'ALS. (p. 16)
Lightbown, P. M. (1991). <i>L'enseignement de l'anglais dans les écoles françaises : Quand et comment?</i> Minicolloque sur l'enseignement de l'anglais, Syndicat de l'enseignement de Champlain, 1-11.	<ul style="list-style-type: none"> • Il faut des milliers d'heures d'apprentissage d'une langue seconde pour atteindre des niveaux de compétence très avancés. (p. 10) • Des experts américains ont proposé que pour atteindre un niveau de compétence dans une langue seconde qui permettrait à un adulte de travailler d'une façon efficace dans un milieu où cette langue est la langue principale, cette personne aurait besoin de 1500 à 2000 heures de cours, si la langue cible est une langue proche de la sienne, comme c'est le cas pour l'anglais et le français par exemple. Pour atteindre un niveau rudimentaire, il faudrait environ 500 heures. (p. 3) • L'expérience vécue dans le cadre de cours intensifs suggère que le nombre d'heures ne représente qu'une partie de la question. Dans les cours intensifs où les élèves reçoivent un enseignement de 350 à 400 heures, leur maîtrise de l'anglais n'est pas seulement meilleure que celle des élèves du cours régulier qui auraient beaucoup moins de contact avec la L2, mais meilleure aussi que celle des élèves plus âgés qui auraient accumulé le même nombre d'heures au total, échelonnées sur cinq ou six ans plutôt que sur cinq mois. D'autres études suggèrent par ailleurs que l'intensité des heures de contact avec l'anglais a autant d'importance que le nombre total d'heures. (p. 4) • L'apprentissage d'une L2 à l'école ne pose aucun danger au développement et à la maîtrise de la L1 à moins que cet apprentissage commence très jeune et se déroule dans un contexte où il n'y a pas de soutien pour la L1 dans la famille, à l'école et dans la société. Or, pour les élèves francophones au Québec, ce n'est pas le cas. (p. 10)
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). <i>The Canadian Modern Language Review</i> , 48(1), 90-117.	<ul style="list-style-type: none"> • Confirmation que les élèves de la 5^e secondaire qui avaient bénéficié d'un enseignement intensif de l'ALS au primaire en 5^e ou 6^e année ont conservé leur supériorité en L2 (modèle 5 mois/5 mois), et ce, même si un suivi au secondaire n'était pas toujours assuré. (p. 90) • Les élèves ont continué de progresser en L2 malgré qu'un suivi sous forme d'accélération en 1^{re}, 2^e et 3^e année du secondaire ait été offert seulement à quelques participants de la recherche. (p. 92, 105-106)
Watts, W. & Snow, S. (1993). <i>L'anglais intensif au Québec : 1976-1993</i> , Montréal, SPEAQ.	<ul style="list-style-type: none"> • Au moment de l'étude, 31 commissions scolaires (sur 184) avaient un projet d'enseignement intensif de l'ALS et 14 autres manifestaient de l'intérêt pour un tel projet. La majorité d'entre elles privilégiaient la 6^e année pour la réalisation de ce projet. (p. 1, 3) • Entre 1976 et 1993, 21 800 élèves avaient bénéficié d'un projet d'enseignement intensif de l'ALS. (p. 2) • 65 % des commissions scolaires ayant répondu au sondage avaient choisi le modèle 5 mois/5 mois. (p. 5) • Les critères de sélection variaient d'une commission scolaire à l'autre (motivation, résultats académiques, soutien des parents, tirage au sort, bilinguisme, recommandation, comportement et autonomie). (p. 7)

ARTICLE	RÉSUMÉ
<p>Lightbown, P.M. & Spada, N. (1994). An innovative program for primary ESL students in Quebec. <i>TESOL Quarterly</i>, 28(3), 563-579.</p>	<p style="text-align: right;">L1 = langue maternelle; L2 = langue seconde ALS = anglais, langue seconde; FLS = français, langue seconde</p> <ul style="list-style-type: none"> • En général, les élèves de la 5^e secondaire ayant bénéficié d'un enseignement intensif de l'ALS (5 mois/5 mois – 5^e ou 6^e année du primaire) démontrent un niveau de langue supérieur quant à la fluidité (<i>fluency</i>) et à l'exactitude (<i>accuracy</i>), et ce, malgré la présence d'erreurs grammaticales à l'oral. (p. 571) • Aussi Lightbown et Spada observent-elles que l'attention portée à la structure grammaticale (<i>form-focused instruction</i>) et la rétroaction corrective (<i>corrective feedback</i>) de la L2 pourraient être efficaces pour certaines formes linguistiques, particulièrement si ces formes sont abordées dans un contexte de communication. (p. 573) • Confirmation de l'hypothèse de White qui affirme que certaines formes grammaticales peuvent être apprises par exposition à la L2 seulement, mais que d'autres (par exemple, la position de l'adverbe) ont besoin d'un enseignement systématique, surtout si l'interférence vient de la L1. (p. 577)
<p>Commission scolaire de l'Asbesterie. Raymond, A. et Bonneville, S. (septembre 1995). <i>Les services éducatifs. Recherche en enseignement intensif, 1987-1995.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • La très grande majorité des élèves réussit mieux, incluant les élèves faibles. Le fait de participer à un projet d'enseignement intensif de l'ALS ne semble pas pénaliser ces élèves par la suite, au contraire. (p. 81) • Tous les élèves (incluant les élèves faibles) sont fonctionnels en L2, à des niveaux un peu différents selon leur profil. (p. 82) • Tous les élèves ayant poursuivi leur apprentissage de leur L2 dans un programme enrichi au secondaire ont maintenu leurs acquis à long terme (5^e sec.). (p. 82)
<p>Bayan, P. (1996). <i>The suitability of the Quebec primary English intensive program for students of low academic ability</i>, research essay, Ottawa: Carleton University.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Selon plusieurs recherches, les élèves à rendement scolaire faible ou moyen ne subissent aucun effet négatif à la suite de leur participation à un projet d'enseignement intensif de l'ALS. (p. 5, 20) • Les élèves issus d'un projet d'enseignement intensif de l'ALS démontrent une attitude positive envers l'anglais, une meilleure maîtrise de la langue seconde, un effet positif sur leur développement cognitif, plus d'autodiscipline, d'autonomie, de confiance en soi, une bonne estime de soi et une plus grande motivation scolaire. Ceci est particulièrement important pour les élèves considérés « à risque ». (p. 7, 74, 76-77) • Les études menées par diverses commissions scolaires suggèrent que la participation des élèves aux projets d'enseignement intensif de l'ALS n'a pas d'effet négatif sur leur performance dans les autres disciplines, incluant le français et les mathématiques (résultats supérieurs pour les élèves ayant suivi le parcours intensif ou maintien des résultats). (p. 11-17) • Les élèves ne se perçoivent plus comme étant les plus faibles de la classe puisqu'ils réussissent bien dans la classe de L2 et connaissent un niveau de succès qu'ils n'ont pas eu la chance d'atteindre auparavant dans les autres matières. (p. 75-76) • Il y a potentiellement des effets positifs à long terme sur la motivation, l'autonomie et le développement des élèves considérés faibles en 6^e année et ayant bénéficié d'un projet d'enseignement intensif de l'ALS au primaire. Ils ont moins tendance à décrocher de leurs études, connaissent beaucoup de succès au secondaire, terminent leurs études et, souvent, poursuivent des études postsecondaires. (p. 76)

ARTICLE	RÉSUMÉ
<p>Commission scolaire de l'Eau-Vive (mars 1997). <i>Étude d'impact de la formation de classes d'anglais intensif à la CS de l'Eau-Vive.</i></p> <p>On retrouve des conclusions similaires dans :</p> <p>Commission scolaire Le Gardeur, services de l'enseignement. Décelle, M. (novembre 1998). <i>Résultats de l'étude sur l'implantation du programme d'anglais intensif dans les écoles primaire : 1997-1998.</i></p>	<p style="text-align: right;">L1 = langue maternelle; L2 = langue seconde ALS = anglais, langue seconde; FLS = français, langue seconde</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les résultats en lecture et écriture (L1) et en mathématiques des élèves ayant bénéficié de l'enseignement intensif (sans sélection sur la base du rendement scolaire) sont similaires à ceux du parcours régulier. (p. 43) • Selon les résultats du sondage, les parents et les élèves sont très satisfaits du projet d'enseignement intensif. (p. 44)
<p>Dussault, B. (1997). <i>Les effets à long terme de l'enseignement intensif de l'anglais, langue seconde</i>, mémoire, Montréal, UQAM.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cette recherche démontre qu'un élève ayant participé à un projet d'enseignement intensif au primaire et qui, par la suite, aura bénéficié d'un suivi particulier au secondaire, sera plus compétent en anglais qu'un élève qui aura participé à un projet d'enseignement intensif au primaire et qui aura réintégré le cheminement régulier au secondaire. Il semble donc évident à l'auteur qu'un suivi approprié au secondaire s'avère extrêmement positif. (p. 72)
<p>Lightbown, P.M. & Spada, N. (1997). Learning English as a second language in a special school in Québec. <i>The Canadian Modern Language Review</i>, 53(2), 315-355.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dans une école entièrement dédiée à un projet d'enseignement intensif (5 mois/5 mois en 6^e année), la L2 est utilisée tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de la classe durant toute l'année scolaire. Les élèves dans la partie académique sont exposés à la L2 à l'extérieur de la classe sans être tenus de l'utiliser. Cet environnement a permis aux élèves (habiletés académiques de tous les niveaux) d'atteindre un plus haut niveau de L2 que ceux qui profitent seulement de l'anglais intensif à l'intérieur de la classe. (p. 319) • La recherche démontre qu'il n'y a aucune différence significative dans les acquis en L2 entre les élèves qui commencent en septembre et ceux qui débutent en février. (p. 315)
<p>Mohanty, A.K. & Perregaux, C. (1997). Language Acquisition and Bilingualism." In J.W. Berry, P.R. Dasen, & T.S. Saraswathi (Eds.), <i>Handbook of Cross-Cultural Psychology, 2nd edition, Volume 2: Basic Processes and Human Development</i> (217-253), Needham Heights: Viacom.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La socialisation à partir de l'acquisition d'une langue : les enfants développent de la compétence en communication et dans les fonctions socioculturelles à travers leur participation à des interactions sociales. Ces interactions fournissent des contextes pour l'acquisition des langues et des cultures. (p. 224-225) • Nouvelle vision de la compétence communicative de plusieurs langues : les personnes bilingues (de définitions sociales et contextuelles) constituent actuellement la majorité des gens dans le monde. (p. 228) • Le bilinguisme est de plus en plus vu comme une habileté de communication plutôt qu'une connaissance des règles formelles (grammaire). (p. 228) • Les effets du bilinguisme sur l'intelligence, le traitement de l'information, la conscience métalinguistique (enrichissement du processus cognitif par la connaissance des différences et des similitudes dans les deux langues), la créativité, la flexibilité cognitive et le rendement scolaire ont démontré une supériorité sur le monolinguisme. (p. 234)

ARTICLE	RÉSUMÉ
<p>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 », <i>SPEAQ Out</i>, January, 27(2), 7-13.</p> <p>On retrouve des conclusions similaires dans :</p> <p>Collins, L., Halter, R.H., Lightbown, P.M., & Spada, N. (1999). Time and the distribution of time in L2 instruction, <i>TESOL Quarterly</i>, 33(4), 655-680.</p>	<p style="text-align: right;">L1 = langue maternelle; L2 = langue seconde ALS = anglais, langue seconde; FLS = français, langue seconde</p> <ul style="list-style-type: none"> • De nombreuses recherches ont déjà été réalisées sur le modèle le plus répandu (5 mois/5mois) et démontrent la grande efficacité du modèle en ce qui a trait au développement des habiletés communicatives en L2 chez les élèves. (p. 1) • Les résultats de recherches antérieures suggèrent qu'il n'est pas nécessaire d'exiger que l'aptitude scolaire soit un des critères pour qu'un élève participe au modèle 5 mois. (p. 6) • Qu'il s'agisse du modèle 5 mois ou du modèle 10 mois, les élèves et les enseignantes de L2 se sont montrés très positifs à l'égard de leur expérience en anglais intensif. Les élèves sont fiers de leur progrès et de leur nouvelle habileté d'engager une conversation en anglais. Les enseignantes de L2 reconnaissent que la motivation et les progrès évidents des élèves sont des aspects positifs et se traduisent par une valorisation de leur profession d'enseignant d'une langue seconde. (p. 7) • Quoique la performance aux post-tests soit supérieure dans le modèle de 5 mois (400 heures), la performance des élèves dans le modèle 10 mois (300 heures) était non moins impressionnante.

Concernant les années 2000, la recherche porte principalement sur les aspects suivants :

- Le nombre d'heures nécessaires pour apprendre une langue seconde;
- La comparaison entre deux modèles d'enseignement intensif de l'anglais, langue seconde (5 mois/10 mois);
- Les résultats des élèves en mathématique et en français ayant suivi un parcours intensif en anglais, langue seconde;
- Les similitudes et les différences entre l'ALS et le FLS intensif;
- Le français intensif : fondements théoriques, résultats des élèves;
- L'immersion française et les élèves en difficulté;
- Les avantages linguistiques, scolaires et cognitifs de l'immersion française;
- Les élèves allophones dans les programmes de français, langue seconde;
- Le bilinguisme et le multiculturalisme.

ARTICLE	RÉSUMÉ L1 = langue maternelle; L2 = langue seconde ALS = anglais, langue seconde; FLS = français, langue seconde
CS des Affluents. (2000). <i>Études sur les résultats des élèves en PEPALS en 6^e année (1998-1999) et en 1^{re} secondaire (1999-2000)</i> .	<ul style="list-style-type: none"> • Les élèves inscrits au PEPALS (Programme d'enrichissement [accru] du programme d'ALS et enseignement intensif de l'anglais, langue seconde) redoublent moins en 6^e année dans une proportion de 1 pour 7. (p. 3-4) • Les élèves qui ont fréquenté le PEPALS obtiennent des résultats supérieurs aux autres élèves de 6^e année en français et en mathématique, et ce rendement se maintient en 1^{re} secondaire. (p. 4)
Lightbown, P.M. (2001). L2 instruction: time to teach. <i>TESOL Quarterly</i> , 35(4), 598-599.	<ul style="list-style-type: none"> • Il est confirmé que des périodes d'intensification de l'apprentissage de la L2 sont plus bénéfiques que des périodes « saupoudrées » sur une longue période de temps et que tous les élèves peuvent bénéficier de cette approche intensive pour l'apprentissage d'une L2. (p. 599)
Lightbown, P.M. (2003). SLA research in the classroom/SLA research for the classroom. <i>Language Learning Journal</i> , 28, 4-13.	<ul style="list-style-type: none"> • À partir d'observations en classe de L2, un des constats révèle qu'une personne ne peut atteindre une maîtrise d'une L2 comparable à un locuteur natif de la L1 avec une heure par jour d'apprentissage. L'enseignement intensif vers la fin du primaire donne des résultats tangibles. (p. 8)
Turner, C. E. and White, J. (2003). The Development of Oral Proficiency. <i>in Grade 6 ESL Intensive Program</i> , Montreal: MEQ, Mc Gill University, Concordia University.	<ul style="list-style-type: none"> • Comparaison des résultats de six groupes d'élèves de 6^e année de trois commissions scolaires, provenant du parcours régulier (3 groupes) et du parcours intensif 5 mois/5 mois, sans sélection (3 groupes), à des évaluations en communication orale de L2 afin d'évaluer leur performance. • Conclusion : la performance des élèves en L2 du parcours intensif est nettement supérieure à celle des élèves du parcours régulier et, si on veut rendre les élèves fonctionnels dans la L2 au terme de leurs études secondaires, cette approche est à considérer. (p. 22)
Germain, C., Lightbown, P.M., Netten, J. & Spada, N. (2004). Intensive French and Intensive English: similarities and differences. <i>The Canadian Modern Language Review</i> , 60(3), 409-430.	<ul style="list-style-type: none"> • Des élèves faibles ont amélioré leur performance académique à la suite de leur parcours en enseignement intensif (ALS et FLS). • Aucun impact négatif n'a été constaté en ce qui concerne les élèves faibles et, dans quelques cas, certains élèves ont augmenté leurs résultats. • Amélioration de l'habileté à écrire en L1 pour tous les élèves ayant participé à l'enseignement intensif. • Des effets bénéfiques ont été observés chez les élèves à la suite de leur parcours en enseignement intensif (ALS et FLS) : accroissement de l'autonomie, de l'estime de soi, de la confiance en soi, de la coopération et prise en charge de leur propre apprentissage. • Un suivi approprié est nécessaire pour conserver et améliorer les acquis. (p. 11) • Lors de la partie intensive, le développement de la littératie (lire, écrire) se poursuit, et ce, dans les deux types d'enseignement intensif (ALS et FLS). (p. 17) • Les recherches concluent que l'enseignement intensif d'une L2 est bénéfique pour tous les élèves. (p. 24) • Aucune recherche ne soutient que l'enseignement intensif conduit à la perte des habiletés en L1 ou à un retard académique dans les autres matières. (p. 25)

ARTICLE	RÉSUMÉ
<p>Germain, C. & Netten, J. (2004). « Le français intensif : vers une transdisciplinarité en langue seconde », <i>Québec français</i>, n° 132, 68-69.</p> <p>On retrouve des conclusions similaires dans :</p> <p>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, <i>Cahiers du Français Contemporain</i>, n° 10, V. Pugibet & N. Gettliffe-Grant, 13-33.</p> <p>Netten, J., & Germain, C. (2004). Theoretical and Research Foundations of Intensive French. <i>The Canadian Modern Language Review</i>, 60(3), 275-294.</p> <p>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.</p> <p>Netten, J., & Germain, C. (2009). The future of intensive French in Canada. <i>The Canadian Modern Language Review</i>, 65(5), 757-786.</p>	<p style="text-align: right;">L1 = langue maternelle; L2 = langue seconde ALS = anglais, langue seconde; FLS = français, langue seconde</p> <ul style="list-style-type: none"> • Il y a deux types distincts, mais complémentaires, de justification, selon qu'il s'agit de la compression de la L1 ou de la compression d'autres matières (à l'exception des mathématiques). Pour justifier la compression de la L1, on utilise l'hypothèse de Cummins sur l'interdépendance des langues, alors que pour justifier la compression des autres matières, nous recourons plutôt à la conception de Vygotsky du développement intellectuel. <ul style="list-style-type: none"> - Le <u>premier fondement</u> théorique de cette recherche est l'hypothèse de l'interdépendance des langues, suivant laquelle même si deux langues sont très différentes en surface, elles feraient appel, en profondeur, à des processus cognitifs identiques. C'est ce qui explique les transferts entre deux langues. Par exemple, les processus développés lors de l'apprentissage de la lecture ou de l'écriture en L2 n'ont pas à être réappris en L1. C'est ce qui permet de réduire de 50 % le temps consacré à l'apprentissage de la L1. - Le <u>second fondement</u> théorique est la transdisciplinarité : le développement intellectuel de l'enfant n'est pas compartimenté comme le sont les matières scolaires, lesquelles seraient plutôt unifiées dans le cerveau de l'élève. Plusieurs processus cognitifs sous-jacents sont communs aux langues et aux autres matières scolaires, comme la capacité de généraliser, de faire des hypothèses, de résoudre des problèmes, etc. C'est ce qui permet de comprimer d'environ 50 % des matières comme les sciences et les sciences humaines. (<i>Le français intensif : vers une transdisciplinarité en langue seconde</i>, p. 1) • Concrètement, dans 23 classes, il a été possible, quotidiennement, de consacrer à l'apprentissage de la L2 entre 50 et 80 % du temps durant les cinq premiers mois de l'année scolaire. À cela, il faut ajouter les heures régulières consacrées à cette matière durant les cinq derniers mois de l'année scolaire. C'est ainsi que la moyenne du temps d'apprentissage consacré à la L2 a pu passer de 90 heures/année à 300, et même, dans quelques cas, à 400 heures/année. • La réduction du temps consacré à l'apprentissage de certaines matières n'affecte en rien les résultats obtenus dans ces matières lorsqu'on les compare aux résultats des années antérieures. (<i>Fondements d'une approche transdisciplinaire en FLE/FL2 : Le français intensif au Canada</i>, p.1-16) • 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 élèves les plus faibles sont toujours les plus faibles. (<i>Fondements d'une approche transdisciplinaire en FLE/FL2 : Le français intensif au Canada</i>, p.13)

ARTICLE	RÉSUMÉ <p style="text-align: right; font-size: small;">L1 = langue maternelle; L2 = langue seconde ALS = anglais, langue seconde; FLS = français, langue seconde</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • En effet, plusieurs enseignants de français et conseillers pédagogiques ont signalé que certains élèves plus faibles (en L1) ont fait des progrès sensibles en L1 au cours des cinq derniers mois qui ont suivi l'apprentissage intensif de la L2. Ces élèves, habituellement reconnus comme étant plus faibles par les autres élèves, sont tout à coup devenus « compétents » aux yeux des plus forts en L2, 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 « littératie » langagière (en additionnant le temps consacré à la L2 et à la L1), si on considère l'apprentissage d'une langue, quelle qu'elle soit (L1 ou L2), comme une expérience de « littératie ». En outre, l'apprentissage intensif de la L2 est perçu, pour la plupart de ces élèves, comme une « seconde chance » de réussite. (Fondements d'une approche transdisciplinaire en FLE/FL2 : Le français intensif au Canada, p. 15) • Les résultats positifs se sont répétés là où on a introduit le français intensif (huit provinces et un territoire) depuis 2001. (The future of intensive French in Canada, p. 758)
<p>Netten, J. & Germain, C. (2004). Developing the curriculum for intensive French. <i>The Canadian Modern Language Review</i>, 60(3), 295-308.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Lors de la compression des autres matières, il importe d'évaluer les possibilités de transdisciplinarité : <ul style="list-style-type: none"> - habiletés pouvant être développées en L2 (lire une carte géographique, faire un graphique); - processus cognitifs pouvant être développés en L2 (écrire, reconnaître, comparer); - contenus pouvant être exploités en L2 (le contenu des interactions n'est pas normatif en L2) (Developing the curriculum for intensive French. The Canadian Modern Language Review, p. 305-306)
<p>Genesee, F. (2007). French Immersion and At-Risk Students: A Review of Research Evidence. <i>The Canadian Modern Language Review</i>, 63(5), 654-687.</p> <p>On retrouve des conclusions similaires dans :</p> <p>Genesee, F. (2008). Literacy outcomes in French immersion. <i>National Strategy for Early Literacy: Canadian Language & Literacy Research Network</i>.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Les élèves qui ont de faibles aptitudes scolaires et un trouble du langage ne sont pas plus à risque dans les programmes d'immersion que des élèves comparables dans des programmes uniquement en anglais. Au contraire, il semble que les élèves susceptibles d'avoir des difficultés scolaires et d'apprentissage des langues peuvent acquérir de grandes compétences dans la communication en L2, tout en démontrant un perfectionnement linguistique et scolaire dans leur L1 semblable à celui des élèves qui ont des difficultés similaires dans des parcours réguliers (sans immersion). (French Immersion and At-Risk Students: A Review of Research Evidence. The Canadian Modern Language Review, p. 715)
<p>Genesee, F. (2007). Literacy outcomes in French immersion. <i>Encyclopedia of Language and Literacy Development</i>, (1-8), London: Canadian Language & Literacy Research Network.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Les résultats des recherches sur l'immersion, menées dans les années 2000, confirment celles des années 1970 et 1980. • Les élèves faibles (sur le plan scolaire et en L1), les élèves provenant d'un milieu défavorisé et les élèves provenant d'un groupe ethnique minoritaire obtiennent des résultats comparables à leurs pairs ayant suivi un parcours régulier (écriture et lecture en L1). • Des élèves qui connaissent des difficultés dans l'apprentissage de leur L1 (en écriture et en lecture) auront les mêmes types de difficultés dans leur L2, ce qui justifie le maintien de mesures de soutien efficaces pour ces élèves en immersion. (Literacy outcomes in French immersion. Encyclopedia of Language and Literacy Development, p. 5)

ARTICLE	RÉSUMÉ L1 = langue maternelle; L2 = langue seconde ALS = anglais, langue seconde; FLS = français, langue seconde
Lazaruk, W.A. (2007). « Avantages linguistiques, scolaires et cognitifs de l'immersion française », <i>La Revue canadienne des langues vivantes</i> , 63(5), 629-654.	<ul style="list-style-type: none"> • Les programmes d'immersion française permettent aux élèves d'atteindre des niveaux élevés de maîtrise de la L2 et de la L1 sans que leur rendement scolaire n'en souffre. • La plupart des études citées suggèrent que les programmes d'immersion française au Canada ont favorisé un bilinguisme additif (soit un bilinguisme à effet positif) et que l'apprentissage d'une L2 ne compromet aucunement les compétences des élèves en L1. (p. 630) • Les recherches sur l'apprentissage des contenus par les élèves en immersion indiquent que pour les examens administrés en L1 dans le domaine des mathématiques (calcul, résolution de problèmes), des sciences et de l'histoire, les élèves à qui l'on enseigne ces matières en L2 se débrouillent généralement aussi bien, sinon mieux, que leurs homologues des programmes réguliers (sans immersion). (p. 641) • En 6^e année, la maîtrise de la L1 des élèves d'immersion est égale, voire supérieure, à celles de leurs pairs qui ne sont pas en immersion. (p. 650)
Mady, C. (2007). « Les élèves allophones dans les programmes de français seconde langue officielle : revue de la littérature », <i>La Revue canadienne des langues vivantes</i> , 63(5), 761-799.	<ul style="list-style-type: none"> • En Ontario, une recherche a démontré qu'aux tests provinciaux de mathématiques et d'écriture et de lecture dans la L1 (ici, l'anglais), les élèves allophones réussissent aussi bien que les élèves réguliers et ont parfois quelques fois des résultats supérieurs à la moyenne. (p. 790) • Les résultats des recherches présentées sur le niveau atteint en L2 et parfois en L3 montrent de façon constante le succès des élèves allophones. (p. 791)
Cummins, J. (2009). Bilingual and Immersion Programs. In M.H., Long & C.J. Doughty (Eds.), <i>The Handbook of Language Teaching</i> (p.161-181), West Sussex: Wiley- Blackwell.	<ul style="list-style-type: none"> • Cummins est à l'origine de l'hypothèse de l'interdépendance des langues (deux langues se nourrissent l'une de l'autre quand l'environnement éducationnel donne aux élèves accès aux deux) dont s'inspirent de nombreux chercheurs cités ici. • Des recherches menées depuis les quarante dernières années démontrent clairement que des programmes bilingues et d'immersion sont profitables pour tous les élèves.
CS Lac-Saint-Jean (janvier 2011). <i>Anglais intensif au primaire</i> , Étude 2009-2010.	<ul style="list-style-type: none"> • Le sentiment d'efficacité personnelle est plutôt mitigé chez les enseignants de la partie académique, et ce, même s'il n'y a pas eu d'impact négatif sur les résultats des autres matières académiques (on note même une légère hausse des taux de réussite). (p. 39-40) • Des pistes d'action sont suggérées, telles que l'accompagnement pédagogique des enseignants au primaire et au secondaire, la mobilisation du personnel et l'organisation scolaire. (p. 40)
Collins, L. & White, J. (2011). An intensive look at intensity and language learning. <i>TESOL Quarterly</i> , 45(1), 106-133.	<ul style="list-style-type: none"> • Les résultats de l'étude confirment que peu importe le modèle (5 mois ou 10 mois), les élèves ayant suivi 400 heures de cours d'anglais, langue seconde, au primaire, bénéficient grandement de ce type d'enseignement, et ce, à valeur presque égale quant à la performance à diverses évaluations en L2 (écart minime en faveur du modèle 5 mois). • Il n'y a pas d'avantages à privilégier un modèle plutôt que l'autre si le même nombre d'heures est offert. (p. 106, 128)

ARTICLE	RÉSUMÉ
<p>Lower performing students</p> <p>Source : Canadian Association of Second Language Teachers (CASLT) – Association canadienne des professeurs de langues secondes (200?)</p> <p>Dr Joan Netten, Memorial University of Newfoundland (NL)</p> <p>Dr Claude Germain, Université du Québec à Montréal (QC)</p>	<p style="text-align: right;">L1 = langue maternelle; L2 = langue seconde ALS = anglais, langue seconde; FLS = français, langue seconde</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quatre facteurs peuvent expliquer pourquoi il n’y a pas d’impact négatif sur la performance des élèves à rendement plus faible dans leur L1 : plus de temps accordé au développement de la « littératie », l’hypothèse de la 2e chance (lecture et écriture), les facteurs psychologiques [estime de soi et confiance en soi] et les stratégies d’enseignement interactives (travail d’équipe et apprentissage coopératif). En fait, dans certains cas, leurs résultats se seraient améliorés. (p. 1-2)

