



AVIS AU MINISTRE DE
L'ÉDUCATION, DU LOISIR
ET DU SPORT

L'amélioration de l'enseignement de l'anglais, langue seconde, au primaire : un équilibre à trouver

AOÛT 2014

Conseil supérieur
de l'éducation

*depuis
1964*

Québec 

Le Conseil supérieur de l'éducation a confié la production du présent avis à la Commission de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire (CEPEP), dont la liste des membres figure à la fin du document.

Coordination

Hélène Gaudreau, coordonnatrice de la CEPEP

Recherche, analyse et rédaction

Hélène Gaudreau

Collaboration à la recherche et à la collecte des données (groupes de discussion)

Caroline Gaudreault, agente de recherche

Soutien technique

Secrétariat: Bonnie Bouchard

Documentation et recherche: Johane Beaudoin

Édition: Johanne Méthot

Informatique: Sébastien Lacassaigne

Révision linguistique: Syn-Texte

Conception graphique et mise en page

Ose Design

Avis adopté à la 619^e réunion du Conseil supérieur de l'éducation, le 22 mai 2014.

Dépôt légal: Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2014

ISBN: 978-2-550-71064-6 (version imprimée)

ISBN: 978-2-550-71065-3 (version PDF)

© Gouvernement du Québec, 2014

Toute demande de reproduction du présent avis doit être faite au Service de gestion des droits d'auteur du gouvernement du Québec.

Ce document a été produit dans l'esprit de la rédaction épiciène, c'est-à-dire d'une représentation équitable des femmes et des hommes.

	REMERCIEMENTS Le Conseil supérieur de l'éducation remercie vivement les personnes (spécialistes d'anglais et titulaires, directions d'école) qui ont partagé leurs expériences et leurs perceptions en participant aux groupes de discussion tenus sur l'enseignement de l'anglais, langue seconde, au primaire. Le Conseil tient également à remercier les personnes qui, par leur expertise, ont contribué à sa réflexion au cours de la production du présent avis. Il s'agit de: Mesdames Susan Parks et Zita De Koninck, professeures au Département de langues, linguistique et traduction de la Faculté des lettres de l'Université Laval, spécialistes de la didactique des langues secondes Madame Lynn Thomas, responsable des programmes d'enseignement de l'anglais, langue seconde, à l'Université de Sherbrooke Madame Patricia Lamarre, professeure de sociolinguistique critique et de didactique des langues à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal Monsieur Fred Genesee, professeur de psychologie à l'Université McGill, spécialiste de l'acquisition des langues secondes et du bilinguisme Monsieur Rodrigue Landry, professeur retraité de l'Université de Moncton, spécialiste de l'enseignement et de l'apprentissage des langues en contexte linguistique minoritaire

LE CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

Créé en 1964, le Conseil supérieur de l'éducation du Québec (CSE) est un organisme gouvernemental autonome, composé de vingt-deux membres issus du monde de l'éducation et d'autres secteurs d'activité de la société québécoise. Institué en tant que lieu privilégié de réflexion en vue du développement d'une vision globale de l'éducation, il a pour mandat de conseiller le ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport et ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science sur toute question relative à l'éducation.

Le Conseil compte cinq commissions correspondant à un ordre ou à un secteur d'enseignement : éducation préscolaire et enseignement primaire; secondaire; collégial; enseignement et recherche universitaires; éducation des adultes et formation continue. À cela s'ajoute un comité dont le mandat est d'élaborer un rapport systémique sur l'état et les besoins de l'éducation, rapport que le Conseil doit transmettre tous les deux ans au ministre, qui le dépose par la suite à l'Assemblée nationale.

La réflexion du Conseil supérieur de l'éducation est le fruit de délibérations entre les membres de ses instances, lesquelles sont alimentées par des études documentaires, par l'audition d'experts et par des consultations menées auprès d'acteurs de l'éducation.

Ce sont près d'une centaine de personnes qui, par leur engagement citoyen et à titre bénévole, contribuent aux travaux du Conseil.



TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	5
1 LANGUE ET IDENTITÉ	9
1.1 LE STATUT DES LANGUES	10
1.2 LA SITUATION DU QUÉBEC: DIFFICILE À COMPARER	12
1.3 LA VITALITÉ ETHNOLINGUISTIQUE	13
1.4 UN ÉQUILIBRE À TROUVER	16
2 LES LANGUES COMME OUTIL DE DÉVELOPPEMENT COGNITIF	17
2.1 LES ENFANTS SCOLARISÉS DANS LA LANGUE D'UN PAYS D'ACCUEIL PROFITENT-ILS DES EFFETS POSITIFS DU BILINGUISME?	19
2.2 QUELQUES IDÉES PRÉCONÇUES	20
2.2.1 L'enfant éponge	20
2.2.2 La distinction entre l'acquisition et l'apprentissage d'une langue	21
2.2.3 Un âge optimal pour commencer à apprendre une langue seconde?	22
2.3 QUELQUES MYTHES RÉPANDUS ET LEURS CONSÉQUENCES	22
3 LES FAÇONS LES PLUS EFFICACES D'ENSEIGNER OU D'APPRENDRE UNE LANGUE SECONDE À L'ÉCOLE	25
3.1 L'ÉVEIL AUX LANGUES DE PRÉFÉRENCE À L'ENSEIGNEMENT PRÉCOCE	26
3.2 L'IMMERSION, EFFICACE, MAIS PAS SANS RISQUES	27
3.3 L'IMMERSION PARTIELLE, DE PLUS EN PLUS POPULAIRE EN EUROPE	29
3.4 L'ENSEIGNEMENT INTENSIF: UNE NOUVELLE APPROCHE	30
4 AU CANADA: L'ENSEIGNEMENT INTENSIF DU FRANÇAIS, LANGUE SECONDE	33
4.1 UN POINT DE COMPARAISON BIEN DOCUMENTÉ	34
4.1.1 Parce que, même en contexte de majorité linguistique, l'immersion n'est pas toujours la meilleure solution	34
4.1.2 La langue comme objet de communication	35
4.2 LES FONDEMENTS THÉORIQUES	36
4.2.1 La théorie neurolinguistique	36
4.2.2 La théorie socioconstructiviste	36
4.2.3 La théorie de l'interdépendance linguistique	37
4.2.4 Un point de vue partagé	37
4.3 LA STRATÉGIE D'ENSEIGNEMENT QUI A ÉTÉ DÉVELOPPÉE	37
4.4 LES RÉSULTATS OBTENUS	38
4.5 LES CONDITIONS DE RÉUSSITE	39
4.6 LA PRINCIPALE DIFFICULTÉ: LE RECRUTEMENT DU PERSONNEL ENSEIGNANT	40

5	AU QUÉBEC : L'ENSEIGNEMENT INTENSIF DE L'ANGLAIS SOUS LA LOUPE	41
5.1	RAPPEL HISTORIQUE	42
5.2	UNE DÉCISION CONTROVERSÉE	43
5.3	UN PORTRAIT DE LA SITUATION	45
5.4	LES DIFFÉRENTS MODÈLES DE DISTRIBUTION DU TEMPS	46
5.4.1	Des recherches sur l'efficacité des modèles	47
5.4.2	Les avantages et les défis liés aux différents modèles	47
5.4.3	Les raisons du choix d'un modèle dans les milieux visités	51
5.5	CE QUE LE PERSONNEL ENSEIGNANT NOUS A DIT	51
5.5.1	La collaboration	52
5.5.2	Des spécialistes agissant comme titulaires	52
5.5.3	Des titulaires pressés par le temps	53
6	L'ANGLAIS, LANGUE SECONDE, DANS LE PROGRAMME DE FORMATION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE AU PRIMAIRE	55
6.1	LA PLACE DE L'ANGLAIS DANS LE CURRICULUM QUÉBÉCOIS	56
6.2	L'ANGLAIS DÈS LE 1 ^{er} CYCLE	56
6.2.1	Une décision qui ne faisait pas l'unanimité	57
6.2.2	Le programme d'anglais, langue seconde, au 1 ^{er} cycle	57
6.3	LE PROGRAMME DES 2 ^e ET 3 ^e CYCLES	59
6.4	LES ATTENTES SOCIALES QUANT À LA MAÎTRISE DE L'ANGLAIS, LANGUE SECONDE	65
6.5	LE POINT DE VUE DU PERSONNEL ENSEIGNANT	66
6.5.1	Le temps manque	66
6.5.2	En anglais, dès le premier cours, et selon une pédagogie appropriée	66
6.5.3	L'aménagement physique de l'espace	67
6.6	L'ARRIMAGE DE L'ANGLAIS, LANGUE SECONDE, ENTRE LE PRIMAIRE ET LE SECONDAIRE	68
6.6.1	Les possibilités	68
6.6.2	Des écueils qui n'en sont pas?	69
6.6.3	Le cas particulier de l'anglais intensif	69
6.6.4	Une pédagogie axée sur des activités de communication authentique	70
7	ENJEUX, ORIENTATIONS ET RECOMMANDATIONS	71
7.1	ORIENTATION 1: ENJEU LIÉ À L'IDENTITÉ	72
7.2	ORIENTATION 2: ENJEUX D'EFFICACITÉ ET D'ÉQUITÉ	74
7.2.1	Les conditions d'efficacité de l'enseignement de l'anglais, langue seconde	75
7.2.2	Le PFEQ : en phase avec la pédagogie appropriée	76
7.2.3	Le temps nécessaire	76
7.2.4	Les élèves allophones	82

CONCLUSION	85
ANNEXE : DESCRIPTION DE LA CONSULTATION	89
RÉFÉRENCES	91
LES MEMBRES DE LA COMMISSION DE L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE ET DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (CEPEP)	101
LES MEMBRES DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION	103
PUBLICATIONS RÉCENTES DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION	104

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU 1

Quelques mythes répandus et leurs conséquences : ce qu'en disent les chercheurs 23

TABLEAU 2

Effectif scolaire de 5^e et de 6^e année en enseignement intensif de l'anglais, langue seconde (EIALS) 46

TABLEAU 3

Nombre d'écoles et de commissions scolaires offrant l'enseignement intensif de l'anglais, langue seconde (EIALS) 46

TABLEAU 4

Avantages et défis liés aux différents modèles d'organisation du temps 48

TABLEAU 5

Le PFEQ (Québec), le PER (Suisse), le SC (Belgique) et CECRL (Europe) 61

TABLEAU 6

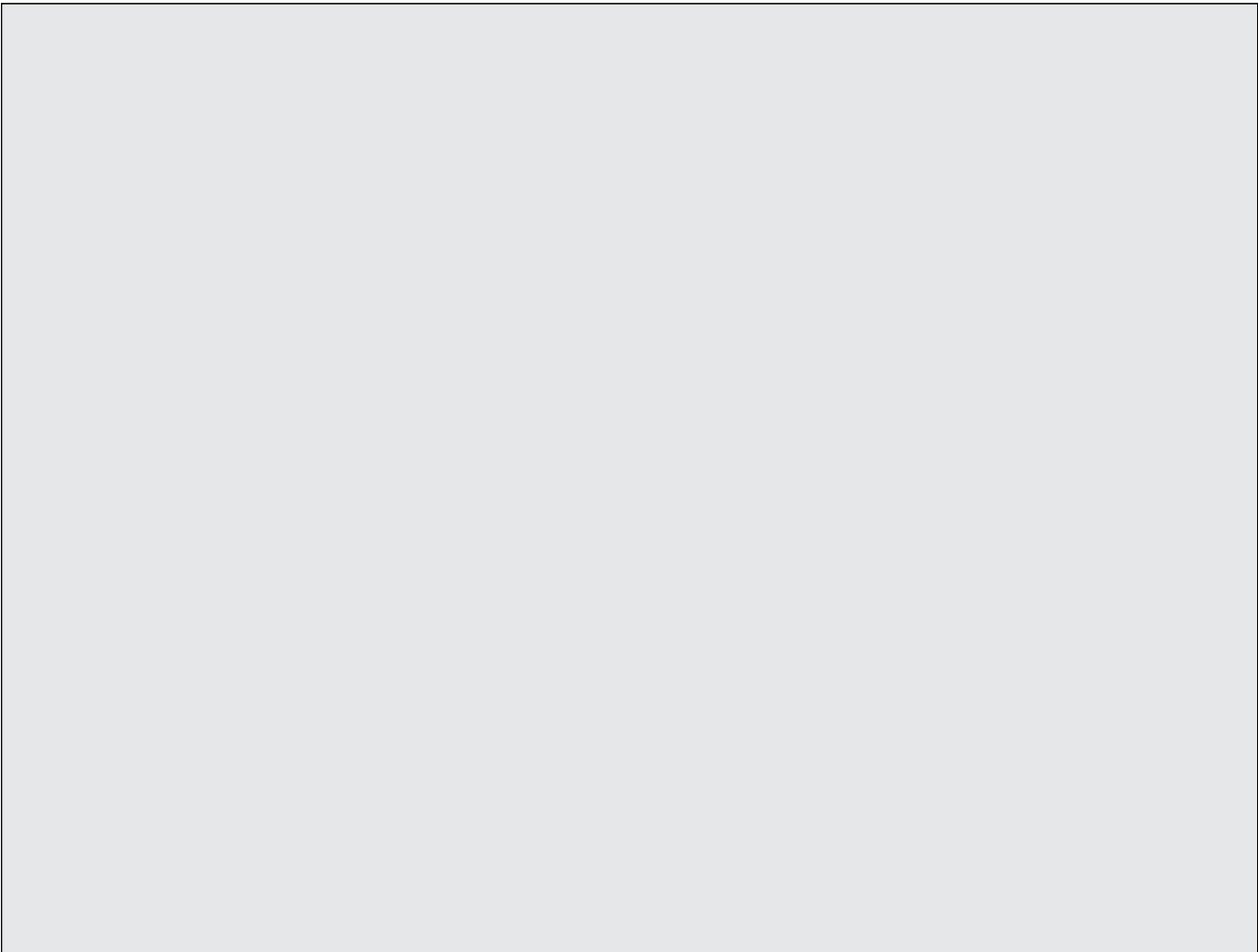
Aperçu du profil de sortie des compétences langagières d'un élève provenant du modèle intensif comparé à un élève provenant du modèle régulier (1996) et à un élève du programme actuel (2001) 63

TABLEAU 7

Les conditions d'efficacité de l'enseignement de l'anglais, langue seconde 75

LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES

ACTFL	American Council on the Teaching of Foreign Languages
ALS	Anglais langue seconde
AQETA	Association québécoise des troubles d'apprentissage
AQPDE	Association québécoise du personnel de direction des écoles
AQPF	Association québécoise des professeurs de français
CELA	Commission de l'éducation en langue anglaise
CECRL	Cadre européen commun de référence pour les langues
CLIL	Content and Language Integrated Learning
CMEC	Conseil des ministres de l'Éducation du Canada
CS	Commission scolaire
CSDM	Commission scolaire de Montréal
CSE	Conseil supérieur de l'éducation
CSLF	Conseil supérieur de la langue française
CREXE	Centre de recherche et d'expertise en évaluation
DFGJ	Direction de la formation générale des jeunes
EIALS	Enseignement intensif de l'anglais, langue seconde
EHDA	Élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage
ELODIL	Éveil au langage et ouverture à la diversité linguistique
EMILE	Enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère
ENAP	École nationale d'administration publique
FAE	Fédération autonome de l'enseignement
FSE	Fédération des syndicats de l'enseignement
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MEQ	Ministère de l'Éducation
ONU	Organisation des Nations Unies
PEI	Programme d'éducation internationale
PELO	Programme d'enseignement des langues d'origine
PER	Plan d'études romand
PFEQ	Programme de formation de l'école québécoise
RCCPALS	Regroupement des conseillères et conseillers pédagogiques en anglais, langue seconde
SC	Socles de compétences
SPEAQ	Société pour le perfectionnement de l'enseignement de l'anglais au Québec
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture



**PRÉCISIONS
TERMINOLOGIQUES**

Dans le contexte d'un pays ayant deux langues officielles, qui accueille de plus en plus d'immigrants pour qui le français ou l'anglais sont des langues étrangères, il est important de préciser certains termes. Dans le présent avis portant sur l'apprentissage de l'anglais, langue seconde, au Québec, les définitions suivantes¹ sont proposées :

- **Langue maternelle** : Première langue parlée à la maison par le locuteur (dans plusieurs des recherches citées, l'abréviation « L1 » est utilisée).
- **Langue d'enseignement** : Langue dans laquelle l'enseignement est dispensé.
- **Langue seconde** : Expression généralement utilisée (à la place de « langue étrangère ») pour désigner une langue qui n'est pas la langue maternelle d'un locuteur, mais une langue officielle du pays dont il est citoyen (dans plusieurs des recherches citées, on utilise l'abréviation « L2 »).
- **Langue étrangère, langue vivante** : Expressions généralement utilisées pour désigner une autre langue que la langue maternelle dans les pays qui n'ont qu'une langue officielle ou nationale (c'est l'équivalent d'une langue seconde, L2, du point de vue de l'enseignement ou de l'apprentissage).

Bien qu'une langue nationale soit souvent une langue officielle, les deux termes ne sont pas synonymes (St. Fort, 2012; Institut des langues officielles et du bilinguisme, 2012) : une langue nationale n'est pas toujours une langue officielle et vice versa².

- **Langue officielle** : Langue désignée par un gouvernement pour les besoins officiels, c'est-à-dire les services gouvernementaux, les tribunaux, les documents administratifs, les établissements scolaires, etc.
- **Langue nationale** : Langue principale d'une nation et véhicule de son identité culturelle et politique. Dans le cas d'une langue déclarée nationale (par exemple le catalan en Espagne), l'État ne s'engage pas à utiliser cette langue, mais seulement à en assurer la protection et la promotion, et à en faciliter l'usage par les citoyens.
- **Lingua franca** : Langue auxiliaire de relation utilisée par des groupes ayant des langues maternelles différentes. Toute langue utilisée comme moyen de communication entre des personnes, dont les langues maternelles sont mutuellement incompréhensibles. La langue véhiculaire peut être la langue maternelle d'une des deux personnes ou une troisième langue neutre.

En outre, compte tenu du contexte sociopolitique québécois, deux concepts empruntés aux études sur l'apprentissage des langues en milieu minoritaire seront utiles (Coghlan et Thériault, 2002; Landry et Allard, 2000).

- **Bilinguisme additif** : Situation qui s'observe dans les cas où la deuxième langue est apprise sans qu'il n'y ait d'effets néfastes sur le développement et le maintien de la langue maternelle, ce qui est souhaité.
- **Bilinguisme soustractif** : Situation qui s'observe surtout dans des contextes minoritaires, lorsque l'apprentissage de la deuxième langue entraîne des pertes de compétences dans la langue maternelle. C'est la situation à éviter, y compris pour les allophones.

1. Terminologie inspirée des travaux de Daniel Elmiger (Elmiger, 2006).

2. Par exemple, l'anglais est une langue officielle de l'Inde sans en être une langue nationale.

Il convient aussi de faire la distinction entre «enseignement intensif d'une langue» et «immersion».

- **Enseignement intensif**: «Régime pédagogique de langue seconde qui se caractérise par un enseignement à plein temps de la langue seconde comme telle durant une période qui va de trois à dix mois. [...] a deux formes principales: il remplace l'enseignement régulier des matières scolaires, surtout à la fin du primaire, durant une période de trois à cinq mois consécutifs et s'applique surtout à l'anglais pour les écoliers francophones; il s'applique aux classes d'accueil [...] [francisation des élèves allophones]» (Legendre, 2005, p. 583).
- **Immersion**: «Régime pédagogique dans lequel les élèves suivent une partie ou la totalité de leurs cours dans la langue seconde» (Legendre, 2005, p. 755).

Autres concepts utiles:

- **Bilinguisme**: Situation d'un individu parlant deux langues différentes³. Malgré la simplicité de cette définition du dictionnaire, il ne faut pas perdre de vue que «dans toute langue donnée, les personnes bilingues peuvent posséder une grande maîtrise dans un domaine d'aptitude mais non dans un autre. Par exemple, une personne peut démontrer de grandes aptitudes en langue parlée et des aptitudes plus limitées en lecture» (Gottardo et Grant, 2009). Mentionnons que Statistique Canada s'appuie sur «le nombre de personnes capables de soutenir une conversation dans les deux langues officielles» pour déterminer le taux de bilinguisme de la population (Statistique Canada, 2014). On voit donc qu'il y a des degrés de bilinguisme et que ce terme peut supposer des niveaux d'aisance différents, selon les contextes, pour chacune des langues, et ce, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Il faut donc utiliser cette expression avec prudence.
- **Communication authentique**: «Pour qu'une communication soit authentique, il faut que l'élève puisse exprimer ce qu'il veut dire, puisse faire part aux autres élèves de ses propres intérêts. Il s'agit donc d'une sorte de prolongement dans la L2 de ce qu'il peut déjà accomplir dans la L1. Ce qui signifie que toutes les situations dans lesquelles l'élève utilise la langue devraient être authentiques et qu'il ne devrait pas parler de choses qui ne sont pas réelles pour lui. [...] Seule l'utilisation de la langue dans des situations authentiques de communication peut mener au développement de la capacité à communiquer avec spontanéité non seulement à l'oral, mais également à l'écrit.» (Germain et Netten, 2011a, p. 9-10.)
- **Conscience métalinguistique**: «Aptitude à réfléchir, à porter un jugement sur les différentes composantes du langage et sur ses différentes modalités d'expression et de compréhension⁴.» «Habilité à réfléchir sur le langage et à manipuler ses composantes (phonologie, morphologie, syntaxe, etc.).» (MELS, 2009b.)
- **Diglossie**: Situation de bilinguisme d'un individu ou d'une communauté dans laquelle une des deux langues a un statut sociopolitique inférieur.
- **Mémoire déclarative**: «La mémoire déclarative réfère à la capacité de se rappeler consciemment des faits et des événements⁵.» «Type d'information, comme des faits, des événements, des images, des propositions, qui est emmagasinée et qui est accessible sous forme de connaissances explicites enregistrées dans la mémoire à long terme⁶.» Ce type de mémoire est associé au savoir sur la langue, par exemple à la connaissance des règles grammaticales.
- **Mémoire procédurale**: Mémoire qui «permet l'acquisition d'habiletés et l'amélioration progressive de ses performances motrices [et qui] est constituée d'automatismes sensorimoteurs si bien intégrés que nous n'en avons plus conscience⁷.» Ce type de mémoire, de l'ordre de l'automatisme, est associé à l'utilisation de la langue.

3. <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/bilinguisme/9291>.

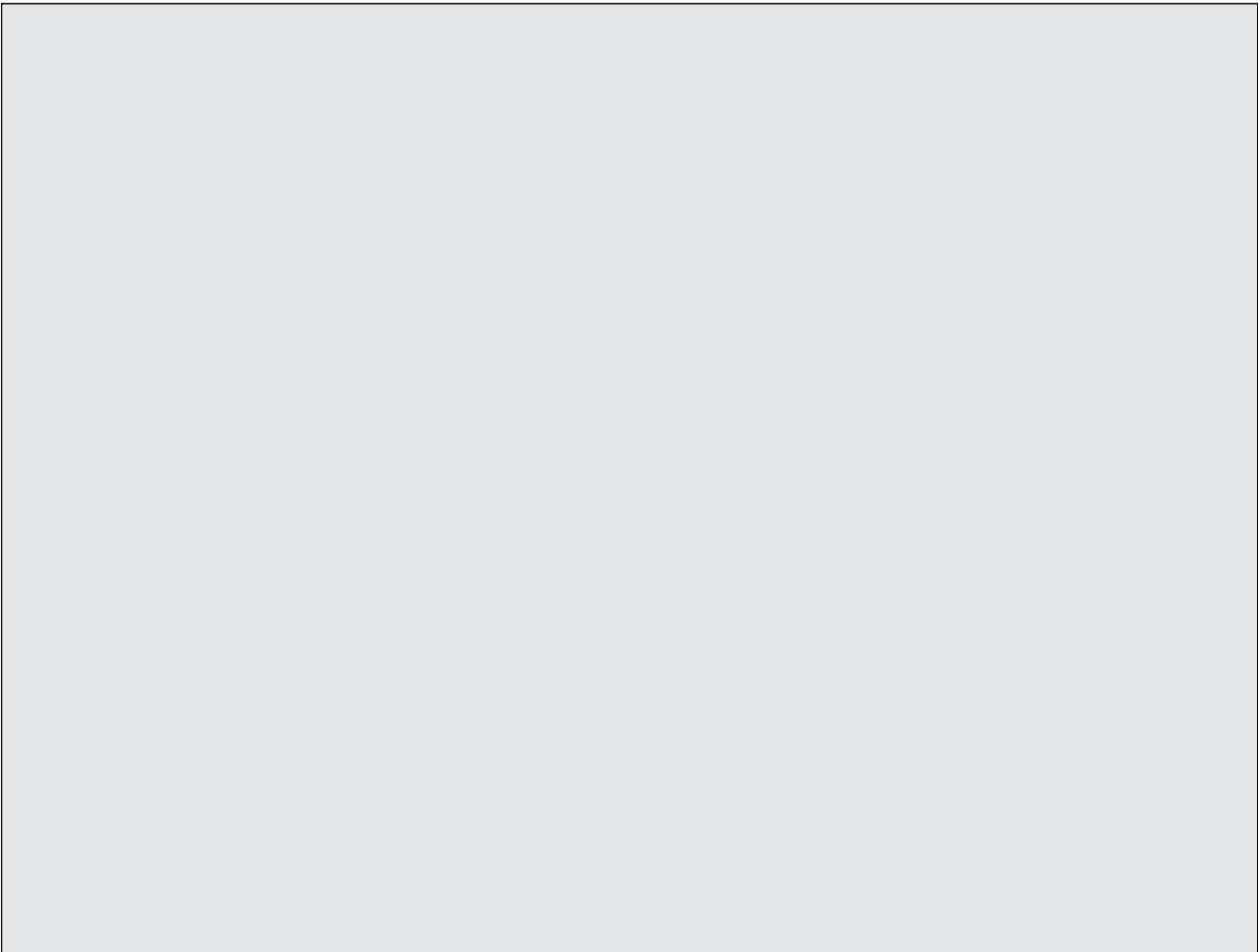
4. <http://www.med.univ-rennes1.fr/iidris/cache/fr/34/3429>.

5. <http://www.psychomedia.qc.ca/lexique/definition/memoire-declarative>.

6. <http://www.med.univ-rennes1.fr/sisrai/dico/R655.html>.

7. http://lecerveau.mcgill.ca/flash/i/i_07/i_07_p/i_07_p_tra/i_07_p_tra.html.

- **Plurilinguisme** : Usage de plusieurs langues par un même individu (alors que le **multilinguisme** fait référence à l'usage de plusieurs langues dans un même groupe ou société) (Observatoire européen du plurilinguisme, 2007). Le **plurilinguisme** (à ne pas confondre avec le polyglottisme, un polyglotte étant un locuteur plurilingue particulièrement expert) désigne la capacité que possède un individu d'utiliser plus d'une langue dans la communication sociale, quel que soit son degré de maîtrise de ces langues.
- **Répertoire plurilingue** : Dans un contexte multilingue, répertoire d'un individu constitué de diverses langues qu'il s'est appropriées et pour lesquelles il a acquis des compétences différentes à des niveaux de maîtrise eux-mêmes différents. Ces langues du répertoire peuvent avoir des fonctions différentes plus ou moins spécialisées comme communiquer en famille, socialiser avec les voisins, travailler, apprendre (Beacco, 2005, p. 19-20).
- **Approche plurilingue** : Approche qui « met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social, puis à celle d'autres groupes (que ce soit par apprentissage scolaire ou sur le tas), il ou elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés, mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent. » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 11.)
- **Vitalité ethnolinguistique** : Concept utilisé pour faire l'étude de phénomènes tels que l'assimilation linguistique, l'acculturation ou la survivance des minorités linguistiques (Giles, Bourhis et Taylor, 1977, cités dans Landry, 2009).



INTRODUCTION	
---------------------	--



L'État a sa part de responsabilité à l'égard du bilinguisme des enfants. Cette responsabilité ne va pas jusqu'à rendre tous ceux et celles qui fréquentent les établissements d'enseignement parfaitement et totalement bilingues, français-anglais, encore moins trilingues. Dans le cadre du réseau scolaire universel obligatoire, l'État doit cependant permettre à chacun d'acquérir une connaissance fonctionnelle de l'anglais et de s'initier à une troisième langue en recourant aux méthodes les plus éprouvées. (Commission des États généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec, 2001, p. 54-55.)

La capacité à communiquer dans plus d'une langue est appelée à prendre de plus en plus d'importance, et pas uniquement dans la vie professionnelle. « Apprendre une autre langue ouvre l'accès à d'autres systèmes de valeurs et à d'autres modes d'interprétation du monde, tout en encourageant la compréhension interculturelle et en contribuant à faire reculer la xénophobie. » (UNESCO, 2003, p. 18.) Selon un des principes du document cadre de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) sur *L'éducation dans un monde multilingue*, s'exprimer dans trois langues « devrait constituer l'éventail normal des connaissances linguistiques au XXI^e siècle » (p. 32). Cette ouverture sur le monde est également un moyen d'éviter l'hégémonie d'une langue et de préserver la diversité linguistique, « l'un des défis les plus pressants auxquels soit confronté notre monde » (p. 12).

La société québécoise, où « la recherche de l'équilibre social et linguistique reste une constante de la réflexion politique » (Conseil supérieur de la langue française, 2011, p. 27), est encore loin de cet idéal. En effet, tiraillée entre son désir de donner à ses enfants les meilleurs outils (intérêt individuel) et sa crainte de compromettre sa volonté de vivre en français en Amérique du Nord (intérêt collectif), elle traverse régulièrement des périodes de débat où l'on oppose la qualité et la pérennité du français et l'apprentissage de l'anglais, langue seconde. Quant à l'apprentissage d'une troisième langue, il est encore marginal.

Le débat soulevé en 2011 par l'annonce de la généralisation de l'enseignement intensif de l'anglais, langue seconde, à tous les élèves de 6^e année du primaire n'est pas seulement une manifestation récente de la polarisation des Québécois sur les questions linguistiques; il témoigne également d'un certain décalage entre les attentes sociales et le niveau atteint par les élèves en langue seconde. Si beaucoup s'entendent sur l'importance de connaître l'anglais, tous ne s'accordent pas sur le niveau à atteindre et, surtout, sur les moyens d'y parvenir. Les enjeux éducatifs soulevés par cette mesure ont incité le Conseil supérieur de l'éducation à produire cet avis sur l'enseignement de l'anglais, langue seconde, au primaire.

L'acquisition du langage est en effet l'une des compétences les plus complexes que le cerveau ait à gérer. La maîtrise de la langue maternelle est en outre un facteur déterminant de la réussite scolaire. C'est pourquoi, alors que beaucoup n'y voient que des avantages, certains cultivent encore des doutes quant au bilinguisme des enfants. On craint une confusion identitaire ou une compétence mitigée dans chacune des langues. Or, pour remettre en perspective ces positions extrêmes, il ne faut pas perdre de vue que le but du système scolaire francophone au Québec n'est pas de rendre les enfants bilingues, au sens où ils seraient aussi à l'aise en anglais qu'en français. **L'objectif est de leur donner les outils de base pour communiquer dans la langue seconde.** En vertu du principe de l'égalité des chances dans le contexte mondial actuel, « l'État doit [...] permettre à chacun d'acquérir une **connaissance fonctionnelle** de l'anglais et de s'initier à une troisième langue en recourant aux méthodes les plus éprouvées ». (Commission des États généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec, 2001, p. 54, nous soulignons.)

Par ailleurs, on sait que de plus en plus d'élèves sont scolarisés dans une autre langue que leur langue maternelle, ce qui peut susciter des inquiétudes quant à leur réussite scolaire. « Dans de nombreux pays du monde, l'éducation a pour toile de fond un contexte multilingue. [...] Pour les systèmes éducatifs, le défi consiste à s'adapter à ces réalités complexes et à dispenser une éducation de qualité qui tienne compte des besoins des apprenants, tout en veillant à sa cohérence avec les exigences sociales, culturelles et politiques. » (UNESCO, 2003, p. 12.) C'est pourquoi, dans l'ensemble des différents contextes sociaux et politiques des pays d'accueil « se posent les questions de la prise en compte des langues de l'immigration [...] et de la place qui leur est accordée dans les systèmes scolaires » (Armand, Dagenais et Nicollin, 2008, p. 55)⁸. « La langue n'est pas seulement un outil de communication et de connaissance : elle est aussi un attribut fondamental de l'identité culturelle et de l'autonomisation, tant pour l'individu que pour le groupe. Respecter les langues de ceux qui appartiennent à d'autres communautés linguistiques est donc essentiel à une coexistence pacifique. Ce principe s'applique aussi bien aux groupes majoritaires qu'aux minorités (qu'elles résident traditionnellement dans le pays ou qu'elles procèdent d'une migration plus récente) et aux peuples autochtones. » (p. 17.)

Ces constats ne concernent donc pas uniquement le multilinguisme inhérent à certaines régions du monde pour des raisons historiques ou politiques : ils s'appliquent aussi au cosmopolitisme croissant qui, en raison de l'immigration et de la mobilité internationale, caractérise de plus en plus de sociétés, dont le Québec. Ainsi, le nombre d'allophones dépasse dorénavant le nombre de francophones dans les écoles de Montréal. « **Près de la moitié (42,6 %) des élèves montréalais sont allophones.** [...] Ils sont plus nombreux que les élèves francophones, qui représentent environ 36,7 % du réseau scolaire montréalais. » (Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal, cité dans Lefebvre, 2013.) Comme ailleurs, le défi est donc, dans le contexte social, culturel et politique québécois, d'offrir une éducation de qualité qui tient compte des besoins de tous les apprenants.

Pour ce qui concerne l'anglais, langue seconde, il semble d'entrée de jeu que le programme de base ou la façon dont il est mis en œuvre ne comble pas les attentes de plusieurs parents. Si l'on doit se demander si toutes les attentes exprimées sont réalistes dans le contexte de l'école obligatoire, force est d'admettre que les parents qui en ont les moyens sont nombreux à chercher d'autres formules pour exposer leurs enfants à l'anglais : cours privés, colonies de vacances, échanges linguistiques, programmes intensifs, etc. Dans ce contexte, et en dépit de la Charte de la langue française⁹ (Québec, 2014a), des écoles privées non subventionnées répondent actuellement en partie à la demande de services en offrant en anglais d'autres matières que l'anglais, langue seconde. Il y a donc un enjeu d'équité lié à l'efficacité de l'enseignement de l'anglais, langue seconde, dans le réseau public ou à la perception que les parents ont de cette efficacité.

Néanmoins, si l'on constate qu'il faut optimiser l'enseignement de l'anglais, langue seconde, pour permettre à chacun d'atteindre le niveau visé par le programme, il est nécessaire de tenir compte du contexte linguistique nord-américain pour s'assurer de ne pas compromettre la qualité de la maîtrise du français ni son usage comme langue commune.

8. Des projets comme « Sacs d'histoires », offerts dans plus d'une centaine d'écoles montréalaises de milieux pluriethniques, vont tout à fait dans le sens de cette prise en compte : ces projets valorisent les langues d'origine et permettent à des parents qui ne maîtrisent pas le français de participer activement au développement des habiletés en lecture de leurs enfants.

9. Article 78.2 : Nul ne peut mettre en place ou exploiter un établissement d'enseignement privé, ni modifier l'organisation, la tarification ou la dispensation de services d'enseignement, dans le but d'éluder l'application de l'article 72 ou d'autres dispositions du présent chapitre régissant l'admissibilité à recevoir un enseignement en anglais. Est notamment interdite en vertu du présent article l'exploitation d'un établissement d'enseignement privé principalement destiné à rendre admissibles à l'enseignement en anglais des enfants qui ne pourraient autrement être admis dans une école d'une commission scolaire anglophone ou un établissement d'enseignement privé anglophone agréé aux fins de subventions en vertu de la Loi sur l'enseignement privé (chapitre E-9.1).

Dans un contexte démographique en constante mutation, et compte tenu de sa mission qui est d'instruire, de socialiser et de qualifier, et ce, tout au long de la vie, quelle place l'école québécoise doit-elle faire à l'enseignement de l'anglais, langue seconde, pour permettre à chacun d'acquérir une connaissance fonctionnelle de cette langue? Plus précisément, jusqu'où l'école primaire doit-elle aller dans le développement de la capacité à communiquer dans la langue seconde pour s'acquitter de cette mission? Quelle place doit-elle accorder à d'autres langues? Quelles sont les méthodes ou les formules considérées comme les plus efficaces pour l'enseignement d'une langue seconde? Quel est le meilleur moment du cycle scolaire pour commencer l'apprentissage de la langue seconde? Quels sont les risques de compromettre la maîtrise de la langue maternelle ou de la langue d'enseignement? L'apprentissage d'une troisième langue est-il indiqué pour les élèves allophones? Quelle place faire aux langues d'origine? Telles sont quelques-unes des questions auxquelles le Conseil a cherché réponse en recensant des écrits et en consultant des experts et des enseignants (titulaires et spécialistes).

Les deux premiers chapitres de l'avis sont consacrés à des thèmes d'ordre général. Le chapitre « Langue et identité » traite du statut des langues dans le monde et du contexte particulier du Québec. Le chapitre « Les langues comme outil de développement cognitif » présente les avantages de connaître plus d'une langue, examine la situation plus particulière des allophones et s'attaque à quelques idées préconçues concernant le bilinguisme.

Les trois chapitres qui suivent traitent des façons les plus efficaces d'apprendre une langue seconde dans un contexte scolaire et portent une attention particulière à l'enseignement intensif.

Le septième chapitre est consacré à l'anglais dans le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ), un programme ambitieux bien qu'il ne vise pas le bilinguisme de la population.

Le huitième, et dernier, chapitre précise les enjeux dégagés et les orientations retenues, et formule les recommandations qui en découlent.

CHAPITRE

1

LANGUE ET IDENTITÉ

[L]a plupart des langues du monde [...] sont des langues minoritaires dans tous les contextes nationaux. Néanmoins, le terme de «minorité» est souvent ambigu et peut-être interprété différemment selon les contextes, du fait de la dimension aussi bien numérique que sociale ou politique qu'il peut revêtir. (UNESCO, 2003, p. 14.)

La langue officielle du Québec, bien qu'elle soit minoritaire au Canada et en Amérique du Nord, est une langue de diffusion internationale. Cette particularité n'est pas sans influencer les représentations¹⁰ que les Québécois francophones ont de leur langue maternelle de même que leur attitude par rapport à l'apprentissage d'une langue seconde.

1.1 LE STATUT DES LANGUES

Comme l'anglais et l'espagnol, le français est une langue multicontinentale (Leclerc, 2014). Ces langues sont parlées sur quatre ou cinq continents; c'est pourquoi elles sont considérées comme des langues de diffusion internationale. Le français est en outre une langue officielle de plusieurs organismes internationaux. Ainsi, un francophone a directement accès à de l'information internationale et à plusieurs cultures, et il peut circuler dans différents pays, même s'il ne parle aucune langue étrangère ou seconde¹¹. Toutefois, à l'échelle de l'Amérique du Nord, la langue française, bien qu'elle soit langue officielle au Canada et langue majoritaire et officielle au Québec, est évidemment en position de faiblesse numérique. Ce statut de «majorité fragile» (Mc Andrew, 2010) a mené à une situation unique: pour assurer son choix de vivre en français, le Québec protège, par une charte, une langue parlée dans un grand nombre de pays et jouissant d'un prestige culturel important dans plusieurs régions du globe.

D'autres communautés en situation linguistique minoritaire évoluent dans des contextes totalement différents. Par exemple, même si les hispanophones sont de plus en plus nombreux dans certaines régions des États-Unis, l'espagnol n'y a aucun statut officiel. Quoique leur langue soit parlée dans plusieurs pays, les hispanophones des États-Unis ne peuvent donc pas faire l'économie du bilinguisme pour être pleinement intégrés à la société américaine. À l'inverse, plusieurs langues ne sont parlées couramment que dans un seul pays, voire à l'intérieur d'un territoire relativement restreint. Pensons au maltais ou au luxembourgeois, langues parlées par environ 400 000 personnes chacune. Les locuteurs de langues qui ont peu de diffusion internationale ne peuvent généralement pas les utiliser pour transiger hors frontières, voyager à l'étranger ou accéder à certains renseignements. Même s'ils doivent protéger leur langue, notamment contre l'hégémonie de l'anglais, le bilinguisme (et parfois le plurilinguisme) va donc de soi pour eux.

Bien qu'ils ne rendent pas compte de la diversité linguistique qui caractérise de plus en plus de sociétés, ces exemples permettent de mettre en relief la situation particulière du français au Québec: puisque le français est parlé dans 37 États (Leclerc, 2014) et qu'il a le statut de langue officielle au Canada et au Québec, les Québécois pourraient en quelque sorte se permettre l'unilinguisme sans se couper complètement du reste du monde. Outre que cela ne représente pas

10. Concept utilisé dans le projet *Le français à la mesure d'un continent*, qui a notamment «pour objectif d'évaluer l'impact réel des contacts linguistiques et culturels dans les communautés multiculturelles et d'examiner les conditions de maintien du français et des autres langues en situation de contact», <http://continent.uottawa.ca/projet/>.

11. Selon Claude Hagège, spécialiste mondialement reconnu de l'enseignement des langues secondes, «le français n'a pas à se soumettre à la vocation mondiale de l'anglais puisqu'il est lui-même une langue répandue dans le monde entier. Il vient en effet aussitôt après l'anglais, bien que loin derrière, comme langue la plus répandue du monde» (Rioux, 2012).

la volonté populaire¹², cette attitude négligerait le fait que, à l'échelle mondiale, le rapport entre les langues a considérablement changé et que le bilinguisme, voire le plurilinguisme, est plus répandu que l'unilinguisme¹³. « D'un côté, la mondialisation a ouvert la voie vers la prédominance de l'anglais sur les scènes politiques et économiques internationales. D'un autre côté, on assiste un peu partout dans le monde à un mouvement de revendication des groupes ethniques minoritaires. Ces revendications comportent très souvent un facteur linguistique important. [...] Par ailleurs, l'internationalisation a eu comme conséquence une immense vague de migration à l'échelle mondiale. L'intégration passe en grande partie par l'apprentissage de la langue du pays d'accueil, mais ce *choc des langues* pose souvent problème. En d'autres mots, la mondialisation a créé une tension entre la langue comprise comme symbole identitaire et la langue comprise comme forme de capital commercialisable [...], devenant ainsi un outil de pouvoir puissant [...] » (Remysen, 2004, p. 97.) Au Québec, l'accueil des immigrants constitue en outre le défi de leur intégration à la communauté francophone malgré l'attraction exercée par l'anglais, et l'importance à accorder aux langues d'origine à l'école.

Enfin, la réflexion sur l'enseignement des langues doit également faire une place aux langues autochtones, élément phare de l'identité de ces peuples en situation linguistique minoritaire au Québec. Rappelons en effet que des accords internationaux définissent les droits linguistiques des Autochtones¹⁴. Ces accords mettent notamment en avant l'idée d'une éducation interculturelle favorisant des attitudes positives envers les langues minoritaires et autochtones (UNESCO, 2003). Même si les écoles des communautés autochtones relèvent de cadres législatifs distincts de ceux des écoles publiques québécoises¹⁵, la réflexion doit prendre en considération le fait que ces écoles suivent généralement le PFEQ ou s'en inspirent fortement. De plus, un nombre important de jeunes Autochtones sont scolarisés dans les écoles publiques québécoises. Le développement de l'attitude positive recherchée par les accords internationaux passe sans doute par la reconnaissance des langues autochtones dans les régions concernées. Par ailleurs, il importe aussi de prendre en compte dans la réflexion actuelle le fait que « plusieurs jeunes Autochtones entretiennent un rapport "second" aux différentes langues qui les entourent, qu'il s'agisse du français, de l'anglais aussi bien que de [leur] langue autochtone » (Presseau, Martineau et Bergevin, 2006, p. 32). Peut alors apparaître un enjeu lié au renforcement de leur langue autochtone ou de la langue d'enseignement, selon le choix des communautés, dont il faut tenir compte quant à l'apprentissage de l'anglais ou du français comme troisième langue.

À l'heure actuelle, comme en témoignent notamment de nombreux documents de la Commission européenne, plusieurs pays investissent massivement pour favoriser le plurilinguisme de leur population, que ce soit par l'enseignement de langues régionales ou de langues étrangères (SurveyLang, 2012; Eurydice et Eurostat, 2012). L'enseignement des langues étrangères apparaît d'ailleurs de plus en plus tôt dans le curriculum scolaire.

12. Lorsque Jean Charest a annoncé que l'enseignement intensif de l'anglais, langue seconde, serait généralisé à tous les élèves de 6^e année, même ceux qui ont exprimé dans la presse les points de vue les plus critiques ont précisé qu'ils n'étaient ni contre le bilinguisme ni contre l'enseignement de l'anglais. Par ailleurs, à l'occasion d'un sondage effectué peu après l'annonce du premier ministre, « Léger Marketing a posé une question simple : "Êtes-vous pour ou contre" [le programme intensif]? À 69 %, les Québécois [ont répondu] qu'ils étaient en faveur d'une telle initiative du gouvernement, alors que 26 % s'y opposaient. Près de 5 % ne savaient pas ou ont refusé de répondre. L'appui est presque identique chez les francophones et chez les anglophones. » (Castonguay, 2011.)

13. « [L]es contextes bilingues et multilingues, c'est-à-dire la présence de différences linguistiques au sein du même pays, sont plutôt la norme que l'exception à travers le monde, tant au Nord qu'au Sud. Dans ce contexte, le **bilinguisme** et le **multilinguisme**, c'est-à-dire l'emploi de plus d'une langue dans la vie quotidienne, représentent la pratique normale. » (UNESCO, 2003, p. 13.)

14. Voir la *Déclaration des Nations Unies sur les Droits des peuples autochtones*, qui mentionne le droit d'établir son propre système d'enseignement dans sa propre langue d'une manière adaptée à sa culture (ONU, 2008, p. 7).

15. L'éducation des Autochtones vivant sur le territoire du Québec est encadrée soit par la Loi sur l'instruction publique pour les autochtones Cris, Inuit et Naskapis (Québec), soit par la Loi sur les Indiens (Canada), pour les Autochtones non signataires de la Convention de la Baie-James et du Nord Québécois.

http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/1_14/114.html;
<http://laws-lois.justice.gc.ca/PDF/l-5.pdf>.

Il convient de mentionner que l'anglais étant de loin la langue la plus enseignée comme langue étrangère ou seconde¹⁶ (SurveyLang, 2012; Eurydice et Eurostat, 2012), le choix d'inclure deux langues étrangères à l'école primaire vise, dans beaucoup de pays, à résister à l'hégémonie de l'anglais et à assurer, le cas échéant, l'enseignement des autres langues nationales.

1.2 LA SITUATION DU QUÉBEC : DIFFICILE À COMPARER

La situation particulière du français au Québec (langue de diffusion internationale isolée dans un continent anglophone et protégée sur un territoire par une charte) rend donc difficile la comparaison avec d'autres États (même en situation de concurrence linguistique) pour ce qui est du rapport à la langue nationale et, conséquemment, de la place faite à la langue d'enseignement et aux langues secondes ou étrangères dans le système scolaire.

La Catalogne est souvent citée en exemple comme emblématique d'un État qui, comme le Québec, doit prendre des mesures pour protéger sa langue. Mais, au-delà de la volonté de vivre dans une langue nationale qui n'est pas celle de la majorité, les éléments de comparaison entre la Catalogne et le Québec sont plus politiques et idéologiques que pratiques. Le statut des langues et la place qu'elles occupent dans les systèmes scolaires respectifs ne sont pas susceptibles de permettre des rapprochements très éclairants. En Espagne, le catalan a été interdit sous le régime franquiste (1939-1975). Aujourd'hui, sans être une langue officielle (l'État espagnol n'est pas tenu d'offrir des services dans cette langue), le catalan a le statut de langue conationale dans les communautés où il est parlé (Institut des langues officielles et du bilinguisme, 2014). À partir de 1975, le catalan a été l'objet d'une normalisation¹⁷; il est aujourd'hui enseigné par immersion, parallèlement au castillan¹⁸, seule langue officielle que tous les Espagnols ont le devoir de maîtriser. En Catalogne, bien qu'il y ait une volonté politique de faire du catalan la langue commune, les élèves doivent maîtriser aussi le castillan à la fin de leur scolarisation (Mayans et Ricart, 2010). Précisons aussi que, en plus des deux langues nationales, les élèves du primaire apprennent une, voire deux langues étrangères. Autre grande différence avec le Québec, la Catalogne a fait le choix de regrouper tous les élèves dans les mêmes écoles, quelle que soit leur langue maternelle. Pour promouvoir le multilinguisme, l'enseignement des langues y est abordé dans une perspective de complémentarité.

De façon plus générale, les pays dont la langue officielle ou nationale n'est pratiquement pas parlée en dehors de leur territoire ne sont pas propices à une comparaison significative avec le Québec. Dans ces pays, en effet, la langue seconde (le plus souvent l'anglais) est essentielle pour communiquer hors frontières. Dans les cas extrêmes (Malte et le Luxembourg notamment), l'immersion en langue seconde dès le primaire est même généralisée (Eurydice et Eurostat, 2012).

À l'inverse, les locuteurs de pays plurilingues qui, comme les Québécois francophones, parlent des langues utilisées dans plusieurs pays peuvent communiquer en dehors de leurs frontières même s'ils sont unilingues. À cet égard, leur rapport aux langues secondes ou étrangères serait susceptible de correspondre davantage à celui des Québécois. On peut penser à la Belgique et à la Suisse, pays ayant chacun trois langues officielles parlées dans plusieurs autres pays voisins. Ce dernier détail montre toutefois que le rapprochement de leur situation avec celle du Québec ne peut être qu'imparfait : on pourra certes comparer les objectifs des programmes et le temps consacré aux langues, mais la question identitaire reste sans point de comparaison, car aucune des langues officielles de ces pays ne se trouve dans une situation d'infériorité numérique analogue

16. Il y a d'ailleurs dans le monde plus de gens dont l'anglais est la langue seconde qu'il y en a dont c'est la langue maternelle (Genesee, 2013).

17. Comme le catalan n'avait pas été enseigné pendant plusieurs décennies, la maîtrise de l'écrit s'était perdue.

18. En Espagne, on utilise le mot « castillan » quand on fait allusion à la langue commune de l'État par rapport aux autres langues co-officielles dans leur territoire respectif (Leclerc, 2014).

à celle du français en Amérique du Nord¹⁹. Quelle que soit la communauté linguistique à laquelle ils appartiennent, les Suisses²⁰ et les Belges n'ont donc pas à craindre le bilinguisme soustractif. Par contre, tant en Suisse qu'en Belgique, le rapport aux autres langues nationales n'est pas toujours neutre et il suscite certains débats, notamment par rapport à la place à accorder à l'anglais (au détriment des langues nationales) dans le système d'éducation.

1.3 LA VITALITÉ ETHNOLINGUISTIQUE

Les recherches sur la vitalité ethnolinguistique des communautés en situation minoritaire (Landry, 2009; Landry et autres, 2005) proposent un cadre conceptuel qui peut contribuer à décrire la situation du Québec comme minorité francophone en Amérique du Nord et à préciser les enjeux liés à l'enseignement de l'anglais, langue seconde.

«Le concept de vitalité ethnolinguistique est utilisé pour faire l'étude de phénomènes telles l'assimilation linguistique, l'acculturation ou la survivance des minorités linguistiques [...]. Selon ce concept, toute communauté ethnolinguistique ne pourra survivre, c'est-à-dire demeurer une entité distincte et active dans ses contacts avec d'autres communautés ethniques ou culturelles, que si elle possède un certain nombre de ressources sur le plan démographique, un statut au sein de la société, du moins dans le territoire qu'elle habite, [et] le contrôle des institutions sociales essentielles au maintien d'une vie communautaire. En d'autres termes, pour que la langue et la culture d'une communauté restent vivantes et puissent s'épanouir, et surtout se transmettre d'une génération à l'autre, il n'est pas suffisant d'avoir une collectivité de membres. Même un nombre relativement élevé de locuteurs natifs d'une langue peuvent rapidement cesser d'utiliser cette langue, perdre leur compétence linguistique et interrompre l'intégration de leur culture si les membres de cette collectivité n'ont pas un espace social commun, [et] des endroits privilégiés où ils peuvent partager leur culture, vivre des expériences communes et communiquer dans leur langue. Pour assurer la vitalité d'une langue et d'une culture, les personnes qui les partagent doivent constituer plus qu'une collectivité. Elles doivent devenir une "communauté", c'est-à-dire un groupe qui partage une identité, une culture et une histoire.» (Fischman, 1989, cité dans Landry, 2009.) Rappelons que ce groupe doit également contrôler certaines institutions sociales essentielles à la pérennité de sa langue et de sa culture.

Distinguer le bilinguisme individuel, une bonne chose en soi pour les individus, du bilinguisme de toute une communauté²¹, qui peut entraîner des changements dans les comportements langagiers des membres de cette communauté, peut contribuer à expliquer pourquoi le rapport des Québécois à l'apprentissage de l'anglais, langue seconde, est teinté d'ambivalence. «Le bilinguisme individuel est un phénomène isolé qui ne remet pas en cause les fonctions dominantes de la langue maternelle dans la vie sociale; un individu qui pratique un bilinguisme instrumental dans des fonctions limitées et bien déterminées ne court aucun risque de perdre sa langue. [...] Mais si le bilinguisme favorise la langue seconde dans la plupart des rôles sociaux stratégiquement importants, l'individu bilingue met sa langue en danger. La non-utilisation de sa langue maternelle entraînera une perte d'habileté linguistique et une perte de l'identité culturelle. Si cet état de bilinguisme s'étend à toute une communauté, la mutation linguistique est imminente.» (Leclerc, 2014.) Par exemple, les jeunes qui ont participé à une étude du Conseil supérieur de la langue française (CSLF) «étaient souvent écartelés entre les logiques individuelles et sociétales, entre ce qui est bon pour un individu et ce

19. Pour ce qui est du romanche en Suisse, il est dans une situation comparable à celle des langues régionales minoritaires que plusieurs pays d'Europe ont choisi de préserver en encourageant l'enseignement à la place d'une langue étrangère (comme c'est le cas pour les langues autochtones au Canada).

20. À l'exception de ceux qui parlent le romanche.

21. «Selon plusieurs théoriciens, le bilinguisme véritable, à l'échelle collective, est souvent le fait de minoritaires dont la langue est considérée comme moins viable économiquement et moins prestigieuse culturellement que la langue de la majorité.» (Lebrun, 2006, p. 44.)

qui l'est pour la société» (St-Laurent, 2008, p. 25). De même, une étude exploratoire de 2012 montre que «l'importance relative des langues est perçue fort différemment selon qu'il s'agit de la vie collective ou de la vie individuelle» (Pagé et Olivier, 2012, p. 82).

Le point de vue à partir duquel on se place pour apprécier l'importance de chacune des langues explique donc ce qui peut, à première vue, paraître contradictoire dans le rapport des Québécois à l'anglais et au français. Pour simplifier, on pourrait dire que, d'un côté, conscient de l'utilité de cette langue, chacun voudrait maîtriser l'anglais et souhaite que l'école permette à ses enfants de devenir bilingues le plus tôt possible; d'un autre côté, on s'inquiète de ce qui pourrait arriver au français à partir du moment où tous pourraient s'exprimer efficacement en anglais. Et cette crainte est légitime.

Il convient également de préciser que le bilinguisme est surtout vertical²² : de façon générale, pour des raisons pratiques, on veut en effet apprendre une langue dont le statut nous paraît plus élevé que celui de la nôtre. Le contexte de mondialisation contribue par ailleurs à influencer le statut des langues : l'anglais est devenu la *lingua franca*, c'est-à-dire la langue tierce qu'utilisent deux locuteurs qui ont des langues différentes.

Même si, grâce à la Charte de la langue française, il n'y a pas de véritable diglossie au Québec²³, on sait qu'en Amérique du Nord, l'anglais domine les médias, les affaires, les sciences et la technologie. Mais comme le réseau social est franco-dominant, les Québécois sont souvent très peu conscients des conséquences que peut avoir leur comportement langagier. Ainsi, **celui qui n'a pas conscience du rapport de force inégal entre les langues peut prendre des décisions qui compromettent le maintien de la langue maternelle**²⁴. Cette conscientisation est donc plus ou moins importante selon les individus²⁵. Or, une fois que la langue seconde est maîtrisée, ce que chacun fait avec cette compétence (par exemple continuer ou non d'exiger des services dans sa langue maternelle) dépend de son degré de conscientisation. Les personnes, même bilingues, conscientisées au rapport de force entre les langues sont plus susceptibles d'adopter des comportements langagiers qui protègent leur langue maternelle et qui assurent la pérennité de leur groupe linguistique; l'anglais est pour eux une langue instrumentale et non identitaire.

Si le contexte social influence l'utilisation de la langue, les compétences linguistiques entrent en ligne de compte : on n'utilise pas une langue qu'on ne maîtrise pas. Donc, si on développe un sentiment de compétence dans la langue seconde, cela peut avoir un effet sur les comportements langagiers. En conséquence, **«une pédagogie en milieu linguistique minoritaire se doit d'être conscientisante»** (Landry et autres, 2005, p. 75, nous soulignons).

Le modèle des balanciers compensateurs (Landry et Allard, 2000) permet d'expliquer comment, en contexte minoritaire, les milieux de vie (familial, scolaire et socio-institutionnel) qui conditionnent l'apprentissage linguistique doivent s'équilibrer de façons différentes selon que la vitalité ethnelinguistique d'une communauté est faible ou forte. Dans un milieu minoritaire où la vitalité est faible, tout ce qui relève du milieu socio-institutionnel (l'espace public) se passe dans la langue majoritaire. Pour y développer un bilinguisme additif et préserver la langue maternelle, il

22. Le bilinguisme horizontal désigne le fait d'apprendre une langue ayant un statut semblable à la sienne (comme le français pour un hispanophone).

23. Dans les recherches qui s'intéressent à la vitalité ethnelinguistique, le Québec est reconnu sur le plan international comme un exemple réussi de revitalisation ethnolinguistique (Landry, Deveau et Allard, 2006).

24. C'est le cas des Québécois francophones qui, dans l'espoir que leur enfant devienne bilingue, l'envoient à l'école anglaise s'ils vivaient dans une province anglophone. L'expérience montre pourtant que le bilinguisme acquis de cette façon (scolariser dans la langue majoritaire alors qu'on est minoritaire) est la plupart du temps soustractif (Landry et Allard, 2000).

25. «Le bilinguisme pour tous présente des risques à la préservation du français au Québec, à long terme, et la vigilance est de mise, soutient un francophone sur trois. [...] [Il] y a une peur sous-jacente qu'une population parfaitement bilingue consomme davantage la culture américaine au détriment de celle du Québec» (Castonguay, 2011).

faut équilibrer le balancier en renforçant le poids de la langue minoritaire dans les milieux familial et scolaire. À l'inverse, dans un milieu où la vitalité ethno linguistique est forte, comme le milieu socio-institutionnel est un véhicule de la langue maternelle, l'école est pratiquement le seul lieu où la langue seconde peut être apprise.

Il en est ainsi pour les francophones du Québec qui vivent dans des régions homogènes sur le plan linguistique: ils ne peuvent pratiquement compter que sur l'école pour apprendre l'anglais. Néanmoins, l'anglais pénètre une partie de notre quotidien (affaires, médias) et a un certain poids sur le vécu socio-institutionnel. Par contre, même s'il ne s'agit pas d'un contexte minoritaire au sens strict, les changements démographiques font en sorte que **certains quartiers de Montréal sont de plus en plus multilingues, ce dont (selon le modèle des balanciers compensateurs) il faudrait tenir compte lorsque des décisions sont prises sur l'enseignement de l'anglais, langue seconde**. Étant donné que le français est une langue seconde pour de nombreux élèves et que le milieu fait en sorte que les francophones ont un contact direct et régulier avec d'autres langues, dont l'anglais, le défi de l'école n'est donc pas tant de favoriser l'apprentissage de l'anglais, langue seconde, mais d'abord de consolider la maîtrise du français, langue d'enseignement.

Pour un «bilinguisme heureux²⁶» dans un contexte de concurrence linguistique, il faut que la conscientisation au rapport de force entre les langues équilibre l'enseignement de la langue seconde, en particulier dans les milieux où l'anglais est déjà parlé couramment. En effet, la compétence en anglais est susceptible de modifier les comportements langagiers. L'influence des médias, déjà très importante, sera peut-être renforcée par la compétence langagière en anglais. **Si on souhaite optimiser l'enseignement de l'anglais, il faudra donc faire parallèlement un exercice de conscientisation sur le rapport de force entre les langues**. Ce sont en effet les comportements individuels (par exemple prioriser le français comme langue de communication dans l'espace public) qui garantiront la pérennité du français.

Compte tenu du contexte mondial actuel où pouvoir s'exprimer dans trois langues est considéré comme la norme, le Conseil retient qu'il serait difficile de limiter une compétence en anglais à des élèves du Québec pour des raisons identitaires. Par contre, il apparaît nécessaire de maintenir la vitalité ethno linguistique pour conserver la place du français au sein de la société. On peut, en effet, légiférer sur ce qui relève de la sphère publique, mais, dans une société démocratique, on ne peut pas forcer les comportements langagiers qui relèvent du privé. C'est particulièrement vrai dans les domaines où la langue dominante exerce une grande attraction sur les individus, comme la consommation des médias. «L'identité et l'engagement identitaire ne s'imposent pas. **L'école de langue française ne peut ni évaluer ni imposer une identité aux élèves. En revanche, elle peut agir sur les conditions qui favorisent une construction identitaire francophone solide**, notamment en présentant aux élèves les éléments d'une langue et d'une culture qui inspirent, aujourd'hui comme par le passé, la création dans tous les domaines d'activités et tous les coins du monde.» (Patrimoine canadien et Conseil des ministres de l'Éducation du Canada, 2012, p. 20, nous soulignons.) Pour ce faire, le Document de fondements pour une approche culturelle de l'enseignement (que nous venons de citer) énonce une dizaine de principes, dont celui selon lequel «l'engagement de l'élève est motivé par des modèles culturels forts» (p. 44). Au Québec, le document de référence à l'intention du personnel enseignant, révisé en 2003 par le ministère de l'Éducation et le ministère de la Culture et des Communications, intitulé *L'intégration de la dimension culturelle à l'école*, donne des pistes concrètes pour intégrer la culture dans ses nombreuses dimensions, et ce, en rapport avec chacun des domaines d'apprentissage du Programme de formation de l'école québécoise. Des modifications importantes ont cependant été apportées au programme de formation après la publication de cet outil (le programme d'éthique et culture religieuse a remplacé celui d'enseignement moral et religieux catholique ou protestant, et l'anglais a été ajouté au 1^{er} cycle).

26. Expression de Rodrigue Landry (professeur retraité de l'Université de Moncton, spécialiste de l'enseignement et de l'apprentissage des langues en contexte linguistique minoritaire), proposée comme synonyme de «bilinguisme additif».

1.4 UN ÉQUILIBRE À TROUVER

Selon le modèle des balanciers compensateurs, **moins il y a de possibilités de contact avec une langue seconde dans un milieu donné, plus le rôle de l'école y est important pour l'apprentissage de cette langue.** À cet égard, nous avons vu que toutes les régions et les écoles du Québec ne sont pas dans la même situation.

Pour ne pas craindre d'optimiser l'apprentissage de l'anglais, il ne faut pas fragiliser la vitalité du français. L'adoption de la Charte de la langue française a permis d'assurer la pérennité du capital politique, économique et culturel d'un Québec francophone; de ce fait, elle est l'élément clé de la vitalité ethno linguistique du français au Québec. Par la scolarisation des immigrants en français, elle a également mis en place les conditions nécessaires pour préserver un certain capital démographique. Pour éviter le bilinguisme soustractif, il faut d'une part maintenir cette vitalité ethno linguistique, voire la renforcer ou du moins la réaffirmer (pour que les membres de la communauté aient confiance en cette vitalité). Il faut d'autre part s'assurer que, s'il y a lieu d'optimiser l'enseignement de l'anglais au primaire, les mesures prises pour le faire ne compromettent pas cette vitalité.

À cet égard, le CSLF joue un rôle de conseiller de l'État²⁷. Il est également un important agent de promotion de l'usage et de la qualité du français²⁸. Ses publications témoignent du suivi qu'il fait de la situation du français au Québec, tant pour ce qui est de l'application de la politique linguistique²⁹, que pour ce qui concerne l'histoire du français³⁰, la diversité linguistique³¹ et les changements sociaux³². Enfin, le CSLF analyse l'importance et la priorité du français pour la population québécoise (Pagé et Olivier, 2012; St-Laurent, 2008).

Ce que le Conseil retient au chapitre de la langue et de l'identité

- Bien que le français soit une langue de diffusion internationale, les francophones sont une majorité fragile au Québec : en conséquence, la situation du Québec quant aux langues ne permet que peu de comparaisons avec d'autres pays ou régions.
- Dans le contexte mondial actuel, il serait difficile de limiter l'accès à une compétence en anglais à des élèves du Québec pour des raisons identitaires. Au nom de l'égalité des chances, il faut offrir à tous les citoyens la possibilité de développer leur répertoire linguistique.
- La place à accorder à l'enseignement de l'anglais, langue seconde, au primaire³³ est donc à trouver dans l'équilibre entre les mesures prises pour assurer la vitalité du français et la nécessité d'outiller les élèves québécois pour le 21^e siècle.
- Cet équilibre peut exiger des aménagements différents selon les contextes, les milieux, les régions.

27. Le Conseil a pour mission de conseiller le ministre responsable de la Charte de la langue française sur toute question relative à la langue française au Québec. À ce titre, le Conseil donne son avis au ministre sur toute question que celui-ci lui soumet et saisit le ministre de toute question qui, selon lui, appelle l'attention du gouvernement. Pour l'accomplissement de sa mission, le Conseil peut recevoir et entendre les observations de personnes ou de groupes et effectuer ou faire effectuer les études et les recherches qu'il juge nécessaires. En outre, il peut informer le public sur toute question relative à la langue française au Québec, <http://www.csif.gouv.qc.ca/le-conseil/mission/>.

28. « Le Conseil supérieur de la langue française... Analyse l'évolution de l'usage et du statut du français, langue de cohésion sociale. Éclaire le gouvernement sur l'adaptation de la politique linguistique du Québec dans un contexte de société en constante évolution. Informe les acteurs concernés par la langue et la population en général par la publication de ses avis, mémoires et études, et par la réalisation de différentes activités de communication. Fait la promotion de l'usage et de la bonne maîtrise du français au Québec. Reconnait les contributions exemplaires de personnes et d'organisations envers la langue française, au Québec et ailleurs. » Dépliant de présentation du Conseil supérieur de la langue française, 2013, <http://www.csif.gouv.qc.ca/bibliotheque-virtuelle/toutes-les-publications/>.

29. *Redynamiser la politique linguistique du Québec*, 2013.

30. *Le français au Québec, 400 ans d'histoire et de vie*, 2008.

31. *Le français, langue de la diversité québécoise*, 2006.

32. *Le français au Québec : les nouveaux défis*, 2005.

33. Sans perdre de vue que cette compétence ne relève pas uniquement du primaire et que son développement se poursuit toute la vie. Tout ne repose donc pas uniquement sur ce qui se passe en salle de classe et à l'école. Les activités parascolaires, la télécollaboration, les échanges et les visites linguistiques donnent des occasions de communiquer dans la langue cible.

CHAPITRE 2

LES LANGUES COMME OUTIL DE DÉVELOPPEMENT COGNITIF

En cette ère de mondialisation, qui s'accompagne d'une mobilité sans précédent des populations et d'un accroissement des interactions scolaires à travers les frontières linguistiques et culturelles, la promotion d'un apprentissage efficace des langues suscite un intérêt renouvelé. Le nombre de programmes bilingues a augmenté rapidement à travers le monde pour répondre à cette demande. L'éducation bilingue est aussi mobilisée comme moyen d'inverser le processus de déperdition linguistique dans des communautés autochtones et/ou minoritaires dont les langues sont concurrencées par les « grandes langues ». (Cummins, 2014.)

Depuis une quarantaine d'années, de nombreuses recherches mettent en évidence les avantages du bilinguisme sur les capacités cognitives, y compris sur la maîtrise de la langue maternelle. « Results indicate that bilingualism is reliably associated with several cognitive outcomes, including increased attentional control, working memory, metalinguistic awareness, and abstract and symbolic representation skills³⁴. » (Adosepe et autres, 2010, p. 207.) Telle est la conclusion d'une recension qui porte sur 63 études (menées depuis les années 80 dans plusieurs pays) sur le développement cognitif et l'acquisition de la littératie d'enfants ayant grandi ou ayant été scolarisés dans plus d'une langue. Les effets positifs du bilinguisme sur l'intelligence, le traitement de l'information, la conscience métalinguistique, la créativité, la flexibilité cognitive et le rendement scolaire ont été scientifiquement démontrés. **L'apprentissage des langues est donc de plus en plus considéré comme une partie intégrante du développement global, comme un outil de développement cognitif.**

Invité à titre d'expert, Fred Genesee³⁵ a rappelé que les recherches démontrent des avantages cognitifs à connaître plus d'une langue. Ainsi le fait d'apprendre une deuxième ou une troisième langue renforce l'*executive control function*³⁶ du cerveau, qui joue un rôle important dans l'analyse et la résolution de problèmes. Apprendre une deuxième langue peut également aider les enfants qui souffrent de troubles du langage, parce qu'au début de l'apprentissage d'une langue seconde, tous les enfants repartent d'une certaine façon de zéro et on met l'accent sur les aptitudes de base, ce qui aide les élèves qui ont des faiblesses dans ce domaine. Toujours selon Fred Genesee, **si l'on exclut un groupe d'élèves de l'enseignement des langues sous prétexte qu'ils ont des difficultés, on les prive du même coup de ces avantages cognitifs**, ce qui soulève un problème d'éthique et d'équité. Avant d'exclure des élèves, il faudrait se demander si la science permet de justifier une telle décision (ce qui n'est pas le cas). Par contre, si l'on inclut tous les élèves, il faut se poser d'autres questions, liées au repérage des élèves à risque, au diagnostic précis de leurs difficultés et au soutien à leur offrir (à cet égard, il est nécessaire de poursuivre des recherches). De plus, il faut s'assurer que le personnel enseignant a les compétences et les aptitudes nécessaires pour travailler avec ces élèves.

Par ailleurs, les experts consultés sont unanimes: l'apprentissage des langues, qu'il mène ou non au bilinguisme, est une bonne chose pour les individus concernés, non seulement parce que la connaissance d'autres langues est une compétence utile dans un contexte de mondialisation, mais aussi, et peut-être surtout, parce que l'apprentissage des langues a des effets positifs sur l'apprentissage en général, et ce, même pour les élèves en difficulté.

34. Traduction libre: Les résultats montrent que le bilinguisme accroît plusieurs fonctions cognitives, dont la capacité de concentration, la mémoire à court terme, la conscience métalinguistique et la faculté d'abstraction et de représentation symbolique.

35. Professeur de psychologie à l'Université McGill, spécialiste de l'acquisition des langues secondes et du bilinguisme.

36. La fonction de contrôle exécutif (traduction libre); cette fonction (qui se développe graduellement pendant l'enfance, voire jusqu'à l'adolescence) permet d'analyser une situation, de prendre une décision, de suivre une stratégie, d'en évaluer l'efficacité et de l'adapter au besoin.

Selon Zita De Koninck³⁷, en psycholinguistique, l'apprentissage d'une langue seconde ne se fait pas au détriment de la langue maternelle, même lorsque l'enseignement commence tôt. En didactique des langues, l'apprentissage d'autres langues permettrait au contraire de consolider la maîtrise de la langue maternelle, car il implique un processus de réflexion sur le fonctionnement de la langue. De nombreux travaux et recherches en témoignent depuis 40 ans.

2.1 LES ENFANTS SCOLARISÉS DANS LA LANGUE D'UN PAYS D'ACCUEIL PROFITENT-ILS DES EFFETS POSITIFS DU BILINGUISME?

Bien que l'apprentissage de plus d'une langue représente un avantage cognitif, on reconnaît que les élèves immigrants scolarisés dans une autre langue que leur langue maternelle sont proportionnellement plus nombreux à accuser un retard scolaire, retard qui serait dû en partie à une maîtrise insuffisante de la langue d'enseignement. L'intégration scolaire des enfants qui ne maîtrisent pas suffisamment la langue d'enseignement pose en effet souvent un défi aux sociétés d'accueil. Le réflexe de ces dernières est malheureusement d'exclure ces élèves des cours de langue seconde pour qu'ils consacrent plus de temps à la langue d'enseignement, et ce, même si en général ils s'intéressent aux langues (Mady, 2007).

Le rôle de la langue maternelle

«Jusqu'à tout récemment, aucun rôle n'était reconnu aux langues d'origine dans les mesures d'apprentissage du français pour les nouveaux arrivants. [...] Alors que la littérature insiste sur les liens entre l'apprentissage de la langue d'origine et la maîtrise de la langue d'accueil, le programme d'enseignement des langues d'origine (PELO) n'est pas offert aux élèves nouveaux arrivants [mais à ceux qui maîtrisent déjà le français].» (Mc Andrew, 2010, p. 146.)

Pourtant, selon des experts (Armand, Dagenais et Nicollin, 2008; Université de Montréal, 2014) et selon la théorie de l'interdépendance des langues (Carr, 2009; Cummins, 2011, 2014) et une recension d'études menées au Canada (Mady, 2007), il faudrait d'abord miser sur les compétences de ces enfants dans leur langue maternelle (et renforcer cette dernière quand cela est possible) pour étayer leur compréhension du fonctionnement de la langue d'enseignement, voire d'une troisième langue.

Les recherches internationales qui portent sur les élèves issus de l'immigration montrent également que les enfants scolarisés dans une autre langue que leur langue maternelle (donc littéralement en immersion dans une langue seconde) progressent plus rapidement s'ils sont encouragés à continuer à parler leur langue maternelle (Bialystok, 2009; Sierens et Van Avermaet, 2014). Il appert en effet que, pour atteindre un bon niveau, les élèves scolarisés dans une autre langue que leur langue maternelle ont intérêt à s'appuyer sur les connaissances qu'ils possèdent dans cette dernière (Cummins, 2003; Gaonac'h, 2006; Genesee, 2007; Hayes, Rueda et Chilton, 2009). «[U]n enseignement efficace est un enseignement qui active l'expérience préalable et bâtit sur les connaissances déjà présentes. [...] Dans le cas des apprenants issus de l'immigration, ce principe signifie que si les connaissances préexistantes sont encodées dans la première langue (L1), il convient d'encourager ces apprenants à utiliser leur L1 pour activer et enrichir ces connaissances [...]» (Cummins, 2011, p. 5.)

37. Professeure au Département de langues, linguistique et traduction de la Faculté des lettres de l'Université Laval et spécialiste de la didactique des langues secondes.

Cependant, « pour que se développe de façon harmonieuse une compétence plurilingue qui inclut la langue d'origine, encore faut-il que l'élève perçoive, par différents "indicateurs", que l'école et la société d'accueil reconnaissent la légitimité de cet apprentissage. Parmi ces indicateurs, on peut nommer les attitudes d'ouverture des différents acteurs du système scolaire, le degré de collaboration qui se met en place entre les professeurs d'accueil et les professeurs des classes régulières, les modalités pratiques de mise en œuvre de ces programmes (formation professionnelle appropriée des intervenants, présence de programmes officiels actualisés et de matériel adéquat, qualité des aménagements horaire et spatial, etc.) et la reconnaissance officielle des compétences acquises dans la langue maternelle. » (Armand, Dagenais et Nicollin, 2008, p. 57, citées dans MELS, 2009a, p. 33.) « [L]es enfants bilingues, issus de l'immigration, qui ont la possibilité de pratiquer leurs deux langues dans le système scolaire, ont des résultats supérieurs à ceux de leurs collègues monolingues (pour qui le français est la seule langue d'enseignement) dans ces disciplines si valorisées que constituent le français et les mathématiques. » (Groux, 2003.)

L'importance d'une connaissance de la langue d'origine – et de la reconnaissance de la valeur de cette langue par la société – commence cependant à être mieux connue, ce qui se traduit concrètement dans certaines écoles de milieux multilingues. L'importance de la langue maternelle comme point d'ancrage de l'apprentissage d'une langue seconde témoigne également en faveur d'une certaine prudence quant au meilleur moment pour commencer l'apprentissage d'une langue seconde à l'école.

2.2 QUELQUES IDÉES PRÉCONÇUES

Ici comme ailleurs dans le monde, compte tenu des effets positifs et des avantages du bilinguisme, les attentes des parents et de la population à l'égard du système scolaire sont élevées en ce qui concerne l'apprentissage d'une langue seconde.

2.2.1 L'ENFANT ÉPONGE

Étant donné que le développement du système nerveux se prolonge après la naissance (Gaonac'h, 2006), les bébés jouissent d'une discrimination auditive qui leur permet théoriquement d'entendre les sons de toutes les langues et, conséquemment, de développer la capacité de les reproduire. Quand ils sont placés dans des circonstances favorables, les jeunes enfants peuvent s'exprimer sans aucun accent, et sans effort apparent, dans plus d'une langue. Ainsi, l'enfant qui est exposé très tôt dans sa vie à deux langues, **de façon constante**, devient naturellement bilingue : il peut en quelque sorte acquérir simultanément deux langues. À l'âge où l'enfant découvre le langage comme faculté, les deux langues ne se disputent pas le même espace dans le cerveau, et la plasticité du cerveau permet la construction d'une capacité linguistique à plusieurs volets.

Cependant, s'il est indéniable que « les enfants ont des dispositions particulières, non seulement on ne peut leur donner une valeur absolue, mais surtout certaines d'entre elles semblent s'affaiblir très vite : autrement dit, les avantages de l'enfance valent surtout pour les très jeunes enfants [de moins d'un an] » (Gaonac'h, 2006, p. 41). Ce point de vue, partagé par de nombreux autres chercheurs qui font autorité (Genesee, Paradis et Crago, 2004), apporte un éclairage différent sur la possibilité de déterminer un moment qui serait optimal pour l'apprentissage d'une langue seconde à l'école. En effet, **on ne peut pas comparer le bilinguisme acquis en milieu naturel avec l'apprentissage d'une langue seconde à l'école**, qui « relève d'un autre processus et [qui] doit faire un détour par la langue maternelle » (Kihlstedt, 2008). « [L]e réseau linguistique et les procédures automatisées d'utilisation de ce réseau se mettent en place implicitement et lentement en [langue maternelle] [...] [alors qu']en milieu scolaire le temps de contact est insuffisant pour l'acquisition implicite d'un réseau [performant en langue seconde]. » (Hilton, 2009.)

Néanmoins, sur la base de ces capacités des très jeunes enfants (qu'on qualifie souvent d'éponges), se sont développées dans le public des opinions favorables à l'enseignement précoce³⁸ des langues secondes ou étrangères à l'école, notamment pour en améliorer l'efficacité. Or, apprendre une langue seconde à l'école ne saurait être comparé au fait de grandir dans une famille ou un milieu qui stimule simultanément et également deux langues.

2.2.2 LA DISTINCTION ENTRE L'ACQUISITION ET L'APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE

Le parti pris pour l'enseignement précoce des langues à l'école repose notamment sur le fait qu'on ignore en général la distinction entre l'acquisition de deux langues dans un contexte naturel et l'apprentissage d'une langue seconde en milieu scolaire. L'acquisition d'une langue désigne l'intégration inconsciente d'un savoir procédural (automatisé), qui permet une utilisation spontanée de la langue; elle est normalement le fait des très jeunes enfants en milieu naturel, qui peuvent développer une compétence linguistique à plusieurs volets³⁹. De son côté, l'apprentissage d'une langue se réalise dans un contexte scolaire et renvoie à un processus conscient et intentionnel, qui donne une connaissance explicite (métalinguistique) sur la langue (un savoir déclaratif).

«Au vu des connaissances que nous avons sur l'acquisition de langues secondes, on croit qu'une bonne exposition à la nouvelle langue en termes quantitatifs (quotidienne et à long terme) et qualitatifs (immersion dans la communication) est nécessaire pour que la plus grande facilité de l'enfant par rapport à l'adulte soit manifeste. Ces conditions existent à un degré plus ou moins élevé dans les situations d'apprentissage naturel. Par contre, les conditions d'un contexte scolaire qui consacre 2 heures par semaine à l'anglais pourraient ne pas être suffisantes pour que l'enfant puisse tirer parti de sa propension à apprendre.» (Torras Cherta, Tragant Mestres et Garcia Barnejo, 1997, p. 10.)

Différents spécialistes s'entendent sur le fait que la situation scolaire⁴⁰ ne permet généralement pas d'exploiter les capacités d'acquisition linguistique naturelles des jeunes enfants. «L'enseignement précoce des langues n'offre d'avantages sensibles que si les enseignants ont été spécialement formés à enseigner les langues à de très jeunes enfants, si les classes sont suffisamment allégées en effectif pour permettre un apprentissage efficace, si du matériel pédagogique adéquat est disponible et si une part suffisante du programme d'études est consacrée aux langues.» (Edelenbos, Johnstone et Kubanek, 2006, p. xiii.) «Les enseignants [du primaire] devraient être plus qualifiés que les enseignants du secondaire en raison de la subtilité particulière des processus d'apprentissage⁴¹ des enfants qui nécessiterait un ajustement fin très minutieux du discours des enseignants [...]» (Edelenbos, Johnstone et Kubanek, 2006, p. xcix.)

38. Par «enseignement précoce» on entend généralement un enseignement qui commence en 1^{re} année, voire au préscolaire (dès l'âge de 3 ans dans certains pays d'Europe).

39. On sait depuis un certain temps que le bilinguisme infantin n'est pas l'addition des deux langues dans le cerveau de l'enfant. Il s'agit plutôt de la construction d'une capacité linguistique à deux volets (Kihlstedt, 2008). Autrement dit, les langues ne se juxtaposent pas dans des tiroirs séparés. D'un point de vue sociolinguistique, on n'envisage plus les langues comme des compartiments, mais plutôt comme un répertoire de ressources partielles en évolution, répertoire dans lequel l'individu puise en fonction de ses besoins et des situations dans lesquelles il se trouve (Patricia Bellemare, professeure de sociolinguistique critique et de didactique des langues à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, avril 2013).

40. Dans un contexte scolaire, les langues secondes ou étrangères sont souvent enseignées à petites doses comme matières au lieu d'être utilisées dans des situations de communication authentique. «Pour qu'une communication soit authentique, il faut que l'élève puisse exprimer ce qu'il veut dire, puisse faire part aux autres élèves de ses propres intérêts. Il s'agit donc d'une sorte de prolongement dans la L2 de ce qu'il peut déjà accomplir dans la L1. Ce qui signifie que toutes les situations dans lesquelles l'élève utilise la langue devraient être authentiques et qu'il ne devrait pas parler de choses qui ne sont pas réelles pour lui. [...] Seule l'utilisation de la langue dans des situations authentiques de communication peut mener au développement de la capacité à communiquer avec spontanéité non seulement à l'oral, mais également à l'écrit.» (Germain et Netten, 2011a, p. 9-10.)

41. Pienemann, Kessler et Roos (2006) font l'hypothèse que «tous les apprenants franchissent les mêmes étapes de développement dans exactement le même ordre, la variation et la vitesse d'apprentissage étant des facteurs individuels. [...] Dans le cas de l'anglais, langue seconde, l'acquisition est semblable lorsque les langues maternelles sont différentes. Six étapes de développement ont été établies. L'enseignement ne peut pas forcer les apprenants à sauter une de ces étapes.» (Cités dans Edelenbos, Johnstone et Kubanek, 2006, p. lxxix.)

2.2.3 UN ÂGE OPTIMAL POUR COMMENCER À APPRENDRE UNE LANGUE SECONDE?

«Jusqu'ici, la recherche empirique n'a pas pu constater d'âge optimal pour commencer l'apprentissage de langues étrangères. Un apprentissage précoce [dès la maternelle ou la 1^{re} année] a pour résultat une durée d'apprentissage prolongée et a le potentiel d'influencer le développement personnel des enfants à un stade où celui-ci est encore très intense. D'un autre côté, l'enseignement précoce des langues étrangères signifie également que la continuité d'une année scolaire à l'autre devient de plus en plus importante. L'apprentissage précoce de langues vivantes en tant que tel ne cause aucune différence substantielle. Les chances d'aboutir n'augmentent que lorsque l'apprentissage précoce est accompagné d'un enseignement de qualité dispensé par des enseignants qui ont acquis l'ensemble des connaissances et aptitudes nécessaires.» (Edelenbos, Johnstone et Kubanek, 2006, p. xxviii.) «For educators in a foreign context, the canard that "younger is better" should be rejected; in fact, the research is quite robust that, holding hours of instruction constant, older learners perform better on measures of L2 proficiency. However, additional input is important in this setting, so an early start could be beneficial for providing more hours of input⁴²» (Dixon et autres, 2012, p. 46.)

Bref, commencer l'enseignement d'une langue seconde plus tôt signifie en principe y consacrer plus de temps, ce qui peut avoir un effet positif à long terme, à condition qu'il y ait une continuité dans le parcours scolaire et que les enseignants qualifiés soient disponibles.

Certains chercheurs concluent même que, à l'école, contrairement à la situation naturelle, l'apprentissage des langues secondes pourrait mieux réussir à un âge plus avancé, c'est-à-dire vers la fin du primaire (Bibeau, 2000). «Older children (ages 8 to 12) who have had several years of L1 schooling are the most efficient acquirers of L2 school language, except for pronunciation⁴³.» (Dicks, 2009, p. 1.) De 8 à 12 ans, période où ils ne sont pas encore véritablement entrés dans l'adolescence, les élèves ont encore beaucoup de spontanéité et éprouvent moins de réticences et d'inhibitions pour s'exprimer dans une langue qu'ils ne maîtrisent pas. Il paraît donc judicieux de porter une attention particulière à l'enseignement de la langue seconde avant l'entrée au secondaire, qui marque le début de l'adolescence.

2.3 QUELQUES MYTHES RÉPANDUS ET LEURS CONSÉQUENCES

Le tableau suivant reprend les principaux mythes, croyances et idées préconçues qui nuisent à l'égalité des chances ou qui font peser sur l'école des attentes démesurées; on y mentionne les choix qui en découlent souvent (qui soulèvent des enjeux) et précise ce qu'en disent les chercheurs.

42. Traduction libre: Les éducateurs en langue seconde devraient dénoncer la fable selon laquelle le plus tôt est le mieux; en fait, selon les recherches, pour un même nombre d'heures d'enseignement, les apprenants plus âgés réussissent mieux. Cependant, comme le temps de contact avec la langue cible est une condition importante d'efficacité, commencer tôt permet une plus longue exposition.

43. Traduction libre: Les enfants plus âgés (entre 8 et 12 ans), scolarisés depuis quelques années dans leur langue maternelle, apprennent plus efficacement une langue seconde à l'école, sauf pour ce qui est de la prononciation.

TABEAU 1 Quelques mythes répandus et leurs conséquences : ce qu'en disent les chercheurs

Mythe	En conséquence	Ce que disent les chercheurs
Les jeunes enfants sont des éponges : plus on commence tôt l'enseignement d'une langue seconde à l'école, meilleure en serait la maîtrise.	Pression sociale pour commencer l'apprentissage des langues à l'école de plus en plus tôt. Éparpillement des heures sur l'ensemble de la scolarité. Enjeu : efficacité.	L'acquisition dans un contexte naturel mène au bilinguisme si les deux langues sont stimulées de façon équilibrée, et ce, avant l'âge de la scolarisation; jusqu'à un certain point, l'immersion permet de reproduire ces conditions dans un contexte scolaire. Rien ne permet d'affirmer qu'il y a un âge optimal (ou une période critique à ne pas dépasser) pour commencer l'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère. Même si l'apprentissage scolaire est commencé très tôt, à raison de quelques heures par semaine, cela ne mène pas au bilinguisme. Cependant : • Comme nous le verrons au chapitre suivant, le début du primaire est un bon moment pour faire de l'éveil aux langues (développer la curiosité, initier à la prosodie). • La fin du primaire est un bon moment pour intensifier l'apprentissage d'une langue seconde (le développement cognitif des élèves de 8 à 12 ans leur permet un apprentissage plus stratégique; de plus, ils sont moins timides que les adolescents).
L'apprentissage d'une langue seconde est une surcharge pour les élèves à risque et les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA).	Tendance à exclure ces élèves des programmes d'immersion, ou des programmes intensifs ou enrichis (voire parfois des programmes de base). Enjeu : équité.	La recherche démontre des effets positifs de l'apprentissage de plusieurs langues sur l'apprentissage en général : il stimule le développement cognitif. • Si on exclut un type d'élèves de cet enseignement, on les prive de ces avantages (et de l'outil que représente cette langue). • Il faut cependant poursuivre les recherches et leur offrir le soutien approprié.
Pour améliorer la réussite scolaire des allophones, il faut ne s'adresser à eux que dans la langue d'enseignement.	Tendance à les inciter à abandonner l'usage de leur langue maternelle. Exclusion de ces élèves des cours de langue seconde pour qu'ils se concentrent sur la langue d'enseignement. Enjeu : équité.	Reconnaître la compétence dans leur langue d'origine des élèves allophones facilite leur apprentissage de la langue de la scolarisation et contribue à leur réussite scolaire. Rien n'indique que l'apprentissage d'une troisième langue nuirait aux élèves allophones.
Apprendre une deuxième langue peut compromettre la maîtrise de la langue maternelle.	Hésitation à optimiser l'enseignement d'une langue seconde dans un contexte de concurrence linguistique, situation qui pourrait mener à deux classes de citoyens (par exemple des francophones unilingues désavantagés). Enjeu : équité. Enjeu : assurer la pérennité du français.	L'unilinguisme ne protège pas la langue maternelle. Au contraire, l'apprentissage d'une deuxième langue augmente la capacité à réfléchir sur le langage et à manipuler ses composantes. Il faut distinguer le bilinguisme individuel (un avantage) du bilinguisme institutionnel, qui n'est pas l'objet de politique publique au Québec. Le Québec s'est doté d'institutions et d'outils pour assurer la vitalité du français, dont la Charte de la langue française.
Enseigner une langue seconde à des débutants est plus facile.	Risque de confier les classes de 1 ^{er} cycle à des enseignants moins expérimentés ou moins qualifiés. Enjeu : efficacité.	Enseigner une langue seconde à des enfants exige des compétences très précises (qui vont bien au-delà de la simple maîtrise de la langue cible). La formation adéquate des enseignants est une condition essentielle à l'efficacité des cours de langue seconde.

Ce que le Conseil retient au sujet des langues comme outil de développement cognitif

- L'apprentissage d'une deuxième langue, qui constitue un outil supplémentaire de communication dans un monde globalisé, stimule le développement cognitif et augmente la conscience métalinguistique (cela est valable pour tous les types d'apprenants).
- En soi, l'apprentissage d'une ou de plusieurs autres langues ne nuit pas à la maîtrise de la langue maternelle.
- Reconnaître les compétences des élèves allophones dans leur langue d'origine faciliterait leur apprentissage de la langue de la scolarisation et contribuerait à leur réussite scolaire.
- Il faut distinguer l'acquisition de deux ou de plusieurs langues dans un contexte naturel de l'apprentissage de langues secondes ou étrangères à l'école.
- Jusqu'ici, la recherche n'a pas permis de déterminer un âge optimal pour commencer l'apprentissage de langues secondes ou étrangères. Dans un contexte scolaire, la tranche d'âge des 8 à 12 ans (préadolescence), soit avant l'entrée au secondaire, est néanmoins considérée comme une bonne période pour apprendre une langue seconde ou étrangère, compte tenu de leur développement global à cet âge.

CHAPITRE 3

**LES FAÇONS LES PLUS EFFICACES
D'ENSEIGNER OU D'APPRENDRE
UNE LANGUE SECONDE À L'ÉCOLE**

Les responsables des politiques éducatives doivent prendre, à propos des langues, de la scolarisation et des programmes scolaires, des décisions difficiles, pour lesquelles la frontière entre les aspects techniques et politiques est souvent mal définie. S'il existe des arguments éducatifs forts en faveur de l'enseignement dans la langue maternelle (ou première langue), il est également nécessaire de veiller à ce que l'éducation assure à la fois, et d'une manière équilibrée, la capacité à employer les langues locales et un accès aux langues mondiales de communication. (UNESCO, 2003, p. 37.)

Pour évaluer les meilleures méthodes pour enseigner ou apprendre une langue seconde ou étrangère dans un contexte scolaire, il faut avoir en tête la distinction faite au chapitre précédent entre l'acquisition et l'apprentissage d'une langue. Il faut également ne pas surestimer les capacités linguistiques des enfants, car elles ne représentent un réel avantage que dans un contexte naturel d'acquisition de la langue.

3.1 L'ÉVEIL AUX LANGUES DE PRÉFÉRENCE À L'ENSEIGNEMENT PRÉCOCE

En Europe, plusieurs pays prévoient dans leur curriculum du préscolaire et du début du primaire un éveil aux langues et aux cultures. À l'origine, ces programmes poursuivaient un important objectif social de tolérance lié aux suites de la Deuxième Guerre mondiale. Ils permettent aujourd'hui de faire une place à l'école aux différentes langues parlées par les élèves.

Même si le contexte nord-américain est très différent, les mouvements migratoires posent ici aussi le défi de l'intégration des allophones au système scolaire. «L'éveil aux langues [généralement offert au préscolaire et dans les premières années du primaire] [...] ne vise pas un apprentissage linguistique à proprement parler, mais cherche à favoriser de manière générale l'émergence d'attitudes et de capacités bénéfiques pour toutes les langues (y compris la langue maternelle), en visant un décentrage par rapport à la L1 et en tenant compte, pour ce faire, de diverses langues (enseignées ou non, présentes dans la classe ou non). Les bénéfices visés se situent au niveau des aptitudes (observation, discrimination, etc.), des attitudes (par rapport aux langues étrangères, au bilinguisme, etc.) et de certaines connaissances factuelles (au sujet des langues, de la communication, etc.).» (Elmiger, 2010, p. 19.)

Pour stimuler la motivation des élèves en début de scolarisation et développer des attitudes positives vis-à-vis de l'apprentissage des langues, il faut, selon les recherches, adopter une approche holistique et intégrer l'éveil aux langues dans le fonctionnement quotidien de la classe et dans d'autres matières⁴⁴ (Edelenbos, Johnstone et Kubanek, 2006, p. 130).

Le Conseil croit utile de rappeler que, au Québec, une approche d'éveil aux langues avait été suggérée dans *Le français, une langue pour tout le monde*. «Au début du primaire, il ne devrait pas y avoir d'enseignement formel de la langue anglaise. Celui-ci devrait être repoussé au dernier cycle. Le début du primaire devrait plutôt être consacré à la mise en place d'une stratégie d'éveil des enfants aux langues étrangères. Cette stratégie d'éveil devrait être conçue en fonction d'une consolidation de la connaissance et de la maîtrise de la langue française. En se familiarisant avec d'autres systèmes de langue et en apprenant pourquoi c'est différent dans d'autres langues, l'enfant découvrira les subtilités de sa propre langue et s'ouvrira très tôt à l'existence d'une pluralité linguistique et culturelle.» (Commission des États généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec, 2001, p. 55.)

44. «Les approches d'éveil aux langues ne sont pas nécessairement confinées à l'enseignement des langues; il est aussi possible de les insérer ailleurs dans le programme scolaire, p. ex. dans le cadre des disciplines non linguistiques.» (Elmiger, 2010, p. 19.)

L'éveil aux langues serait particulièrement adapté aux milieux pluriethniques et multilingues, et pourrait permettre de faire une place aux langues parlées dans la classe (Armand, Dagenais et Nicollin, 2008).

Le contact avec d'autres langues dès le début de la scolarisation permet :

- de tirer profit de caractéristiques psychologiques et physiques de l'enfant liées à l'âge telles que la curiosité, le désir d'apprendre, le besoin de communiquer, la disposition et la capacité d'imiter et de produire de nouveaux sons;
- d'établir des liens entre les langues;
- de faire progresser le système linguistique interne émergent de l'enfant;
- de développer son éveil métalinguistique (Edelenbos, Johnstone et Kubanek, 2006, p. 128).

Au début du primaire, l'éveil aux langues permet donc à l'élève de développer des attitudes positives et des aptitudes cognitives sur lesquelles peut s'appuyer plus tard l'apprentissage proprement dit d'une langue seconde. L'éveil permet également de renforcer la conscience de sa langue et l'ouverture à d'autres langues.

3.2 L'IMMERSION, EFFICACE, MAIS PAS SANS RISQUES

En 1965, à Saint-Lambert, au Québec, un nouveau modèle d'enseignement d'une langue seconde a été expérimenté auprès de jeunes anglophones qui désiraient apprendre le français : l'immersion. Cette réponse éducative originale aux questions soulevées par le bilinguisme (Genesee, 1988) a ensuite été adoptée par plusieurs commissions scolaires, tant anglophones que francophones, et s'est rapidement répandue au Québec et au Canada. Toutefois, en 1977, en vertu de la Charte de la langue française⁴⁵, l'enseignement en anglais est devenu interdit dans les commissions scolaires francophones du Québec. Conséquemment, l'immersion en anglais n'a plus été possible dans les écoles francophones⁴⁶.

Comme elle crée à l'école les conditions authentiques d'interaction sociale qui permettent l'acquisition de la langue (Conseil des ministres de l'Éducation du Canada, 2010, p. 6), cette méthode est considérée par plusieurs spécialistes comme étant le meilleur moyen de devenir bilingue grâce à la scolarisation. « Il n'existe à nos yeux qu'un seul choix pédagogique qui permette [...] d'exploiter chez des enfants d'âge scolaire des capacités quasi naturelles à acquérir une langue seconde : ce sont les méthodes d'immersion. » (Gaonac'h, 2006, p. 134.) L'immersion (totale ou partielle) est maintenant pratiquée dans plusieurs pays multilingues, notamment pour revitaliser les langues régionales⁴⁷.

Cependant, si certaines conditions ne sont pas réunies, l'immersion ne donne pas toujours les résultats escomptés (nous y reviendrons).

45. Article 72. L'enseignement se donne en français dans les classes maternelles, dans les écoles primaires et secondaires sous réserve des exceptions prévues au présent chapitre. Champs d'application. Cette disposition vaut pour les organismes scolaires au sens de l'Annexe et pour les établissements d'enseignement privés agréés aux fins de subventions en vertu de la Loi sur l'enseignement privé (chapitre E-9.1) en ce qui concerne les services éducatifs qui font l'objet d'un agrément. Enseignement en anglais. Le présent article n'empêche pas l'enseignement en anglais afin d'en favoriser l'apprentissage, selon les modalités et aux conditions prescrites dans le Régime pédagogique établi par le gouvernement en vertu de l'article 447 de la Loi sur l'instruction publique (chapitre I-13.3). (Québec, 2014a.)

46. Certaines écoles privées non subventionnées offrent tout de même l'immersion.

47. « Cette formule a connu un tel succès qu'elle a contribué [...] des éducateurs canadiens à travers le monde. Ceux-ci sont considérés comme des innovateurs importants dans le champ de l'éducation bilingue et de l'apprentissage de la langue seconde. » (Genesee, 1988, p. 28.)

Comme on a voulu s'assurer dès le départ que l'immersion ne causait pas de préjudice aux élèves, notamment quant à la maîtrise de leur langue maternelle, le corpus de recherches sur cette formule est très important. « Les recherches les plus exhaustives dans ce domaine viennent des programmes d'immersion au Canada, effectuées pendant vingt ans entre les années soixante et quatre-vingt, dans le but de donner à l'enseignement des langues une véritable efficacité dans un pays officiellement bilingue. [...] Les résultats sont étonnamment unanimes. On constate de très bons résultats lorsque le bilinguisme est installé chez les enfants. Le retard initial observé par rapport aux monolingues⁴⁸ est rattrapé au bout de six ans de scolarisation. [...] Mais à part les bons résultats sur la capacité linguistique, plus ou moins attendus, on a pu constater également une *souplesse mentale, une mobilité conceptuelle et une capacité à résoudre des problèmes* plus importantes que chez les enfants monolingues. Les retombées particulièrement impressionnantes se sont manifestées dans le domaine des mathématiques, où les enfants issus de l'enseignement bilingue avaient systématiquement des scores supérieurs à leurs camarades monolingues. Selon Petit, ce phénomène s'explique par la stimulation intellectuelle apportée par le bilinguisme. Plus précisément, les capacités phonologiques et grammaticales et la capacité de calcul sont régies par la même aire cérébrale frontale, l'aire de Broca. Ainsi, la stimulation de cette aire par le bilinguisme précoce aboutit à la création de connexions neuronales ici, plus que chez les enfants monolingues, ce qui aurait des répercussions directes sur les potentialités en mathématiques. » (Kihlstedt, 2008.)

Bref, parce qu'elle permet de consacrer à la langue cible beaucoup de temps dans un contexte de communication authentique, l'immersion scolaire aurait des effets positifs comparables à ceux de l'acquisition précoce de deux langues dans un contexte naturel.

Cependant, pour que l'immersion conduise à un bilinguisme additif, c'est-à-dire sans effet néfaste sur la langue maternelle, il est important de souligner que « les deux langues ne doivent pas être en conflit, mais avoir un statut social comparable et bénéficier d'une égale considération. Si cette condition n'est pas respectée, on peut arriver à ce qu'on [appelle le] *bilinguisme soustractif*. » (Kihlstedt, 2008.)

De plus, l'immersion exige des compétences particulières chez l'enseignant qui, « lorsqu'il enseigne une matière scolaire, doit savoir gérer à la fois le contenu correspondant, et les éléments langagiers qui en permettent l'enseignement : il doit constamment viser, à l'occasion d'une leçon, à ce que les élèves puissent utiliser et apprendre des éléments langagiers précis, qui auront été déterminés à travers une démarche pédagogique rigoureuse et précise » (Gaonac'h, 2006, p. 139-140). Nous verrons plus loin que, si le personnel enseignant ne trouve pas cet équilibre entre l'enseignement des matières et celui de la langue, les élèves peuvent avoir des difficultés avec certains aspects de la langue.

Spécialiste canadien de l'immersion et de l'éducation bilingue, Jim Cummins⁴⁹ précise que si les conditions favorables ne sont pas réunies, en particulier le **personnel qualifié** et l'engagement de toutes les parties prenantes, l'immersion risque de conduire à un bilinguisme soustractif, surtout pour ceux dont la langue maternelle est minoritaire (2003, 2014). Le principe de l'interdépendance linguistique⁵⁰ qu'a développé Cummins conduit ce dernier, par ailleurs, à conseiller qu'on attire l'attention des élèves sur le langage et qu'on leur propose des activités sur les aspects structurels,

48. « Le vocabulaire des enfants bilingues a tendance à être moins développé dans chaque langue que celui des enfants monolingues dans leur langue. Cependant, leur compréhension de la structure linguistique, appelée conscience métalinguistique, est au moins aussi bonne et souvent meilleure que des monolingues comparables. » (Bialystok, 2009, p. 2.)

49. Professeur à l'Université de Toronto (Ontario Institute for Studies in Education), spécialiste de l'enseignement de langues secondes (en particulier de l'immersion en français, langue seconde, au Canada).

50. « Bien que les propriétés de surface (ex. la prononciation) de langues différentes soient clairement distinctes, il existe une compétence conceptuelle sous-jacente, ou base de connaissances, qui est commune à travers les langues. Cette compétence commune sous-jacente rend possible le transfert de concepts, de compétences en lecture/écriture, de stratégies d'apprentissage d'une langue à l'autre. C'est vrai également pour des langues qui sont très dissemblables [...] Le transfert de compétences, de stratégies et de connaissances explique pourquoi passer du temps dans une langue minoritaire n'entraîne pas de conséquence négative pour le développement de compétences académiques dans la langue dominante. » (Cummins, 2014, p. 46.)

sociopolitiques et sociolinguistiques des langues pour favoriser le développement de leur capacité à réfléchir sur la langue maternelle tout en apprenant la langue seconde (ce qui implique un découplage des matières).

Compte tenu du contexte linguistique de l'Amérique du Nord, l'immersion en anglais ferait courir aux francophones un risque de bilinguisme soustractif; il est donc essentiel que le français demeure la langue d'enseignement pendant la scolarisation obligatoire. Cela signifie aussi que, pour éviter aux allophones un bilinguisme soustractif (ou pour en minimiser l'effet), il faudrait reconnaître et soutenir leurs compétences dans leur langue maternelle.

3.3 L'IMMERSION PARTIELLE, DE PLUS EN PLUS POPULAIRE EN EUROPE

Pour favoriser les communications entre les pays et la circulation des personnes, le Conseil de l'Europe a adopté le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) (2001) dans lequel il tient pour acquis que pouvoir s'exprimer en trois langues sera la norme au 21^e siècle. Sont visées par ce cadre non seulement les langues de communication internationale, mais aussi les langues régionales.

Pour atteindre cet objectif de plurilinguisme, la majorité des pays européens mettent en place des formules en vue d'améliorer l'efficacité de l'enseignement des langues secondes ou étrangères à l'école. Plusieurs d'entre eux ont avancé l'enseignement des langues dans le curriculum et commencent l'enseignement d'une troisième langue dès le primaire. En outre, bien que cela ne concerne encore qu'une minorité d'élèves et quelques établissements dans chaque État, la plupart des pays d'Europe offrent l'enseignement de certaines matières par immersion dans une langue étrangère. Ces programmes d'immersion partielle sont communément appelés EMILE⁵¹ (Eurydice, 2006) et touchent de 3 % à près de 30 % des élèves⁵². Le nombre de matières enseignées dans ce mode d'immersion partielle est également très variable, allant d'une matière à plus de la moitié du curriculum. En général, on s'assure que les élèves ont une maîtrise minimale de la langue cible pour être admis dans le programme.

« Les initiatives de type EMILE [...] modifient le facteur temps d'apprentissage en faisant de l'autre langue la langue d'instruction dans des modules ou matières du programme d'enseignement primaire général. EMILE est un terme générique aux nombreuses définitions. C'est un mot-clé de plus en plus répandu qui laisse place à des interprétations très larges; il peut ainsi aussi bien désigner une séquence de 15 minutes sur les pommes dans un cours sur les fruits que l'enseignement de certains sujets dans une langue étrangère au cours de l'année ou encore l'enseignement d'une ou de plusieurs matières dans l'autre langue. » (Edelenbos, Johnstone et Kubanek, 2006, p. xcvi.)

L'immersion partielle, à laquelle ont particulièrement recours les pays qui scolarisent les élèves dans plus d'une langue, ne nuit pas aux matières enseignées : « Les quelques recherches qui ont été faites [en Espagne] montrent [...] des résultats similaires à ceux obtenus dans d'autres pays : l'apprentissage bilingue ou simultané de deux langues ne perturbe pas les autres apprentissages scolaires. » (Munoz et Nussbaum, 1997, p. 5.) Ces chercheuses considèrent par ailleurs, elles aussi, qu'il n'est pas utile d'avancer l'âge de l'apprentissage d'une langue (seconde ou étrangère) si le temps d'exposition n'est pas significatif (p. 9). L'immersion partielle permettrait donc de faire une place appréciable à la langue cible dans des contextes de communication authentique (où il existe une nécessité réelle d'échanger de l'information) sans déséquilibrer le temps consacré aux autres matières.

51. Enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère. En anglais, on désigne ces programmes par l'acronyme CLIL (Content and Language Integrated Learning).

52. Sauf au Luxembourg et à Malte, où ce type d'enseignement est généralisé, c'est-à-dire que la scolarité obligatoire prévoit deux langues d'enseignement.

Comme l'immersion partielle semble n'avoir aucun effet négatif pour les élèves (bien au contraire), les défis soulevés par ce type d'enseignement sont surtout liés au recrutement de personnel compétent, à la fois dans la matière enseignée et dans l'enseignement de la langue cible (qu'il ne s'agit pas simplement de maîtriser)⁵³. «[L']EMILE véhicule une approche méthodologique innovante qui va bien au-delà de l'enseignement des langues. En effet [...] la langue et la matière non linguistique sont toutes les deux objets d'enseignement, sans qu'il y ait de préséance de l'une par rapport à l'autre. Par ailleurs, la réalisation de ce double objectif exige la mise en place d'une approche particulière de l'enseignement: l'apprentissage de la matière non linguistique se fait non pas dans une langue étrangère, mais avec et à travers une langue étrangère. Il implique donc une approche plus intégrée de l'enseignement. Il exige ainsi des enseignants une réflexion spécifique non plus sur l'enseignement des langues uniquement, mais sur le processus d'enseignement en général. » (Eurydice, 2006, p. 7, cité dans Gravé-Rousseau, 2011, p. 5.)

De leur côté, les pays qui n'ont pas encore expérimenté ce type de programme (Belgique flamande, Lituanie, Suède, Islande et Norvège) expriment des inquiétudes par rapport à l'avenir de la langue nationale (les langues de ces pays n'ont pas une portée internationale, ou alors très faible). Outre la question de la maîtrise de la langue elle-même, les inquiétudes portent sur l'appauvrissement possible de son vocabulaire si certains champs sont désormais explorés par l'intermédiaire d'une autre langue. Il ne semble pas y avoir de données pour vérifier si ces inquiétudes sont fondées.

PLUS PRÈS DE NOUS...

En Ontario, dans les programmes de français intensif, «au moins 25 % de l'ensemble des matières est enseigné en français; le français est enseigné en tant que matière et est la langue d'enseignement d'au moins une autre matière; les conseils sont libres de décider quelles matières seront enseignées en français» (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2013).

3.4 L'ENSEIGNEMENT INTENSIF : UNE NOUVELLE APPROCHE

Après l'entrée en vigueur de la Charte de la langue française, les commissions scolaires francophones se sont tournées vers une autre méthode pour répondre aux attentes des parents qui souhaitaient un enseignement enrichi de l'anglais pour leurs enfants. Il s'agissait de l'anglais intensif, une approche inspirée des méthodes utilisées en classe de francisation. La formule, offerte en 5^e ou 6^e année, consiste à enseigner les matières obligatoires en français pendant une période de 5 mois, précédée ou suivie d'une période de 5 mois d'enseignement consacrés à l'anglais⁵⁴. **Comme en immersion, le temps consacré à la langue seconde est augmenté, mais (contrairement à l'immersion) sans que d'autres matières que la langue elle-même soient enseignées.** Le premier cours d'anglais intensif a été offert en 1976 à des élèves francophones de la Commission scolaire des Mille-Îles.

La recension des écrits (Spada et Lightbown, 1989; Watts et Snow, 1993) tend à démontrer que, si certaines conditions sont respectées, il s'agit d'une formule très efficace pour enseigner ou apprendre une langue seconde, et ce, sans conséquence néfaste pour les autres matières. Néanmoins, au Québec, la formule semble présenter des difficultés de mise en œuvre et suscite des prises de position contradictoires. Pour y voir plus clair, le Conseil a décidé d'examiner attentivement la question de l'enseignement intensif.

53. Le nombre de professeurs qualifiés en enseignement des langues est de façon générale un enjeu en Europe.

54. D'autres modèles de distribution sont possibles, notamment pour alterner l'anglais et les autres matières pendant toute l'année scolaire. « Dans une classe d'anglais intensif, 40 % ou plus du temps total d'enseignement est consacré à l'enseignement de l'anglais et les autres matières sont enseignées dans la langue maternelle. Les spécialités sont enseignées en français tout au long de l'année. » (Société pour le perfectionnement de l'enseignement de l'anglais au Québec [SPEAQ], 2012, p. 10.)

Ce que le Conseil retient au sujet des façons les plus efficaces d'enseigner ou d'apprendre une langue seconde

- Dans un contexte de concurrence linguistique comme celui que le Québec connaît en Amérique du Nord, pour ne pas conduire à un bilinguisme soustractif, il est important que la langue d'enseignement pendant la scolarité obligatoire demeure le français (sauf pour les ayants droit).
- L'éveil aux langues (généralement offert au préscolaire et au début du primaire), intégré aux autres matières dans une approche holistique, permet de développer des attitudes positives et des aptitudes cognitives sur lesquelles peut s'appuyer plus tard l'enseignement proprement dit d'une langue seconde.
- Parce qu'elle permet de consacrer à la langue cible beaucoup de temps dans un contexte de communication authentique, l'immersion scolaire aurait des effets positifs comparables à ceux de l'acquisition précoce de deux langues dans un contexte naturel (à condition que les enseignants trouvent l'équilibre entre l'enseignement des matières et l'enseignement de la langue par l'intermédiaire de ces matières, ce qui exige que le titulaire ait également des compétences dans l'enseignement d'une langue seconde).
- L'enseignement d'une langue seconde exige des compétences particulières, qui vont bien au-delà de la maîtrise de la langue cible.

CHAPITRE 4

**AU CANADA : L'ENSEIGNEMENT INTENSIF
DU FRANÇAIS, LANGUE SECONDE**

Le programme d'enseignement intensif du français, langue seconde, au Canada a été très documenté: tant en ce qui concerne les fondements théoriques et la méthode élaborée que les résultats des élèves. Il s'agit donc d'un exemple intéressant d'expérimentation naturelle d'une méthode très proche de celle retenue par de plus en plus d'écoles primaires au Québec pour améliorer le niveau de maîtrise de l'anglais, langue seconde, des élèves. Ailleurs dans le monde, les systèmes scolaires ont plutôt recours à l'immersion partielle pour augmenter significativement le temps consacré à une langue seconde ou étrangère. Le Conseil a donc jugé pertinent d'examiner de plus près les fondements de l'enseignement intensif et les conditions qui semblent en assurer le succès.

4.1 UN POINT DE COMPARAISON BIEN DOCUMENTÉ

À partir de 1998, à Terre-Neuve-et-Labrador, Claude Germain (de l'Université du Québec à Montréal) et Joan Netten (de la Memorial University of Newfoundland) ont mis au point et expérimenté en 6^e année du primaire un modèle d'enseignement intensif du français, langue seconde. Ce modèle a ensuite été expérimenté et adopté dans les autres provinces de l'Atlantique, dans l'Ouest canadien et en Ontario. En 2004, la généralisation de ce programme à l'ensemble des provinces et des territoires anglophones était recommandée dans le document *Plan deux mille treize (2013): stratégies pour une approche nationale de l'enseignement d'une langue seconde* (Ministère du patrimoine canadien, 2004)⁵⁵. En 2008, au Nouveau-Brunswick, le programme d'enseignement intensif a remplacé le programme de base de français, langue seconde, pour tous les élèves anglophones de 5^e année qui ne sont pas en immersion. En 2012, la plupart des territoires et des provinces offraient un programme de français intensif.

4.1.1 PARCE QUE, MÊME EN CONTEXTE DE MAJORITÉ LINGUISTIQUE, L'IMMERSION N'EST PAS TOUJOURS LA MEILLEURE SOLUTION

L'enseignement intensif vise à répondre à certains besoins. D'une part, les programmes de français de base ne permettent pas d'amener les élèves à un niveau d'aisance suffisant pour atteindre les objectifs du programme et communiquer spontanément dans la langue seconde⁵⁶; d'autre part, les programmes d'immersion rejoignent trop peu d'élèves et ne sont généralement pas ouverts à ceux qui ont un faible rendement scolaire. De plus, il appert que les programmes d'immersion ne permettent pas toujours, eux non plus, de développer chez les élèves les capacités de communication attendues.

En immersion, les élèves apprennent dans la langue cible et n'ont pas nécessairement tous l'occasion de communiquer (de parler); ils développent certes de l'aisance et de la facilité, mais peuvent faire un grand nombre d'erreurs, car les enseignants sont davantage préoccupés par l'enseignement des matières que par l'enseignement de la langue (Germain et Netten, 2002). Genesee (2013) partage un point de vue semblable: «[I]l y a sans doute plusieurs raisons qui expliquent pourquoi les élèves en immersion ont des difficultés avec certains aspects de la langue. Les élèves se concentrent peut-être davantage sur le contenu que sur la forme en raison de l'accent mis habituellement par les enseignants des programmes d'immersion sur le contenu. Autrement dit, tant que les jeunes comprennent ce qui est dit et peuvent communiquer le contenu de façon

55. « La mise en œuvre du français de base intensif est recommandée en partie parce que le programme a été examiné et que ses résultats sont documentés. [...] [L]e programme est déjà bien connu et [...] des mesures sont déjà prises pour permettre aux provinces et aux territoires de mettre en œuvre le programme de façon efficiente » (Ministère du Patrimoine canadien, 2004, p. 42).

56. « Students in core French do not attain spontaneous communication even after several years of instruction. In fact, the findings suggest that there is no increase in development of oral communication as students in core French progress through the grades. » (Germain et Netten, 2009, p. 766.) Traduction libre: Les élèves du programme de base en français, langue seconde, n'arrivent pas à communiquer spontanément en français, même après plusieurs années de scolarisation. De fait, les conclusions suggèrent que, d'une année à l'autre, il n'y a aucune amélioration de la capacité de communiquer oralement de ces élèves.

satisfaisante, les enseignants ne remarquent pas, ou ne corrigent pas, leur mauvaise utilisation de la langue, ce qui nuit au développement linguistique de l'élève. [...] Des chercheurs au Canada et aux États-Unis se penchent maintenant sur la façon d'optimiser l'apprentissage de la langue dans les programmes d'immersion tout en assurant de bons résultats dans les autres matières.»

Cummins rapportait de son côté que le taux d'attrition était élevé dans les programmes d'immersion et que les productions des élèves dans la langue cible demeuraient relativement faibles. Il attribuait lui aussi les faiblesses observées aux méthodes pédagogiques, orientées davantage sur la transmission du savoir par les enseignants que sur des activités qui sollicitent la participation active des élèves. Par ailleurs, Cummins a aussi constaté que les enseignants craignent que les élèves utilisent leur langue maternelle pour amorcer la discussion. S'appuyant sur l'interdépendance des langues, il estime que cette utilisation occasionnelle de la langue maternelle n'est pas un problème, car elle peut permettre aux élèves de mobiliser et d'approfondir leurs connaissances et, ainsi, d'arriver à une meilleure production finale dans la langue cible. «The principle of language separation and vestiges of "direct method" teaching approaches (i.e. remaining totally in the target language) in immersion programs thus sometimes results in pedagogy that is less cognitively challenging and creative than many educators would consider appropriate⁵⁷.» (Cummins, 2003, p. 7.)

La nouvelle approche est fondée sur une réflexion pédagogique et propose une façon concrète d'augmenter l'efficacité des cours de base de français, langue seconde. Cette méthode peut rejoindre un plus grand nombre d'élèves que les programmes d'immersion et elle repose sur des activités qui sollicitent leur participation active.

4.1.2 LA LANGUE COMME OBJET DE COMMUNICATION

Les auteurs ont étudié les manuels proposés aux enseignants de français, langue seconde, au Canada⁵⁸. Ils ont constaté que **c'est la langue écrite qui sert généralement de support à l'apprentissage** et ils rappellent que ces manuels orientent la conception que les enseignants se font de la langue : objet d'étude ou de description du réel (par des listes de vocabulaire ou de verbes irréguliers) plutôt que moyen de communication (Germain et Netten, 2010). Or, ils remettent en question des pratiques d'enseignement issues de cette conception de l'apprentissage des langues secondes, qu'ils jugent erronée. «On croit généralement que l'acquisition d'un savoir (explicite) doit précéder le développement de l'habileté à communiquer (ou compétence implicite).» (Germain et Netten, 2010, p. 13.) Selon les auteurs, cette conception tend à faire adopter des stratégies d'enseignement non véritablement communicatives; ne produit pas les résultats escomptés; et présente certaines lacunes sur le plan théorique (p. 30).

Selon eux, il faudrait d'abord faire intégrer aux élèves des structures orales que les apprenants sont ensuite amenés à réutiliser et à combiner selon la situation de communication et en faisant des hypothèses sur le fonctionnement de la langue. Il importe en effet «qu'avant d'écrire, l'apprenant ait eu l'occasion d'être corrigé par l'enseignement de ses formes erronées produites à l'oral» (Germain et Netten, 2005b, p. 7). «[T]ant que la forme correcte n'aura pas été fréquemment utilisée spontanément à l'oral, tout d'abord, il y a peu de chances pour que l'apprenant puisse l'utiliser correctement à l'écrit.» (p. 8.) C'est que, contrairement à ce que l'on pourrait croire, un savoir (connaissance de règles) ne saurait se transformer en habileté.

57. Traduction libre: Séparer les langues est un vestige de la méthode d'enseignement directe des langues (qui consiste à s'adresser à l'apprenant uniquement dans la langue cible). En contexte d'immersion, cela peut conduire à des pratiques qui ne favorisent pas toute la stimulation cognitive et la créativité appropriées.

58. Les consultants qui ont produit *Stratégies pour une approche nationale de l'enseignement d'une langue seconde* partageaient ce point de vue: «Le matériel actuel ne convient pas puisqu'il traite le français comme un sujet d'étude et met l'accent sur l'enseignement des formes de la langue. Il faut du matériel qui traite le français comme une langue de communication et dans lequel les arts du langage et la littérature servent à l'apprentissage d'une langue seconde.» (Ministère du Patrimoine canadien, 2004, p. 44.)

«[F]aire conjuguer des verbes ou faire mémoriser des règles de grammaire réfère à un savoir explicite sur la langue, qui est la façon habituelle d'apprendre la plupart des autres matières scolaires. Or, le fait de procéder dans l'apprentissage d'une langue de la même manière que dans l'apprentissage des autres matières scolaires produit un glissement: on glisse d'une conception de la langue en tant que *moyen de communication* vers une conception de la langue en tant qu'*objet d'étude grammaticale*. Pourtant, l'apprentissage d'une langue à des fins de communication n'est pas de même nature que l'apprentissage des autres matières scolaires, la langue n'étant pas un objet d'études scolaires comme les autres matières, mais bien un moyen qui peut servir, précisément, à faire acquérir ces matières. Il y a ici un glissement de conception dont peu d'enseignants semblent être conscients.» (Germain et Netten, 2010, p. 27-28.)

Le programme d'enseignement intensif du français, langue seconde, qu'ils ont élaboré ne suppose donc pas seulement une augmentation et une concentration du temps consacré à la langue seconde: il a été conçu en réaction à cette approche traditionnelle de l'enseignement des langues secondes dans un cadre scolaire (apprentissage de règles et de listes de mots). Leur méthode «repose sur la conception de l'apprentissage de la [langue seconde] en tant que moyen de communication» (Germain et Netten, 2006, p. 7) et s'appuie sur des fondements théoriques reconnus.

4.2 LES FONDEMENTS THÉORIQUES

Germain et Netten ont fondé leur méthode d'enseignement intensif du français, langue seconde, sur trois modèles théoriques dont les principes sont largement repris et cités dans les études sur l'enseignement et l'apprentissage des langues.

4.2.1 LA THÉORIE NEUROLINGUISTIQUE

Ils s'appuient d'abord sur *la théorie neurolinguistique du bilinguisme* de Michel Paradis (2004), une référence en didactique des langues. Cette théorie repose sur une distinction entre la mémoire déclarative (associée au savoir sur la langue, à la connaissance des règles) et la mémoire procédurale (associée à l'utilisation spontanée de la langue, au développement d'automatismes).

Les recherches de Paradis ont permis de montrer que ces deux types de mémoire sont situés dans des zones différentes du cerveau et qu'elles ne sont pas des vases communicants: la mémoire déclarative (ou savoir) ne se transforme pas en mémoire procédurale (ou action). Autrement dit, dans le cas de l'apprentissage d'une langue seconde, la connaissance explicite d'une règle ne mènera pas spontanément à une utilisation fluide et correcte de la langue. «Une des caractéristiques de l'apprentissage d'une langue étrangère, qui est un apprentissage procédural, est donc que le savoir ne peut être directement transmis par l'enseignement et ajouté au savoir existant, mais qu'il doit être reconstruit par l'apprenant lui-même au gré d'expériences nombreuses.» (Griggs, Carol et Bange, 2002, p. 19.)

4.2.2 LA THÉORIE SOCIOCONSTRUCTIVISTE

Dans *Pensée et langage*, ouvrage traduit en 1964 qui a profondément transformé le regard que l'on porte sur le développement de l'intelligence chez les enfants, Vygotski (2013) expose sa théorie socioconstructiviste selon laquelle l'intelligence et le langage se développent dans l'interaction sociale, ce qui explique le besoin de communiquer qui soutient le développement social.

Germain et Netten en retiennent plus particulièrement que les processus cognitifs sont communs à plusieurs matières : « [L]e développement intellectuel de l'enfant n'est pas compartimenté et ne s'opère pas selon le système des disciplines scolaires. [...] Les mêmes processus cognitifs [vérifier une hypothèse, résoudre un problème] se développeraient lors de l'apprentissage des diverses matières scolaires, y compris l'apprentissage et l'utilisation [de la L2]. » (Germain et Netten, 2006, p. 4-5.) Selon les auteurs, cette conception des processus cognitifs explique pourquoi la compression des autres matières dans le temps ne nuirait pas au développement des compétences dans un programme intensif, à condition de proposer aux élèves des activités qui présentent des défis cognitifs suffisants et de plus en plus grands.

4.2.3 LA THÉORIE DE L'INTERDÉPENDANCE LINGUISTIQUE

Les recherches de Cummins l'ont conduit à développer la théorie de l'interdépendance linguistique, selon laquelle « lors de l'apprentissage-utilisation d'une [langue seconde], en milieu scolaire, [...] l'élève peut *faire appel* aux processus cognitifs déjà développés lors de l'acquisition de la [langue maternelle]; d'autre part, il peut *accentuer* le développement des processus cognitifs de la [langue maternelle]. » (Germain et Netten, 2005a, p. 2.) En ce sens, « toute langue est vue, d'abord et avant tout, comme le développement de la *littératie langagière* » (Germain et Netten, 2006, p. 7). Ce principe contribuerait à expliquer pourquoi la compression du temps d'enseignement en langue maternelle n'aurait pas d'incidence négative sur celle-ci.

4.2.4 UN POINT DE VUE PARTAGÉ

Sans s'appuyer exactement sur les mêmes théories, d'autres spécialistes et chercheurs évoquent des arguments qui donnent raison à Germain et Netten (Gaonac'h, 2006; Griggs, Carol et Bange, 2002). « Un travail explicite répétitif est absolument nécessaire à la mise en mémoire de l'automatisation de certains éléments du réseau naissant en [langue seconde] » (Hilton, 2009).

De fait, plusieurs spécialistes partagent les fondements théoriques sur lesquels s'appuie la stratégie décrite par les deux professeurs canadiens. Cette stratégie repose, d'une part, sur l'entraînement et la répétition et, d'autre part, sur des tâches significatives qui présentent des défis cognitifs de plus en plus grands.

4.3 LA STRATÉGIE D'ENSEIGNEMENT QUI A ÉTÉ DÉVELOPPÉE

L'objectif de l'enseignement d'une langue seconde à l'école est de permettre à l'élève de communiquer avec efficacité et avec une certaine aisance dans cette langue. Pour Germain et Netten, placer les élèves en situation d'utiliser la langue devrait donc précéder l'apprentissage des règles (Germain et Netten, 2011b, p. 32).

La stratégie d'enseignement qu'ils ont développée pour atteindre cet objectif comprend trois étapes.

- **La modélisation** : L'enseignant fournit d'abord aux élèves des modèles linguistiques, c'est-à-dire des énoncés authentiques à utiliser oralement. Le vocabulaire approprié est donné en contexte, au fur et à mesure des besoins de communiquer, et toujours dans des phrases. Le vocabulaire n'est donc jamais donné sous forme de listes de mots à apprendre par cœur. L'enseignant fait utiliser et réutiliser les phrases modélisées en posant des questions et en se servant de ce que les élèves disent pour interroger les autres, de façon à leur faire reprendre et répéter, en les adaptant, les structures modèles.
- **La correction** : Pour éviter la fossilisation des formes fautives⁵⁹, il est important que l'enseignant écoute les erreurs qui seront inévitablement commises, qu'il les corrige et qu'il donne aux élèves l'occasion de répéter plusieurs fois les énoncés correctement. C'est cet entraînement à utiliser la forme correcte qui sollicite la mémoire procédurale (théorie de Paradis). Pour amener les élèves à s'exprimer avec aisance, commencer par ce type d'enseignement est, pour les auteurs, supérieur à l'enseignement préalable de règles de grammaire, qui fait plutôt appel à la mémoire déclarative.
- **L'interaction (avec correction)** : L'enseignant doit multiplier les occasions d'utiliser la langue en contexte authentique pour rendre de plus en plus automatique l'utilisation des structures langagières, et donner aux élèves des occasions de faire des hypothèses appropriées sur le fonctionnement de la langue. Ainsi, les élèves développeront une véritable habileté à communiquer dans la langue seconde. La grammaire ne devrait être enseignée qu'ensuite, pour soutenir le développement de la compétence à lire et à écrire (sur le modèle de ce qui se produit en langue maternelle, dont on apprend les règles écrites après avoir appris à la parler).

À la suite de leurs premiers projets pilotes, les auteurs ont produit, en 2007, le *Guide pédagogique interprovincial*⁶⁰ pour les enseignants. Une deuxième édition remaniée a été publiée en 2011 (Germain et Netten, 2011a).

4.4 LES RÉSULTATS OBTENUS

Dès les premières expériences à Terre-Neuve-et-Labrador, dans toutes les classes qui ont participé au régime pédagogique du français intensif en 6^e année, les élèves étaient admis sur la base de leur motivation, mais présentaient une grande variété d'aptitudes. À la fin de l'expérimentation, non seulement avaient-ils acquis une relative aisance à s'exprimer en français, mais ils avaient également obtenu des résultats supérieurs, statistiquement significatifs, aux autres élèves du même conseil scolaire dans toutes les dimensions testées de la langue maternelle.

Les résultats indiquent également que «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.» (Germain et Netten, 2002, p. 14.)

Même les élèves tenus pour faibles ont fait des progrès dans la langue maternelle. Les auteurs expliquent cette progression 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 [français, langue seconde, et celui dédié à la langue maternelle]), si on considère l'apprentissage d'une langue, quelle

59. Si on n'a pas l'occasion de se servir assez souvent des règles pour qu'elles deviennent procédurales, on se construit une règle pragmatique accessible pour se concentrer sur les besoins d'une situation de communication; c'est un processus normal qui peut se fossiliser si les occasions de communiquer dans la langue cible sont trop rares pour que la personne remette en cause sa règle idiosyncrasique et se rapproche de la norme conventionnelle (Griggs, Carol et Bange, 2002). C'est ce qui semble se produire parfois en immersion.

60. Ce guide est distribué aux enseignants qui suivent une formation en vue d'enseigner le français intensif.

qu'elle soit ([maternelle ou seconde]), comme une expérience de "littéracie".» (Germain et Netten, 2002, p. 14.) L'enseignement de la langue seconde est donc vu comme complémentaire à celui de la langue maternelle. Soulignons que ces conclusions vont dans le sens de ce qui a été retenu au chapitre sur le bilinguisme et l'apprentissage des langues et sont conformes au principe de l'interdépendance des langues.

4.5 LES CONDITIONS DE RÉUSSITE

Cependant, certaines conditions doivent être réunies pour que l'enseignement intensif de la langue seconde permette d'atteindre des objectifs dans la langue cible sans compromettre la maîtrise de la langue maternelle et la réussite dans les autres matières.

Plusieurs de ces conditions sont également recommandées par d'autres chercheurs qui ont développé une expertise dans le domaine des langues secondes (Collins et White, 2011; Spada et Lightbown, 1989).

- **Un programme enrichi** : Pour que l'enseignement intensif porte fruit, il faut d'abord s'assurer d'enrichir le programme d'études de la langue seconde de telle manière qu'il permette de développer des compétences transférables selon une approche transdisciplinaire (Germain et Netten, 2004). « [S]ans un programme bien construit qui reproduit les types de tâches cognitives utilisées dans les autres matières, il serait impossible d'atteindre les résultats d'apprentissage recherchés dans les autres matières » (Germain et Netten, 2006, p. 8). De cette façon, les tâches cognitives proposées aux élèves leur demandent de mobiliser des connaissances et des compétences acquises dans les autres matières.
- **Une approche intégrée** : L'approche préconisée consiste à développer, en les intégrant, la compréhension orale et écrite, et l'expression orale et écrite. De cette manière, « l'utilisation du [français, langue seconde,] contribue au développement des mêmes processus cognitifs [décrire, identifier, comparer, faire des hypothèses] que ceux qui sont développés [dans les autres matières] » (Germain et Netten, 2006, p. 9). Le programme ne représenterait donc pas une surcharge de travail pour les élèves et ne s'adresse pas qu'aux plus doués; au contraire, il offre à tous de nouvelles occasions de développer des habiletés essentielles.
- **La concentration d'un nombre d'heures suffisant** : Comme son nom l'indique, le programme nécessite une certaine intensité, que les auteurs évaluent à un minimum de 250 heures dans les cinq premiers mois de l'année, suivies d'un minimum de 40 heures le reste de l'année⁶¹. En général, les programmes de base d'enseignement du français, langue seconde, au Canada se composent de leçons de 20 à 40 minutes totalisant une centaine d'heures par année, ce qui est jugé insuffisant pour permettre aux élèves de participer à des échanges authentiques sur lesquels peuvent se construire de vraies compétences langagières (Germain et Netten, 2009, p. 772).
- **Une pédagogie appropriée** : Toutefois, il ne suffit pas d'augmenter le nombre d'heures consacrées à l'enseignement de la langue seconde pour permettre aux élèves de développer les habiletés souhaitées⁶². L'utilisation d'une pédagogie appropriée, centrée sur le développement de la précision et de l'aisance dans des activités signifiantes de communication, est essentielle pour atteindre les objectifs. Les chercheurs constatent cependant que l'opérationnalisation des nouvelles idées en stratégies pour la salle de classe reste limitée si le personnel enseignant n'a pas le soutien nécessaire ou s'il n'adhère pas au modèle proposé (Germain et Netten, 2004).

61. Une telle organisation scolaire est facilitée par le fait que ce sont souvent des titulaires bilingues qui enseignent la langue seconde et les autres matières au même groupe d'élèves toute l'année. Ce modèle uniforme n'est donc pas reproductible tel quel au Québec.

62. « [T]eaching strategies are as important as hours of instruction in developing oral proficiency. » (Germain et Netten, 2009.) Traduction libre : Pour développer la capacité de s'exprimer, les stratégies d'enseignement sont aussi importantes que le nombre d'heures de cours.

4.6 LA PRINCIPALE DIFFICULTÉ : LE RECRUTEMENT DU PERSONNEL ENSEIGNANT

Selon les auteurs, en enseignement de base du français, langue seconde, la conception voulant que les élèves doivent d'abord acquérir des savoirs grammaticaux, qu'ils mettent en pratique par la suite, est encore très répandue et elle éloigne certains enseignants d'un réel engagement dans des activités de communication, et ce, même si on parle maintenant d'approche communicative.

La difficulté de recruter des enseignantes et des enseignants qui adhèrent à la pédagogie préconisée par le programme est amplifiée dans certaines régions par le manque d'enseignants qualifiés en langue seconde⁶³. Les auteurs se demandent également si tous ceux qui enseignent dans des programmes intensifs reçoivent la formation appropriée. Dans des projets pilotes évalués, les enseignants qui s'étaient engagés dans le programme d'enseignement intensif du français, langue seconde, adhéraient au modèle proposé, avaient reçu une formation précise et bénéficiaient d'un soutien pédagogique particulier (Germain et Netten, 2009). « These findings tend to underscore the importance of adequate teacher preparation and support when programs, based on new teaching strategies, are being introduced⁶⁴. » (Germain et Netten, 2009, p. 771.)

De façon générale, les auteurs recommandent que la formation des enseignants de langue seconde soit enrichie : « l'étude du fondement psychologique, notamment neurologique, de [l'apprentissage] d'une langue seconde ou étrangère devrait occuper la première place dans tout programme de formation ou de perfectionnement des enseignants » (Germain et Netten, 2010).

Ce que le Conseil retient au sujet de l'enseignement intensif du français, langue seconde, au Canada

- L'apprentissage d'une langue seconde en classe ne peut se faire comme celui des autres matières (ni comme celui de la langue maternelle). Il faut :
 - utiliser une méthodologie appropriée (solliciter la mémoire procédurale dans un contexte de communication authentique et proposer des défis cognitifs suffisants);
 - y consacrer suffisamment de temps;
 - privilégier le regroupement des heures plutôt que leur étalement dans le temps.
- Pour que l'enseignement intensif de la langue seconde permette d'atteindre des objectifs dans la langue cible sans compromettre la maîtrise de la langue maternelle et la réussite dans les autres matières, il faut réunir certaines conditions :
 - un enrichissement du programme d'études (centré sur des compétences transférables);
 - une approche intégrée (de l'oral et de l'écrit).
- Pour y arriver, le recrutement d'un nombre suffisant d'enseignantes et d'enseignants qualifiés et compétents, qui adhèrent à la pédagogie préconisée, est essentiel.
- Plusieurs recherches tirent les mêmes conclusions quant à l'efficacité de la concentration d'un nombre d'heures suffisant sur une période de temps plus courte et selon une démarche pédagogique bien adaptée aux objectifs poursuivis (Collins et White, 2011; Germain et Netten, 2005a)⁶⁵.

63. Une des recommandations de *Stratégies pour une approche nationale de l'enseignement d'une langue seconde* portait sur la mise en place d'échanges entre enseignants pour améliorer et maintenir les compétences dans la langue cible des francophones qui enseignent l'anglais et des anglophones qui enseignent le français, langues secondes (Ministère du Patrimoine canadien, 2004, p. 49).

64. Traduction libre : Ces résultats soulignent l'importance d'offrir aux enseignants un soutien suffisant et une préparation adéquate quand un programme fondé sur une nouvelle approche est implanté.

65. « 800 : Nombre d'heures d'anglais données aux élèves québécois sur une période de 11 ans. Soit environ 50 heures par an au primaire et 100 heures par an au secondaire. 1 200 : Nombre d'heures requises (à condition d'être concentrées sur une période assez courte) pour acquérir une connaissance élémentaire d'une langue seconde. Il en faut au moins quatre fois plus pour la maîtriser. » (MELS et SPEAQ, cités dans Malboeuf, 2011b.)

CHAPITRE 5

AU QUÉBEC : L'ENSEIGNEMENT INTENSIF DE L'ANGLAIS SOUS LA LOUPE

Après avoir vu les fondements et les conditions de mise en œuvre d'un programme intensif de langue seconde qui a fait ses preuves au Canada, regardons plus attentivement l'enseignement intensif de l'anglais, langue seconde, au Québec.

5.1 RAPPEL HISTORIQUE

À partir de 1976, année où ont été formés les premiers groupes, l'offre de programmes intensifs s'est développée progressivement. Selon le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (1996, p. 4), plus de 22 000 élèves répartis dans une quarantaine de commissions scolaires avaient bénéficié de ce programme en 1996. Le nombre d'élèves québécois ayant suivi un cours intensif d'anglais demeurerait donc relativement modeste.

En 1994, le Ministère a mis sur pied un comité de travail coopératif sur l'enseignement intensif de l'anglais, langue seconde, sous la coordination de la Direction de la formation générale des jeunes (DFGJ). Ce comité était formé de représentants des commissions scolaires et du Ministère. Dans son document d'information (MEQ, 1996), le comité proposait une définition de l'enseignement intensif de l'anglais⁶⁶, établissait les distinctions entre le modèle intensif et les autres modèles d'organisation du temps et indiquait les étapes à suivre pour mettre en œuvre un modèle intensif dans une commission scolaire. Enfin, le comité a élaboré un tableau qui comparait les habiletés langagières d'un élève terminant un programme d'anglais intensif à celles d'un élève ayant suivi le programme de base. Ainsi, à partir de 1996, les enseignants ont pu bâtir leurs cours sur ce profil de compétences⁶⁷.

En 2001, le ministère de l'Éducation publiait son plan d'action pour améliorer l'apprentissage de la langue seconde *Lire, écrire, communiquer... réussir!* Le document fait état de diverses stratégies pour favoriser l'apprentissage de la langue seconde, notamment «demander aux commissions scolaires de planifier, avec leurs établissements, la mise sur pied d'une formule d'apprentissage intensif de l'anglais, langue seconde» (MEQ, 2001b, p. 7).

Le Ministère a laissé beaucoup d'autonomie aux commissions scolaires dans l'élaboration et la gestion des projets d'enseignement intensif de l'anglais. Elles peuvent en choisir la formule (5 mois/5 mois, 2 jours ½ par semaine, etc.), elles peuvent, le cas échéant, faire la sélection des élèves selon les critères qu'elles déterminent. De plus, en l'absence de programme officiel ou de guide pédagogique pour l'enseignement intensif, les premières commissions scolaires ont créé elles-mêmes leurs programmes. C'est pourquoi l'on trouve une grande variété dans les formules, les contenus et les pratiques pédagogiques.

Un guide d'implantation de l'anglais intensif paraît en janvier 2003 (MEQ, RCCPALS, SPEAQ). Il propose, entre autres, des approches pédagogiques et donne un aperçu des modèles possibles d'organisation du temps. En juin de la même année, la SPEAQ publie un mini-guide en anglais, plus particulièrement destiné aux enseignants et orienté sur les pratiques concrètes en classe (SPEAQ, 2003). Ces documents sont des sources d'information de base pour les enseignants d'anglais, langue seconde. Ils ont certainement permis, du moins en partie, de combler l'absence de programme officiel pour le modèle intensif. De plus, la SPEAQ offre sur son site Web un éventail d'outils pédagogiques (contenu de cours, guide pour les enseignants, aide pour l'évaluation, etc.) pour faciliter le travail des spécialistes d'anglais.

66. «Un modèle d'enseignement de l'anglais, langue seconde, est dit intensif lorsque l'on consacre de 30 % à 44 % du temps total d'enseignement d'une année scolaire à l'apprentissage de l'anglais.» (MEQ, 1996, p. 7.)

67. Ce profil de compétences est présenté dans le tableau 6, au chapitre suivant.

5.2 UNE DÉCISION CONTROVERSÉE

En février 2011, le premier ministre Jean Charest a annoncé que, dans un horizon de cinq ans, tous les élèves de 6^e année des écoles francophones du Québec bénéficieraient d'un programme d'enseignement intensif d'anglais, langue seconde. Même si cette annonce répondait aux souhaits de plusieurs parents (Malboeuf, 2011a) et si un sondage indiquait que la majorité de la population était en faveur d'une telle formule (Castonguay, 2011), réputée plus efficace que l'éparpillement des heures, des voix⁶⁸ ont aussitôt remis en question la faisabilité de cette mesure.

Les uns s'interrogent notamment sur la pertinence de rendre le programme obligatoire pour tous les élèves et doutent qu'il soit possible de recruter suffisamment d'enseignants qualifiés dans les délais prévus (Elkouri, 2011). D'autres s'inquiètent pour la maîtrise du français (déjà considérée comme insuffisante) et estiment qu'une telle mesure envoie un message ambigu aux immigrants scolarisés dans les écoles francophones (Boivin, 2011).

En juin 2011, la Commission de l'éducation en langue anglaise (CELA) déposait un mémoire dans lequel elle faisait des recommandations qui visaient notamment la préparation et le recrutement du personnel enseignant : « Peu importe la méthode choisie pour augmenter les heures d'enseignement de l'anglais aux élèves francophones, il faudra que les enseignants y soient bien préparés. Or il semble que les commissions scolaires francophones aient déjà du mal à trouver des enseignants d'ALS compétents, et le problème **s'aggravera puisqu'on prévoit avoir besoin de plus de 1 200 enseignants d'ALS d'ici cinq ans**. Le programme échouera si le personnel enseignant n'est pas à la hauteur. » (CELA, 2011, p. 9, nous soulignons.)

Les réticences exprimées ne font pas reculer le gouvernement. L'automne 2011 marquait donc officiellement le début du processus d'implantation du projet d'enseignement intensif de l'anglais, langue seconde, pour tous les élèves de 6^e année des écoles primaires francophones⁶⁹. Les journaux publient les réactions de certaines écoles, d'élèves et d'enseignants. Il n'y a pas unanimité chez les parties prenantes : si certains applaudissent⁷⁰, plusieurs soulèvent des craintes, et ce, malgré les nombreux exemples de réussite présentés⁷¹.

Ainsi, en décembre 2011 et en janvier 2012, des enseignants de la région de Québec font connaître leur mécontentement dans les médias. Ils accusent le gouvernement « d'improviser une implantation brutale, rapide et unilatérale de l'anglais intensif » (Allard, 2011a, 2012b; Côté, 2012; Papineau, 2012). Ils dénoncent, entre autres, le fait que cette mesure ne semble pas prendre en considération la réalité des élèves en difficulté et les répercussions sur les autres matières. À la même période, la Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE), après avoir consulté ses membres, critique elle aussi la décision du gouvernement (Allard, 2011b).

Au cours de cette première année d'implantation du projet d'anglais intensif pour tous, les journaux continuent donc de rapporter régulièrement des points de vue critiques. Des parents s'inquiètent de « l'impact culturel et identitaire d'un tel programme. Au Québec, bilinguiser les enfants, ça ne veut pas dire la même chose qu'ailleurs » (Gervais, 2012a). Zita De Koninck sonne l'alarme (à l'instar du CELA) quant à la quantité d'enseignants qualifiés pour un tel projet (Gervais, 2012c). En février 2012, les deux plus importants syndicats d'enseignants [Fédération autonome de l'enseignement (FAE)

68. Voir Commission des États généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec, (2001); Conseil supérieur de l'éducation, (2001, 2005); Malboeuf, (2011a). Voir également à ce sujet le contenu du chapitre 5, sur l'enseignement intensif du français, langue seconde, au Canada.

69. À l'automne 2011, selon les données du MELS, environ 10 % des élèves de 6^e année suivaient un tel programme. Communiqué de la ministre Line Beauchamp du 16 septembre 2011, <http://communiqués.gouv.qc.ca/gouvqc/communiqués/GPQF/Septembre2011/16/c4075.html>.

70. Voir Fédération des comités de parents du Québec, (2012).

71. Notamment dans une bibliographie commentée (MELS, 2011).

et Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE)] demandent au gouvernement de reculer et la présidente de la FSE «dénonce le manque d'analyse ayant précédé la mise en œuvre [du programme], [...] dont elle dénonce aussi le caractère universel» (Saint-Arnaud, 2012). Durant la même période, certaines commissions scolaires annoncent même un gel de l'implantation en raison des réticences des enseignants⁷² ou pour tenir compte de la réalité de certains quartiers⁷³.

Par ailleurs, même si d'autres points de vue sont plus favorables à la mesure, notamment parce que l'enseignement intensif d'une langue seconde au primaire est reconnu comme efficace⁷⁴, ils contiennent aussi parfois des bémols ou expriment des réserves qui vont dans le sens de ce que les détracteurs dénoncent plus fermement : les conséquences de cette mesure n'ont pas été évaluées (Chouinard, 2012); et, surtout, il semble que toutes les conditions gagnantes pour en assurer le succès ne soient pas réunies (notamment un nombre suffisant d'enseignants qualifiés) (Guéricolas, 2012).

La résistance à la généralisation de l'enseignement intensif de l'anglais n'étonne pas étant donné que la langue est, au Québec, un sujet délicat sur lequel il n'y a pas de consensus. La crédibilité des recherches citées pour justifier la décision ainsi qu'une analyse pour s'assurer des moyens de la mettre en œuvre étaient d'autant plus importants pour appuyer le bien-fondé de cette décision. Les enseignants et les syndicats ont donc critiqué une décision qui leur paraissait irréaliste et mal préparée. «Va-t-on encore une fois mettre en péril un projet pertinent parce qu'il a été annoncé prématurément, sans que les implications et les conséquences aient été bien déterminées et évaluées, et sans que les étapes à franchir soient claires pour tous? [...] Les enseignants disent ne pas s'opposer à l'anglais, mais bien à l'improvisation de Québec.» (Breton, 2012.)

En septembre 2012, le changement de gouvernement ranime un débat qui ne s'était pas véritablement éteint : il fait craindre aux uns un recul du programme (Tremblay, 2012) alors que les opposants redoublent d'efforts pour obtenir un moratoire (Gervais, 2012b). De son côté, la nouvelle ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport (Marie Malavoy) précise que, sans être contre la mesure, elle trouve la cible de 2015 prématurée et «soutient qu'il faut entre autres [en] évaluer les conséquences sur les élèves en difficulté et sur le corps professoral» (Mathieu, 2012).

En mars 2013, soit plus de deux ans après l'annonce du premier ministre Charest, la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport lève officiellement l'obligation pour toutes les écoles francophones du Québec d'offrir l'enseignement intensif de l'anglais, langue seconde, à tous les élèves de 6^e année en 2015-2016. Il appartiendra à chacun des conseils d'établissement de décider ou non d'implanter un modèle intensif. La ministre précise néanmoins que la maîtrise de l'anglais, langue seconde, doit être un projet porté par chaque équipe-école, et que des moyens variés pourront être utilisés pour atteindre cet objectif. Elle assure également que le Ministère maintiendra son soutien au regard de l'enseignement intensif de l'anglais⁷⁵. Par la même occasion, elle annonce qu'elle confie à l'École nationale d'administration publique (ENAP) le mandat de «réaliser un bilan de ce qui a été fait depuis deux ans dans le dossier de l'enseignement intensif de l'anglais, de cerner les problèmes soulevés dans les écoles et d'évaluer l'impact de l'apprentissage intensif de l'anglais, langue seconde, sur la réussite des élèves dans les autres matières ainsi que la pertinence de maintenir l'enseignement de la langue seconde en 1^{re} et 2^e année du primaire» (MELS, 2013a).

72. À la Commission scolaire de la Capitale (Allard, 2012a).

73. À la Commission scolaire de Montréal (Jarry, 2012).

74. «Pourtant, s'il y a un programme scolaire qui a été étudié au Québec, s'il y en a un qui a été abondamment testé sur le terrain et qui a fait ses preuves, c'est bien l'apprentissage intensif d'une langue seconde au primaire! Certes, l'annonce du premier ministre Charest semblait sortir d'un chapeau lors de son discours inaugural, l'an dernier. Mais c'était oublier le rapport de la Commission Larose dix ans plus tôt, les nombreuses études menées à ce sujet depuis les années 70 ainsi que les succès éclatants du programme d'anglais intensif au Lac-Saint-Jean, où il s'applique à la quasi-totalité des élèves de 6^e année.» (Cardinal, 2012.)

75. Lettre du 7 mars 2013 aux présidentes et présidents des commissions scolaires.

C'est encore trop de place laissée au programme intensif pour les uns⁷⁶, et cela est présenté comme un recul important pour d'autres⁷⁷. La majorité des parties prenantes se montre toutefois satisfaite de la décision. « Il y avait un choix politique à faire et il est fait. Et il apparaît raisonnable. » (Proulx, 2013.) « Cette position mitoyenne est celle qui sert le mieux à court terme les intérêts des écoliers. » (Breton, 2013.) La décision de la ministre est notamment saluée par l'Association québécoise du personnel de direction des écoles (AQPDE)⁷⁸ de même que par la Fédération des comités de parents et la Fédération des commissions scolaires (Chouinard, 2013). De son côté, et même si bon nombre des réserves à l'égard de l'enseignement intensif concernent les élèves en difficulté, « l'Association québécoise des troubles d'apprentissage (AQETA) réitère son appui au programme intensif d'anglais au primaire et continue de prôner un modèle accessible à tous et non élitiste, même s'il revient désormais à chaque école, par son conseil d'établissement, de décider de son implantation⁷⁹ ».

Si on fait abstraction de l'incidence sur la tâche du personnel enseignant et l'organisation scolaire, en particulier la compression du temps pour les autres matières, l'enseignement intensif est considéré comme un des meilleurs moyens d'améliorer le niveau de compétence dans une langue seconde sans compromettre la maîtrise de la langue maternelle⁸⁰. Les recherches montrent, en effet, que la fréquence et l'intensité sont des facteurs importants pour favoriser la maîtrise d'une langue seconde. De plus, dans le contexte québécois, le renouveau pédagogique devrait faciliter l'implantation du modèle intensif, puisque la progression des apprentissages peut être organisée sur des cycles de 2 ans (SPEAQ, 2012).

5.3 UN PORTRAIT DE LA SITUATION

Pour que l'enseignement intensif de l'anglais, langue seconde, puisse être déclaré comme « programme particulier d'anglais intensif » dans les bases de données du MELS, il faut notamment consacrer entre 300 et 369 heures à l'anglais, langue seconde, en 5^e ou en 6^e année. Les chiffres présentés dans les deux tableaux qui suivent ne tiennent donc pas compte de toutes les écoles qui offrent des formules qui, sans aller jusqu'à 300 heures, augmentent considérablement les heures consacrées à la langue seconde. Soulignons également que les données présentées ici ne tiennent pas compte des écoles privées.

76. « La Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE-CSQ) n'est pas satisfaite de la proposition. Elle aurait préféré que la ministre mette carrément un frein au programme, le temps de bien l'évaluer. » (Nadeau et Gervais, 2013.)

77. « Le Parti libéral considère que cette décision est clairement un abandon des parents et des enfants du Québec au profit des radicaux du Parti québécois. » (Dion-Viens, 2013.)

78. Dans un communiqué du 8 mars 2013 : <http://www.newswire.ca/fr/story/1126615/enseignement-de-l-anglais-intensif-langue-seconde-les-directions-d-etablissement-scolaire-felicitent-la-ministre-malavoy-d-assouplir-les-mesures>.

79. Dans un communiqué du 8 mars 2013 : http://temp.ameqenligne.com/detail_news.php?ID=422999&titre=L%27AQE+TA+r%C3%A9it%C3%A8re+son+appui+au+programme+intensif+d%27anglais+au+primaire&cat=;21&niveauAQ=3.

80. Les données obtenues par l'ENAP dans le cadre du mandat qui lui a été confié en mars 2013 « suggèrent de façon significative et quasi unanime que [l'enseignement intensif de l'anglais, langue seconde (EIALS)] a un effet positif sur la réussite scolaire des enfants en ALS. En ce qui concerne la réussite scolaire des élèves en français ou dans les autres matières, la majorité des répondants ne perçoivent pas d'effets négatifs notables issus de l'EIALS. Les parents paraissent même persuadés que la mesure a de forts effets positifs sur les apprentissages en français et dans les autres matières. D'autres répondants semblent plus mesurés et parlent plutôt d'un effet neutre de l'EIALS sur les apprentissages en français et dans les autres matières, ce que semblent également suggérer les témoignages en provenance des enseignants titulaires » (Centre de recherche et d'expertise en évaluation, 2014b, troisième livrable, p. 116.)

TABEAU 2 Effectif scolaire de 5^e et de 6^e année en enseignement intensif de l'anglais, langue seconde (EIALS)

	5 ^e année			6 ^e année		
	Total d'élèves avec EIALS	Total d'élèves dans l'ensemble des CS francophones	% d'élèves avec EIALS	Total d'élèves avec EIALS	Total d'élèves dans l'ensemble des CS francophones	% d'élèves avec EIALS
2012-2013	833	63 247	1,32 %	7 613	61 348	12,41 %
2013-2014	1 313	63 674	2,06 %	8 994	61 977	14,51 %

Source : MELs, Direction des statistiques et de l'information décisionnelles (DSID), Service des indicateurs et des statistiques (SIS), Portail informationnel, système Charlemagne, données au 23 janvier 2014 (les données 2013-2014 sont provisoires).

TABEAU 3 Nombre d'écoles et de commissions scolaires offrant l'enseignement intensif de l'anglais, langue seconde (EIALS)

	Nombre d'écoles primaires offrant l'EIALS (Il y a 1 715 écoles primaires publiques francophones)	Nombre de commissions scolaires offrant l'EIALS (Il y a 60 CS francophones)
2012-2013	202	39
2013-2014	236	40

Le nombre de groupes d'EIALS dans les écoles francophones du Québec correspond au nombre de groupes déclarés par les commissions scolaires à partir du formulaire prévu en vue d'obtenir le financement pour la libération de l'enseignant titulaire et de l'enseignant d'ALS (2 suppléances par groupe). Pour 2012-2013, il s'agit du nombre définitif de groupes pour lesquels le MELs a émis un financement (DFGJ). Pour 2013-2014, il s'agit d'une donnée provisoire en date du 22 avril 2014 (DFGJ).

Même si les deux tiers des commissions scolaires francophones offrent un programme particulier d'anglais intensif, le Conseil constate que la proportion des écoles qui le proposent est de l'ordre de 15 %. Le programme n'est donc pas accessible partout dans le territoire du Québec et le nombre d'élèves touchés demeure relativement modeste.

5.4 LES DIFFÉRENTS MODÈLES DE DISTRIBUTION DU TEMPS

Plus de la moitié (60 %) des écoles qui offrent un programme d'enseignement intensif de l'anglais à la fin du primaire fonctionnent selon le modèle 5 mois/5 mois. Le Conseil s'est toutefois demandé si des modèles de distribution du temps qui font alterner l'enseignement de l'anglais et celui des autres matières sur toute l'année scolaire⁸¹ amoindrieraient les effets de la compression du temps pour ces matières, en particulier pour les élèves à risque et les EHDA. Il existe également des modèles où l'enseignement intensif de l'anglais est étalé sur tout le 3^e cycle (5^e et 6^e années). Ces modèles demandent une planification et une collaboration accrue entre spécialistes et titulaires.

81. Modèles 2 semaines/2 semaines, 5 jours/5 jours, etc.

5.4.1 DES RECHERCHES SUR L'EFFICACITÉ DES MODÈLES

Dans le contexte où l'efficacité du modèle 5 mois/5 mois pour apprendre la langue seconde est bien documentée⁸², les recherches qui se sont penchées sur les modèles de distribution du temps des programmes d'enseignement intensif avaient pour objectif de vérifier si ces modèles sont aussi efficaces les uns que les autres pour améliorer la maîtrise de la langue cible (Collins et autres, 1999; Collins et White, 2011). Les résultats des deux études sont légèrement en faveur du modèle 5 mois/5 mois quant à l'efficacité de l'apprentissage de la langue cible⁸³. Les chercheuses ne se prononcent cependant pas sur la réussite des élèves dans les autres matières (qu'elles n'ont pas mesurée). Néanmoins, les conclusions de la recherche la plus récente insistent sur le fait que tous les modèles de distribution du temps permettent aux élèves d'améliorer leurs compétences en anglais de façon remarquable, que l'étalement dans le temps est perçu comme un défi moins grand pour les élèves en difficulté et que le fait que différents modèles soient possibles permet de répondre aux besoins locaux⁸⁴.

Bref, selon les recherches, il n'y aurait pas lieu de recommander un modèle de distribution du temps plutôt qu'un autre, car la situation actuelle permet à chacun des milieux de choisir le modèle qui lui convient. Dans la mesure où le choix des écoles est fondé en priorité sur l'intérêt des élèves, le Conseil constate que cette souplesse permet d'élargir les possibilités d'offrir un enseignement intensif. En revanche, elle complique la situation des élèves qui déménagent en cours d'année scolaire et à laquelle les écoles devraient se préparer pour ne pas les pénaliser.

5.4.2 LES AVANTAGES ET LES DÉFIS LIÉS AUX DIFFÉRENTS MODÈLES

Dans le contexte où l'enseignement intensif de l'anglais devenait obligatoire pour tous les élèves, le MELS et la SPEAQ ont publié à l'intention des écoles des documents qui présentent les avantages et les défis des différents modèles de distribution du temps (MELS, 2012a; SPEAQ, 2012).

82. « Considerable research has been done in the 5-month massed program, and it has been found successful in terms of student's development of basic communications skills in English both at the end of their intensive course and in the long term [...], student's attitudes towards learning English [...], **and their performance in other subject matter** [...] » (Collins et autres, 1999, p. 656, nous soulignons.)

83. « Although we found superior outcomes for students whose program offered more concentrated and sustained ESL exposure, students in all three programs made considerable progress in learning English. » (Collins et autres, 1999, p. 674.)

84. « In light of the modest differences between the two distributions of instructional time and the substantial progress made in both program versions, the findings do not suggest a clear learning advantage for either concentrating or distributing the intensive experience, at least among this population of learners. This finding is important in the research context in which the study took place. Although we chose schools where access to the special intensive program was not restricted to students with special abilities, this is not typical of the 5-month model. The perceived challenge of students completing the regular Grade 6 curriculum in L1 French in just 5 months often results in participation being limited to students with strong academic profiles from the previous school year. Spreading the French L1 portions of the curriculum over 10 months is seen as being less academically challenging, which may result in the distributed version being offered to a wide range of students. The finding of strong results for mini-intensive courses may be important for other populations of learners and may meet local needs better than the more common longer intensive courses. » (Collins et White, 2011, p. 127-128.)

TABEAU 4 Avantages et défis liés aux différents modèles d'organisation du temps

Modèles	Description	Avantages	Défis	Conditions facilitantes
5 mois/5 mois (18 semaines/18 semaines)	Ce modèle divise l'année en deux parties égales. L'ALS est enseigné durant cinq mois consécutifs et l'enseignement des autres matières se déroule durant les cinq autres mois. Les matières enseignées par les spécialistes (éducation physique et à la santé et un ou deux volets d'art) sont enseignées en français tout au long de l'année.	Les différentes recherches ont démontré l'efficacité de ce modèle pour le développement des compétences en ALS. Les études menées par différentes commissions scolaires montrent que la participation des élèves n'a pas d'effet négatif sur leur performance dans les autres matières. Transition unique en mi-année. L'élève relève un défi à la fois, soit l'apprentissage de l'ALS ou celui des autres matières. Formule motivante : les élèves voient leurs progrès en anglais de façon concrète, augmente l'estime de soi des EHDA.	Mettre en place des dispositifs d'enseignement qui favorisent le rappel des connaissances et des démarches propres à chaque matière après une absence d'enseignement de plus de 5 mois en ALS ou dans les autres matières (au primaire ou au secondaire). Prévoir des moments et adopter des mécanismes de concertation entre les titulaires de 6^e année et les spécialistes d'ALS pour faciliter l'harmonisation des approches pédagogiques mises en place durant les deux parties de l'année et la complémentarité des apprentissages. S'assurer de l'atteinte des attentes de fin de cycle de toutes les matières pour tous les élèves. Soutenir le titulaire compte tenu de la tâche de correction accrue.	Un nombre pair de groupes dans une même école ou dans deux écoles voisines. Le pairage entre un titulaire et un spécialiste d'ALS ou un enseignant qualifié dans ces deux champs. La collaboration entre le titulaire et le spécialiste d'ALS.

Modèles	Description	Avantages	Défis	Conditions facilitantes
4 jours/1 jour (pendant 18 semaines) 1 jour/4 jours (pendant 18 semaines)	Ce modèle divise l'année scolaire en deux parties égales. Durant 5 mois, les élèves reçoivent pendant 4 jours l'enseignement intensif de l'ALS, la 5^e journée est généralement réservée à l'enseignement du français et de la mathématique. Durant les 5 autres mois, les élèves poursuivent leurs apprentissages dans les autres matières durant 4 jours. La 5^e journée est consacrée à l'apprentissage de l'ALS. Les matières enseignées par des spécialistes sont offertes toute l'année.	Les élèves poursuivent leurs apprentissages en français et en mathématique tout au long de l'année (horaire qui se rapproche davantage de l'horaire habituel). Les élèves sont supervisés par deux enseignants tout au long de l'année. Des projets peuvent être réalisés dans le cadre de l'enseignement intensif de l'ALS et d'une autre matière. Durant les activités réalisées en ALS, il est possible de consolider et d'enrichir les apprentissages faits en français. Les élèves sont mieux préparés aux changements d'enseignants et de locaux qu'ils vivront au secondaire.	Prévoir des moments et adopter des mécanismes de concertation entre les titulaires de 6^e année et les spécialistes d'ALS pour faciliter l'harmonisation des approches pédagogiques et des règles de fonctionnement en classe ainsi que la complémentarité des apprentissages. S'assurer que les élèves satisfont aux attentes de fin de cycle dans toutes les matières. Soutenir les élèves qui font partie du groupe qui consacre 4 jours à l'ALS lors des épreuves préparées par le Ministère. Réorganiser les horaires durant les épreuves obligatoires préparées par le Ministère. Soutenir le titulaire compte tenu de la tâche de correction accrue.	Un nombre pair de groupes dans une même école ou dans deux écoles voisines. Le pairage entre un titulaire et un spécialiste d'ALS. La collaboration entre le titulaire et le spécialiste d'ALS.

Modèles	Description	Avantages	Défis	Conditions facilitantes
2 semaines/2 semaines 1 semaine/1 semaine 2 ½ journées/2 ½ journées 1 journée/1 journée Avant-midi/Après-midi – Après-midi/Avant-midi 2 jours/3 jours – 3 jours/2 jours	Durant une année, l'enseignement intensif de l'ALS alterne avec l'enseignement des autres matières. La fréquence varie selon les modèles : 2 semaines, 1 semaine, 2 ½ journées, 1 journée ou ½ journée. Les matières enseignées par des spécialistes sont à l'horaire de l'élève tout au long de l'année.	Les élèves poursuivent leurs apprentissages dans toutes les matières tout au long de l'année. Facilitant pour les EHDA. Toutes les matières sont évaluées tout au long de l'année. Les élèves sont supervisés par deux enseignants tout au long de l'année. Il est possible de proposer des projets dont les activités peuvent se tenir dans le cadre de l'enseignement intensif de l'ALS et d'une autre matière. Durant les activités réalisées en ALS, il est possible de consolider et d'enrichir les apprentissages faits en français. Répond à la préoccupation des milieux d'offrir l'enseignement intensif de l'ALS à tous les élèves. Les élèves sont mieux préparés aux changements de locaux qu'ils vivront au secondaire.	Prévoir des moments et adopter des mécanismes de concertation entre les titulaires de 6^e année et les spécialistes d'ALS pour faciliter l'harmonisation des approches pédagogiques et des règles de fonctionnement en classe ainsi que la complémentarité des apprentissages. S'assurer de l'atteinte des attentes de fin de cycle dans toutes les matières pour tous les élèves. Soutenir les élèves qui font partie du groupe qui consacre 4 jours à l'ALS lors des épreuves préparées par le Ministère. Réorganiser les horaires durant les épreuves obligatoires préparées par le Ministère. Répartir de façon réaliste les devoirs à faire à la maison. Soutenir le titulaire compte tenu de la tâche de correction accrue.	Un nombre pair de groupes dans une même école ou dans deux écoles voisines. Le pairage entre un titulaire et un spécialiste d'ALS. Une proximité des locaux réservés au titulaire et au spécialiste d'ALS. La collaboration entre le titulaire et le spécialiste d'ALS.

En ce qui concerne les EHDA, le document de la SPEAQ mentionne des avantages pour les deux types de distribution du temps : le modèle 5 mois/5 mois peut leur faire connaître des réussites qui ont un effet bénéfique sur leur estime de soi; de leur côté, les modèles étalés sur toute l'année scolaire sont considérés comme davantage respectueux du rythme de ces élèves.

Le document de la SPEAQ précise également que, peu importe le modèle choisi, la réflexion de l'équipe-école doit notamment tenir compte des éléments suivants : la sélection d'enseignants ouverts à une collaboration; la planification globale sur deux ans par les titulaires des 5^e et 6^e années de l'enseignement des matières autres que l'anglais; la déstabilisation possible de certains élèves; l'organisation du soutien à apporter aux élèves à risque; la prise en compte des élèves bilingues ou allophones (SPEAQ, 2012, p. 13).

5.4.3 LES RAISONS DU CHOIX D'UN MODÈLE DANS LES MILIEUX VISITÉS

Lors de la consultation (voir la description en annexe), le Conseil a vérifié les raisons du choix d'un modèle dans chacun des milieux visités où un programme intensif est offert.

Dans une commission scolaire de la Capitale-Nationale dont presque toutes les écoles primaires offrent un programme d'anglais intensif, le modèle 10 jours/10 jours a été pratiquement abandonné parce qu'il entraîne une période d'adaptation au début de chaque cycle. Le modèle ½ journée/½ journée a été choisi par plus de la moitié des écoles parce qu'il fait en sorte que toutes les matières sont vues toute l'année. Par contre, comme pour tous les modèles qui font alterner les périodes d'anglais et les autres matières toute l'année, il est difficile à appliquer dans les écoles qui ont un nombre impair de classes. En effet, un nombre impair de classes conduit généralement des écoles à se jumeler, ce qui implique qu'un titulaire et un spécialiste d'anglais doivent partager leur temps entre deux écoles. Pour minimiser les déplacements, c'est le modèle 5 mois/5 mois qui a été retenu par les écoles qui doivent se jumeler.

Au Lac-Saint-Jean, le modèle 5 mois/5 mois semble nettement majoritaire : on évoque les fréquentes périodes d'adaptation exigées par les autres modèles; on souligne aussi le fait que c'est le modèle qui donne les meilleurs résultats dans la langue cible (Commission scolaire du Lac-Saint-Jean, 2011).

Ailleurs en région, une école qui compte plusieurs groupes de 6^e année a choisi le modèle un cycle/un cycle (9 jours/9 jours), car il permet de faire un suivi de toutes les matières sur toute l'année. Au nombre des avantages, les enseignants signalent que l'alternance des périodes entretient la motivation des élèves et qu'elle facilite la collaboration entre les titulaires et les spécialistes qui forment des dyades auprès des élèves.

Dans les régions de Montréal et de Laval, les quatre écoles visitées avaient adopté le modèle 5 mois/5 mois. L'une d'elles avait, jusqu'en 2012-2013, le modèle ½ journée/½ journée; par la suite, elle a adopté le modèle 5 mois en raison d'un nombre impair de groupes (qui implique qu'une titulaire et une spécialiste partagent leur temps entre deux écoles). La titulaire, qui a connu les deux formules, préfère voir les deux groupes toute l'année pour le suivi des élèves en difficulté. Les spécialistes d'anglais ont pour leur part généralement défendu le fait que le modèle 5 mois/5 mois donne de meilleurs résultats en anglais.

Au chapitre des modèles de distribution du temps, certaines écoles offrent l'anglais intensif en 5^e année, d'autres ont des modèles qui distribuent l'enseignement intensif sur tout le 3^e cycle. Dans le cas des classes multiprogrammes, l'enseignement intensif de l'anglais peut être offert une année sur deux aux élèves qui forment la classe de 5^e et 6^e années (3^e cycle).

De façon générale, on constate que, même si le choix d'un modèle de distribution du temps repose souvent sur des contraintes organisationnelles, chaque milieu témoigne des avantages du modèle qu'il connaît et en tire parti. Le Conseil estime qu'il faut laisser le choix aux écoles du modèle de distribution de temps qui leur convient le mieux, que ce soit en 5^e ou en 6^e année.

5.5 CE QUE LE PERSONNEL ENSEIGNANT NOUS A DIT

Les syndicats se sont généralement exprimés contre la généralisation de l'enseignement intensif de l'anglais, qui a une incidence considérable sur la tâche des titulaires et celle des spécialistes. Ils doivent, en effet, prévoir des ajustements très importants dans leurs pratiques. La consultation a été l'occasion de documenter cette dimension.

De plus, comme il n'y a pas de programme particulier pour la formule intensive, le Conseil a cherché à savoir comment les spécialistes enrichissent le programme.

5.5.1 LA COLLABORATION

Pour en assurer le succès (et comme le précisent les outils du MELS et de la SPEAQ), les titulaires et les spécialistes qui s'engagent dans un programme d'enseignement intensif de l'anglais doivent idéalement travailler en étroite collaboration. Cette collaboration est plus simple à organiser dans les modèles qui font alterner l'ALS et les autres matières toute l'année, et elle est facilitée si les enseignants ont du temps pour planifier ensemble (par exemple une plage horaire dédiée dans le cycle). Actuellement, le dégagement consenti par le MELS pour le travail de concertation est d'une journée par année (par enseignant). Certaines écoles ou commissions scolaires offrent davantage de temps, mais il s'agit de cas par cas.

Des exemples concrets de collaboration témoignent des possibilités de s'appuyer sur la progression des apprentissages et les compétences transférables pour enrichir le programme d'anglais, langue seconde⁸⁵. Des projets mis sur pied par des spécialistes d'anglais, langue seconde, permettent en effet de réinvestir les notions vues dans les autres matières (sans les enseigner ni évaluer le contenu utilisé). La collaboration permet non seulement le transfert des compétences et le réinvestissement de certains contenus, elle permet aussi d'avoir deux perspectives différentes sur les élèves et d'intervenir de façon complémentaire lorsque des difficultés surgissent.

5.5.2 DES SPÉCIALISTES AGISSANT COMME TITULAIRES

Il peut sembler évident que l'enseignement intensif, peu importe le modèle, est une amélioration significative du contexte de travail pour un spécialiste d'anglais : seulement deux groupes à rencontrer (éventuellement dans une seule école), un contact plus personnalisé avec les élèves, le temps d'approfondir les notions, une classe dédiée, etc. Il ne faut cependant pas perdre de vue que les spécialistes sont généralement habitués à préparer des leçons courtes qu'ils ont l'occasion de répéter; il s'agit d'un contraste total avec le contexte intensif, où ils doivent planifier des activités sur une longue période avec les mêmes élèves, et ce, à partir du même programme de formation. De plus, le contexte intensif les amène à jouer un rôle différent auprès des parents.

Lors de la consultation, le Conseil a donc vérifié si leur formation (initiale et continue) prépare les spécialistes à ce contexte.

Les spécialistes de l'anglais rencontrés travaillent beaucoup en collaboration pour échanger et bâtir du matériel pédagogique approprié au contexte de l'enseignement intensif. Dans les écoles visitées, les spécialistes veillent à ce que tout se passe en anglais dans la classe d'anglais. Ils conçoivent des activités thématiques où la communication et la collaboration sont essentielles, car ils veulent amener les élèves à accepter de prendre des risques. Pour faciliter les échanges et la communication, ils cherchent à faire acquérir du vocabulaire dans les différents domaines d'intérêt des élèves.

Ces spécialistes d'anglais n'ont donc exprimé aucun malaise par rapport au fait de passer significativement beaucoup plus de temps avec les élèves, de parler continuellement en anglais avec eux et de leur proposer des activités pédagogiques riches et variées. Même si certains aimeraient que la formule intensive ait un programme qui lui soit propre et que du matériel pédagogique destiné à l'enseignement intensif soit disponible, ils se sont tous dits à l'aise pour concevoir du matériel et des activités qui placent les élèves en situation de communiquer, d'interagir et de développer du vocabulaire sur différents thèmes : ils développent avec les élèves des routines de discussion axées sur l'actualité, accordent une grande importance aux verbes et à l'acquisition du vocabulaire et conçoivent des activités et des projets pour donner aux élèves l'occasion de communiquer. En d'autres mots, ils n'ont déploré aucune lacune par rapport à leur formation initiale. En outre, les spécialistes d'anglais qui enseignent dans le contexte intensif peuvent généralement compter sur du soutien pédagogique de la part de leur commission scolaire.

85. Notamment dans le cadre du congrès annuel de la SPEAQ.

Même si les spécialistes consultés n'ont exprimé aucun malaise avec les ajustements au programme que suppose l'enseignement intensif, on doit se demander si les spécialistes recrutés seraient tous aussi à l'aise si la formule intensive devenait plus courante. **Le Conseil estime que les spécialistes qui enseignent l'anglais, langue seconde, dans un contexte intensif devraient disposer de balises pour guider leurs choix pédagogiques et assurer un enrichissement adéquat du programme.**

5.5.3 DES TITULAIRES PRESSÉS PAR LE TEMPS

Même si on parle généralement d'enseignement intensif de l'anglais, il convient de mettre en évidence le fait que ce sont les autres matières qui sont compressées dans le temps, et donc enseignées de façon intensive.

De ce contexte, les titulaires doivent de façon minimale relever deux grands défis : voir la même matière deux fois plus rapidement sans laisser pour compte les élèves à risque et les EHDA; suivre deux fois plus d'élèves durant la même année scolaire. Cela représente incontestablement une charge de travail supplémentaire. S'ajoute à cette charge de travail supplémentaire la frustration de ne plus avoir le temps de réaliser des projets (dans l'esprit du renouveau pédagogique).

On ne s'étonnera donc pas que, dans plusieurs des écoles visitées où s'offre l'anglais intensif, il y ait eu des résistances à l'implantation du projet et que le taux de roulement des titulaires de 6^e année demeure assez élevé. Les personnes qui en ont le choix ne restent généralement pas titulaires en 6^e année en contexte intensif, ce qui fait qu'un nombre important d'enseignantes et d'enseignants en début de carrière se retrouvent avec une tâche plus lourde, et pour laquelle l'expertise est toujours à reconstruire. Leur insertion professionnelle est donc encore plus délicate que celle de leurs collègues.

De plus, alors que plusieurs commissions scolaires offrent du soutien pédagogique aux spécialistes d'anglais qui enseignent en contexte intensif, il semble que cela soit beaucoup moins fréquent pour les titulaires, qui doivent cependant s'adapter à un contexte exigeant. Cette situation leur donne l'impression de ne pas avoir droit à l'erreur ou à l'hésitation, puisque chaque période de classe compte pour ainsi dire doublement. Les titulaires rencontrés estiment que leur formation ne les a pas préparés à ce contexte, et que, s'ils ne peuvent pas compter sur le mentorat de collègues plus expérimentés, ils sont livrés à eux-mêmes. Ils ont exprimé le besoin de pouvoir échanger avec des collègues pour savoir quoi prioriser et comment optimiser les activités d'apprentissage.

Surtout en début de carrière, ils ressentent vivement la pression liée aux examens du MELS et se demandent comment bien y préparer leurs élèves. La progression des apprentissages du MELS souligne les éléments essentiels; elle pourrait être utilisée pour planifier le 3^e cycle en contexte d'enseignement intensif. Ce document n'est peut-être pas assez bien connu des titulaires qui commencent leur carrière et qui auraient besoin de soutien ou de mentorat pour se l'approprier.

Le premier des défis mentionnés ci-dessus – voir les matières plus rapidement – peut être moindre si, comme le recommande la SPEAQ dans son guide de 2012 et comme c'est déjà le cas dans certaines écoles, la concentration des matières est distribuée sur tout le 3^e cycle et pas uniquement sur la 6^e année. Autrement dit, au lieu d'envisager l'effet de la compression des matières sur la moitié d'une année scolaire, il faut voir le programme intensif d'anglais sur le quart d'un cycle, ce qui est facilitant tant pour les élèves que pour le personnel enseignant. Cela suppose évidemment une véritable organisation du curriculum sur le 3^e cycle, en collaboration avec les titulaires de 5^e année.

Il ressort de la consultation que certaines écoles et commissions scolaires travaillent déjà sur la répartition des notions à voir au 3^e cycle sur trois périodes de cinq mois (la quatrième étant consacrée à l'anglais). Le modèle existe donc, mais il reste à s'assurer que les titulaires de 5^e année emboîtent le pas, ce qui peut nécessiter une certaine période de transition.

Dans une école visitée, le programme (offert à tous les élèves) est au cœur du projet éducatif et est porté par toute l'équipe-école. On peut même dire que les enseignants commencent à y préparer les élèves dès la 1^{re} année (pas en avançant la matière, mais en démontrant une attitude positive pour ce projet de l'école). Il semble que ce soit la situation idéale.

Ce que le Conseil retient des réactions entourant la décision de rendre obligatoire l'enseignement intensif de l'anglais, langue seconde, au Québec

- L'expression des *pour* et des *contre* l'enseignement intensif reposait en partie sur des croyances ou des craintes que la recherche n'entérine pas (enfant éponge et âge optimal du côté des *pour*, langue maternelle en péril et crainte pour les élèves à risque ou les EHDA du côté des *contre*).
- En revanche, l'inquiétude exprimée quant à la pénurie d'enseignants qualifiés et compétents rejoint les données des recherches et le point de vue des experts : si les enseignants ne possèdent pas les qualifications et les compétences requises pour enseigner en contexte intensif, ou s'ils ne bénéficient pas du soutien approprié, le programme risque d'être un échec.

Ce que le Conseil retient au sujet des défis liés à la mise en œuvre d'un programme intensif d'enseignement de l'anglais, langue seconde

- L'incidence de l'enseignement intensif sur la tâche des titulaires devrait être reconnue et prise en considération, notamment en contexte d'insertion professionnelle. Il faut que, selon son contexte, chaque milieu trouve une solution⁸⁶ au taux de roulement des titulaires qui enseignent en 6^e année dans un contexte intensif, ce qui semble être un écueil majeur. La 6^e année est une importante année de transition, un roulement perpétuel de personnel à ce niveau n'est souhaitable ni pour les élèves ni pour les enseignants qui commencent leur carrière.
- Par ailleurs, les milieux qui décident d'implanter un programme intensif doivent s'assurer de mettre en place les autres conditions nécessaires à l'efficacité et à l'équité : que l'on puisse compter sur le nombre requis d'enseignants qualifiés et compétents, que le projet soit porté par toute l'équipe-école (projet éducatif), que titulaires et spécialistes travaillent en complémentarité et que ces derniers disposent de balises pour enrichir le programme de base d'anglais, que la planification des autres matières se fasse sur l'ensemble du 3^e cycle, et qu'on tienne compte des besoins de tous les types d'élèves.

86. Le travail en cycle, l'accompagnement de conseillers pédagogiques pour mieux planifier la progression des apprentissages, le mentorat, l'attribution des tâches, etc.

CHAPITRE	6

**L'ANGLAIS, LANGUE SECONDE,
DANS LE PROGRAMME DE FORMATION
DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE AU PRIMAIRE**

La situation scolaire d'apprentissage d'une langue étrangère impose pour le didacticien et l'enseignant de définir précisément des objectifs d'apprentissage. Cette nécessité s'impose à nos yeux parce que les avantages d'un apprentissage précoce ne sont que très relatifs lorsqu'il est réalisé dans le cadre d'une classe nombreuse et d'une durée hebdomadaire très limitée. (Gaonac'h, 2006, p. 6.)

L'enseignement intensif de l'anglais, langue seconde, semble répondre à un besoin. Pour mieux comprendre ce besoin, il faut regarder le programme québécois de formation en anglais, langue seconde.

6.1 LA PLACE DE L'ANGLAIS DANS LE CURRICULUM QUÉBÉCOIS

Avec l'enseignement des arts (fixé à deux disciplines) et des programmes d'éthique et culture religieuse, de géographie, d'histoire, d'éducation à la citoyenneté et de science et technologie, l'enseignement de la langue seconde au primaire fait partie des matières qui doivent être enseignées pendant les heures non réparties⁸⁷. Le fait de ne pas indiquer un nombre d'heures pour chacune des matières permet à chaque école de personnaliser sa grille-matières en fonction des caractéristiques et des besoins de son milieu.

Compte tenu des indications du régime pédagogique (Québec, 2014b) et des dispositions des conventions collectives, 2 heures 30 minutes par semaine sont partagées entre les arts et l'anglais, langue seconde.

Dans ce contexte, il apparaît que le nombre d'heures consacrées à l'anglais, langue seconde, est très différent d'une école primaire à l'autre⁸⁸. Les choix qui se font localement peuvent, en effet, faire varier du simple au double le temps consacré à l'anglais, langue seconde (l'éventail irait de 36 à 56 heures par année scolaire)⁸⁹. Étant donné que la grille-matières est adoptée par le conseil d'établissement chaque année, ce nombre d'heures peut même varier d'une année à l'autre. En outre, cette situation place les matières en question en compétition les unes par rapport aux autres et est susceptible de créer des tensions entre les spécialistes.

Compte tenu de l'importance du facteur temps pour l'efficacité de l'enseignement ou de l'apprentissage d'une langue seconde, le Conseil estime que le régime pédagogique devrait indiquer un minimum de temps pour l'enseignement de l'anglais, langue seconde.

6.2 L'ANGLAIS DÈS LE 1^{er} CYCLE

Au Québec, l'enseignement de l'anglais, langue seconde, dès la première année (1^{er} cycle du primaire) est obligatoire depuis septembre 2006. Entre 2001 et 2006, l'enseignement de l'anglais commençait en 3^e année alors qu'avant 2001, il commençait en 4^e année.

87. Au primaire, les matières dont le temps est indiqué dans le régime pédagogique sont la langue d'enseignement (9 heures par semaine au 1^{er} cycle et 7 heures aux 2^e et 3^e cycles), la mathématique (7 heures par semaine au 1^{er} cycle et 5 heures aux 2^e et 3^e cycles), l'éducation physique et à la santé (2 heures par année scolaire) (Québec, 2014b).

88. Au secondaire, le régime pédagogique indique un nombre minimum de 100 heures d'anglais, langue seconde, par année.

89. Dans son rapport de recherche évaluative, le Centre de recherche et d'expertise en évaluation (CREXE) de l'ENAP juge « important de souligner qu'au 1^{er} cycle l'offre d'enseignement de l'anglais, langue seconde, peut varier de 30 à 90 minutes par semaine » (CREXE, 2014b, deuxième livrable, p. 82).

6.2.1 UNE DÉCISION QUI NE FAISAIT PAS L'UNANIMITÉ

L'opportunité de commencer l'enseignement de la langue seconde dès la 1^{re} année ne faisait pas l'unanimité (CSE, 2005; FSE, 2004). «Les connaissances acquises en langue maternelle sont facilement transférables en langue seconde **lorsque l'élève atteint un développement cognitif et langagier optimal dans la langue maternelle, soit après cinq ou sept ans d'études**. C'est ainsi que nombre de chercheurs québécois et étrangers, dont Hagège, s'appuyant sur cette théorie [se sont opposés] à l'enseignement de l'anglais, langue seconde, dès la première année.» (Lebrun, 2006, p. 45, nous soulignons.) Le Conseil avait d'ailleurs émis un avis défavorable à ce changement du régime pédagogique⁹⁰. En outre, «[d]es enseignants, tels les spécialistes de l'anglais regroupés dans la Société pour la promotion de l'enseignement de l'anglais (SPEAQ), remett[ai]ent en question l'efficacité d'une telle mesure pour améliorer l'apprentissage d'une langue seconde.» (CSE, 2005, p. 14.) Par ailleurs, l'Association québécoise des professeurs de français (AQPF) estimait que «le fait de donner une telle importance à l'apprentissage de l'anglais dès le début de leur scolarité transmet aux petits un message clair : l'anglais est non seulement utile, mais nécessaire, voire obligatoire.» (Pilote, 2005.)

En vue de ces modifications au régime pédagogique, le MELS avait procédé à une expérimentation⁹¹ en 2004-2005 et en 2005-2006 (MELS, s. d.). Le programme expérimenté (de 90 à 120 minutes par semaine⁹²) permettait à l'élève d'avoir accès à un bagage culturel (chansons, comptines, histoires) et misait sur le développement de l'oreille (les enseignants s'étaient engagés à ne s'adresser aux élèves qu'en anglais). L'approche privilégiée par le programme a été soulignée comme un point fort par les spécialistes. Selon les directions, l'expérimentation a levé les réticences de certains titulaires. Selon les titulaires qui ont participé à l'expérimentation, les enfants ont aimé le cours (l'approche dynamique y est pour beaucoup), et ils ont transféré les stratégies d'apprentissage aux autres matières. Un titulaire mentionne néanmoins que, pour certains élèves en difficulté, il semble que ce soit un stress supplémentaire. La grande majorité des parents (90 %) dont les enfants ont participé à l'expérimentation se sont dits satisfaits de l'expérience, mais certains ont exprimé une inquiétude concernant la réussite scolaire de leur enfant compte tenu des difficultés dans les autres disciplines.

6.2.2 LE PROGRAMME D'ANGLAIS, LANGUE SECONDE, AU 1^{er} CYCLE

Au 1^{er} cycle du primaire, «le programme s'articule autour de deux compétences, soit *[m]obiliser sa compréhension de textes entendus et [c]ommuniquer oralement en anglais*.» (MELS, 2006b, p. 2.)

«[L]'écriture du programme tient compte du fait que, pendant les deux premières années du primaire, les élèves commencent l'apprentissage de la lecture et de l'écriture du français.» (MELS, 2006b, p. 1.) Le programme du 1^{er} cycle est en effet «axé sur la dimension orale de la langue. L'enseignant parle à l'élève exclusivement en anglais, et ce, dès le premier cours. [...] Il n'y a aucune attente sur le plan de la lecture et de l'écriture.» (MELS, 2006b, p. 2.) «[L]'initiation à la langue anglaise [se fait] grâce à la participation aux routines de la classe et à l'utilisation de chansons, comptines et histoires authentiques.» (MELS, 2009b, p. 4.) «[L]'initiation [à des] stratégies [de communication se fait] principalement par imitation de certaines façons de faire au

90. En 2005, le **Conseil a exprimé des réticences quant à l'introduction de l'anglais au 1^{er} cycle du primaire**, car plusieurs questions demeuraient sans réponse dont la démonstration qu'un enseignement précoce de l'anglais, surtout dispensé à petite dose, soit efficace. **Il soulevait la question à savoir si un enseignement plus intensif ne serait pas davantage pertinent** pour améliorer l'apprentissage d'une deuxième langue, comme l'indiquaient différentes expériences. Il recommandait de surseoir à la proposition et de **créer un groupe de travail chargé d'examiner, d'un point de vue tant organisationnel que pédagogique, la question de l'anglais, langue seconde** (CSE, 2005, p. 15).

91. Un total de 17 groupes dans 9 écoles – 325 élèves – ont participé à cette expérimentation, dont un groupe en milieu pluriethnique et un groupe-cycle.

92. Depuis que le programme a officiellement été implanté (2006), on consacrerait plutôt en moyenne 60 minutes à l'anglais par semaine au premier cycle.

moment d'effectuer une tâche.» (p. 10.) «L'élève [...] découvre la phonologie, la musicalité ou la prosodie de la langue. Il développe son oreille à l'anglais en écoutant une variété de chansons, de comptines, d'histoires et de modèles audio authentiques.» (p. 14.) «Au 1^{er} cycle, **il n'y a aucune attente [...] quant à la capacité de l'élève de lire des textes seul.** [...] [Il s'initie cependant] aux composantes d'un texte grâce aux chansons, aux comptines et aux histoires authentiques, avec l'aide du groupe.» (p. 17, nous soulignons.) L'élève s'initie aux « [c]ultures anglophones, rendues vivantes par des chansons, des comptines et des histoires, comme toile de fond à un premier contact agréable avec la langue cible » (p. 19). «Le 1^{er} cycle prépare donc la voie en vue du développement des compétences des deuxième et troisième cycles» (p. 3), «l'élève découvre de nouvelles connaissances en se familiarisant graduellement avec la langue, les stratégies, les conventions linguistiques, les composantes de texte et les repères culturels» (p. 20).

Le Conseil constate que, tel qu'il est formulé, le programme d'anglais, langue seconde, du 1^{er} cycle pourrait être comparé aux programmes d'éveil aux langues offerts dans plusieurs pays d'Europe – initiation à la prosodie, sensibilisation culturelle – et qu'il n'est pas de nature à compromettre l'apprentissage du français écrit.

Dans le document *Recherche évaluative sur l'intervention gouvernementale en matière d'enseignement de l'anglais, langue seconde, au Québec*, le Centre de recherche et d'expertise en évaluation (CREXE), de l'ENAP, souligne que l'enseignement de l'anglais au 1^{er} cycle du primaire n'a pas eu de répercussion sur le temps d'enseignement des autres matières, puisqu'il a été implanté au moment où le temps total d'enseignement était augmenté. Par contre, avec l'introduction de l'anglais au 1^{er} cycle, le nombre d'heures consacrées à l'anglais, langue seconde, au primaire est passé d'une moyenne de 260 heures en 2007 à une moyenne de 297 heures en 2012, soit une augmentation de 14 % (2014, troisième livrable, p. 32).

Les enseignants spécialistes consultés ont une perception unanimement positive des effets du programme d'anglais dès la première année. Selon les propos entendus, l'anglais actuellement offert au 1^{er} cycle jouerait un rôle important d'éveil à la langue seconde: les comptines développeraient l'oreille et permettraient aux élèves de se créer une base de vocabulaire, le tout sur un mode ludique qui alimenterait la curiosité pour la langue et contribuerait au développement d'une attitude positive.

Les enseignants ont cependant beaucoup insisté sur une condition qu'ils jugent importante pour l'efficacité du programme: s'adresser aux élèves uniquement dans la langue cible. Il faut, selon eux, profiter du fait que les élèves de 1^{re} année perçoivent cette situation comme un jeu; de plus, ces derniers hésitent moins à prendre des risques et à répéter des mots qu'ils ne comprennent pas d'emblée. De leur côté, les élèves de 3^e ou 4^e année ont déjà des inhibitions (ils craignent le jugement de leurs pairs) et sont davantage déstabilisés si on leur parle une langue qu'ils ne comprennent pas.

Les élèves initiés à la prosodie de l'anglais au 1^{er} cycle (où il n'y a aucune attente par rapport à l'écrit) arriveraient donc en 3^e année davantage ouverts au fait que, pendant le cours de langue seconde, on ne s'adresse à eux que dans la langue cible. L'apprentissage proprement dit de la langue se heurterait donc à moins de résistances et pourrait être plus efficace.

Bref, l'anglais au 1^{er} cycle ne paraît pas du tout inutile aux yeux des enseignants spécialistes consultés sur le terrain; à condition qu'on ne s'adresse aux élèves que dans la langue cible, et ce, dès le départ (plus particulièrement dans les milieux où les enfants ont peu d'occasions d'y être exposés en dehors de la classe).

6.3 LE PROGRAMME DES 2^e ET 3^e CYCLES

Trois compétences sont visées par l'enseignement de l'anglais aux 2^e et 3^e cycles : *interagir oralement en anglais; réinvestir sa compréhension de textes lus et entendus; écrire des textes* (MEQ, 2001a).

Le document sur la progression des apprentissages (MELS, 2009b) précise aussi que « le programme des 2^e et 3^e cycles prend appui sur l'approche communicative. La recherche démontre que l'apprenant doit se voir offrir de nombreuses occasions de pratiquer et d'employer la langue dans des contextes signifiants et que l'enseignement explicite des conventions linguistiques dans ces contextes bénéficie également à l'apprenant » (p. 3).

- « Dès le 2^e cycle, l'élève, grâce au langage fonctionnel, est en mesure d'interagir oralement en anglais en participant à de courts échanges. [...] Le contexte d'apprentissage lui permet d'établir un répertoire personnel de langage fonctionnel grâce à la participation aux routines de la classe et à l'exécution de tâches presque toutes liées à un environnement familier ». Au 3^e cycle, le développement de ce répertoire se poursuit par « l'exécution de tâches souvent en rapport avec des thèmes à portée plus générale » (p. 4).
- « À mesure que les cycles progressent, l'élève élargit son répertoire [de stratégies]. Il peut nommer les stratégies, choisir et mettre en pratique celles qui conviennent à la tâche et réfléchir à leur efficacité. [...] Le développement d'un répertoire de stratégies [se fait] en trois étapes : la modélisation des stratégies ciblées par l'enseignant, la pratique guidée des stratégies ciblées, l'utilisation autonome des stratégies par l'élève » (p. 10).
- « Les conventions linguistiques se rapportent à la grammaire, à la phonologie, à la ponctuation et à l'orthographe. [...] L'attention de l'élève [est] dirigée sur une forme cible en contexte de même que sur sa fonction et sa contribution au sens du message » (p. 14).
- « Les composantes d'un texte renvoient aux marqueurs de relation, aux indices contextuels, au sens global et aux éléments essentiels du texte. Avant de lire ou d'entendre un texte, l'élève se sert des indices contextuels pour en anticiper le contenu. Pendant l'écoute ou la lecture, l'élève se sert des marqueurs de relation des éléments essentiels et du sens global pour mieux saisir le sens d'un texte. » Au 2^e cycle, les textes portent la plupart du temps sur des sujets familiers; au 3^e cycle, les textes portent la plupart du temps sur des thèmes à portée plus générale (p. 17).
- « La catégorie des produits culturels comprend des textes, des médias, des jeux, des personnages célèbres, l'origine de noms, des marques d'appropriation du territoire, des traditions et des expressions idiomatiques de cultures anglophones variées. [...] Le contact avec les cultures [se fait] grâce à des produits culturels variés servant à informer et à divertir » (p. 19).

Selon le Programme de formation de l'école québécoise, à la fin de son primaire :

- Lorsqu'il interagit oralement en anglais (compétence 1), l'élève fait preuve de confiance et d'autonomie : il interagit plus spontanément (réagit aux messages, émet des messages et entretient l'interaction). Les échanges découlent de toute situation de classe et sont plus soutenus. Ils sont spontanés ou engagés par l'enseignant. L'élève fait un usage créatif d'un langage fonctionnel diversifié et communique des messages personnels plus aisément. Il emploie correctement le langage fonctionnel souvent utilisé en classe et sa prononciation peut être comprise par un locuteur anglophone. Il recourt fréquemment de façon appropriée à des stratégies de dépannage et d'apprentissage. Il sollicite l'aide de ses pairs et, moins souvent, celle de l'enseignant. Il choisit et utilise les supports visuels et les ressources linguistiques disponibles (MEQ, 2001a, p. 101).
- L'élève démontre sa compréhension de différents types de textes. Il utilise fréquemment des indices contextuels et des stratégies appropriées de façon autonome. En ayant recours au langage fonctionnel et aux mots du texte, il identifie et décrit brièvement les éléments essentiels et démontre sa compréhension du sens global des textes. L'élève réinvestit sa compréhension (compétence 2) et planifie la réalisation de tâches. Il choisit, organise et résume l'information, élabore des idées, élargit son répertoire de mots et d'expressions à l'aide des textes et des ressources disponibles, et exprime son appréciation de la réalité présentée dans les textes. Il livre un produit personnalisé (MEQ, 2001a, p. 103).

- L'élève écrit des textes (compétence 3) variés et bien structurés à des fins qui lui sont significatives. Aidé de ses pairs et de l'enseignant, il recourt plus souvent et avec plus d'aisance à des stratégies de dépannage et d'apprentissage. Il produit un texte pertinent au regard des consignes et applique les conventions linguistiques visées par le texte. À partir d'un modèle ouvert et des ressources disponibles, il livre un produit final personnalisé qui témoigne de son imagination et de sa créativité et tient compte du public cible (MEQ, 2001a, p. 105).

Compte tenu du temps consacré à la langue seconde dans le programme de base, soit environ 300 heures pour l'ensemble du primaire, il s'agit d'un programme très ambitieux, qui vise le développement des compétences en exploitant la créativité des élèves et en favorisant progressivement leur autonomie. D'ailleurs, quand on compare le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) en anglais, langue seconde, au Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) et aux niveaux attendus en langues étrangères en Suisse romande et en Communauté française de Belgique (voir le tableau 5), on constate que les niveaux visés ici pour le primaire correspondent à ce qui est attendu généralement en Europe pour la fin du secondaire.

TABEAU 5 Le PFEQ⁹³ (Québec), le PER (Suisse), le SC (Belgique) et CECRL (Europe)

Compétences visées en langue seconde à la fin du primaire				
	Programme de formation de l'école québécoise	Plan d'études romand (Suisse romande)	Socles de compétences (Communauté française de Belgique)	CECRL Niveau A1
	Environ 300 heures pour l'ensemble du primaire (6 ans)	Estimation : 240 heures sur 4 ans pour la première langue étrangère	61 heures par année, à partir de la 3 ^e année, soit 244 heures au primaire	(Introductif ou découverte) École élémentaire
É C O U T E R / P A R L E R	L'élève fait preuve de confiance et d'autonomie : il interagit plus spontanément (réagit aux messages, émet des messages et entretient l'interaction). Les échanges découlent de toute situation de classe et sont plus soutenus. Ils sont spontanés ou engagés par l'enseignant. L'élève fait un usage créatif d'un langage fonctionnel diversifié et communique des messages personnels plus aisément. Il emploie correctement le langage fonctionnel fréquemment utilisé en classe et sa prononciation peut être comprise par un locuteur anglophone. Il recourt fréquemment de façon appropriée à des stratégies de dépannage et d'apprentissage. Il sollicite l'aide de ses pairs et, moins souvent, celle de l'enseignant. Il choisit et utilise les supports visuels et les ressources linguistiques disponibles.	L'élève s'exprime oralement en se présentant soi-même, sa famille ou une tierce personne; s'exprime oralement quant à ses préférences (alimentaires, vestimentaires, etc.); participe à une conversation simple en établissant le contact, en s'aidant entre interlocuteurs et en transmettant de l'information simple (animaux préférés, passe-temps, etc.). L'élève acquiert un répertoire de mots et d'expressions simples; distingue orthographe et prononciation; associe les sons particuliers (phonèmes) aux lettres qui les transcrivent (graphèmes); conjugue au présent quelques verbes courants; organise des éléments dans la phrase (adverbes, adjectifs, noms, verbes, etc.); utilise des phrases déclaratives, interrogatives ou impératives et des formes positives et négatives.	Comprendre des mots familiers, des expressions courantes; en face à face, dans de bonnes conditions de réception, avec un interlocuteur qui parle lentement et clairement. Niveau à atteindre : reconnaître la langue cible; identifier les structures syntaxiques, les sons, les fonctions langagières, les intonations (ordre, question); repérer les mots-clés et en comprendre le sens. S'exprimer oralement pour produire des messages simples, proches des modèles rencontrés lors des apprentissages. Niveau à atteindre : pouvoir utiliser des expressions et des phrases simples. Utiliser les éléments grammaticaux suivants : la phrase simple affirmative, négative et interrogative; les formes verbales et les indicateurs temporels élémentaires pour pouvoir parler du présent; les pronoms personnels sujets; les mots interrogatifs; les principaux déterminants : l'article, l'adjectif possessif et l'adjectif démonstratif.	Je peux comprendre des mots familiers et des expressions très courantes au sujet de moi-même, de ma famille et de l'environnement concret et immédiat, si les gens parlent lentement et distinctement. Je peux communiquer simplement, à condition que l'interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et à m'aider à reformuler ce que j'essaie de dire. Je peux poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont j'ai immédiatement besoin, et répondre à de telles questions. Je peux utiliser des expressions et des phrases simples pour décrire mon lieu d'habitation et les gens que je connais.

93. PFEQ : Programme de formation de l'école québécoise; PER : Plan d'études romand; SC : Socles de compétences; CECRL : Cadre européen commun de référence pour les langues.

Compétences visées en langue seconde à la fin du primaire				
	Programme de formation de l'école québécoise	Plan d'études romand (Suisse romande)	Socles de compétences (Communauté française de Belgique)	CECRL Niveau A1
L I R E	L'élève démontre sa compréhension de différents types de textes. Il utilise fréquemment des indices contextuels et des stratégies appropriées de façon autonome. En ayant recours au langage fonctionnel et aux mots du texte, il identifie et décrit brièvement les éléments essentiels et démontre sa compréhension du sens global des textes. L'élève réinvestit sa compréhension et planifie la réalisation de tâches. Il choisit, organise et résume l'information, élabore des idées, élargit son répertoire de mots et d'expressions à l'aide des textes et des ressources disponibles, et exprime son appréciation de la réalité présentée dans les textes. Il livre un produit personnalisé.	L'élève lit et comprend des textes simples (dialogue, affiche, bande dessinée, petite histoire, carte postale); repère des phrases connues ou composées de mots connus à l'aide du contexte.	Pouvoir comprendre des phrases simples; dans un texte qui ne comprend que des éléments connus. Niveau à atteindre: reconnaître la langue cible, identifier les structures syntaxiques, repérer les mots-clés et en comprendre le sens.	Je peux comprendre des noms familiers, des mots ainsi que des phrases très simples, par exemple dans des annonces, des affiches ou des catalogues.
	L'élève écrit des textes variés et bien structurés à des fins qui lui sont significatives. Aidé de ses pairs et de l'enseignant, il recourt plus souvent et avec plus d'aisance à des stratégies de dépannage et d'apprentissage. Il produit un texte pertinent au regard des consignes et applique les conventions linguistiques visées par le texte. À partir d'un modèle ouvert et des ressources disponibles, il livre un produit final personnalisé qui témoigne de son imagination et de sa créativité et tient compte du public cible.	L'élève produit des phrases plus élaborées [qu'au début du cycle] (textes de présentation de soi ou d'une tierce personne, lettres, cartes postales, courriels, etc.); utilise les textes et les expressions se trouvant dans les livres et les cahiers pour produire de petits textes, répondre à un questionnaire, créer un petit dialogue, etc.).	À la fin de la deuxième étape de la scolarité obligatoire, aucune production écrite ne sera évaluée.	Je peux écrire une courte carte postale, par exemple une carte qu'on envoie en vacances. Je peux porter des détails personnels dans un questionnaire, inscrire, par exemple, mon nom, ma nationalité et mon adresse sur une fiche d'hôtel.

Les élèves qui suivent le programme intensif en 5^e ou en 6^e année bénéficient de près du double des heures pour développer les compétences aux niveaux attendus. Cependant, tous les enseignants d'anglais (y compris ceux qui enseignent en contexte intensif) doivent voir le même programme, et devraient théoriquement évaluer les élèves selon les mêmes critères d'évaluation.

Or, les spécialistes qui enseignent l'anglais dans les conditions de base ont mentionné que l'évaluation des apprentissages est un thème qui les préoccupe: pour les mêmes productions d'élèves, ils ne sont pas certains que les notes qu'ils attribuent seraient équivalentes. Cela dépendrait, précisent-ils, de ce sur quoi ils ont insisté dans leurs classes (par exemple sur la

connaissance ou non des verbes irréguliers). De plus, les spécialistes qui enseignent en contexte intensif ont déclaré avoir, vis-à-vis du niveau de leurs élèves, des attentes significativement plus élevées que leurs collègues qui enseignent le programme de base : à production égale, un élève qui a suivi le programme dans les conditions de base reçoit donc une meilleure note que celui qui a suivi le programme intensif. Les spécialistes rencontrés estiment à juste titre que la note attribuée dans ce contexte n'envoie pas un message clair sur le niveau réel des élèves, ce qui ne facilite pas l'arrimage avec le secondaire. Ce problème pourrait être en partie résolu si on reconnaissait davantage d'unités en anglais, langue seconde, aux élèves qui ont suivi un programme intensif, ou si on indiquait une mention à leur bulletin.

Le tableau suivant, préparé en 1996 (alors que l'anglais était enseigné à partir de la 4^e année) pour comparer les compétences langagières des élèves qui ont suivi le modèle intensif à celles des autres élèves, tend à montrer que le modèle de base en 1996 n'aurait pas permis aux élèves de développer aux niveaux attendus les compétences du programme en vigueur actuellement.

TABLEAU 6 Aperçu du profil de sortie des compétences langagières d'un élève provenant du modèle intensif comparé à un élève provenant du modèle régulier (1996) et à un élève du programme actuel (2001)

Compétences langagières (MEQ, 1996)			PFEQ (depuis 2001) (MEQ, 2001a, p. 101)
Habiletés langagières	Modèle intensif	Modèle régulier	
Compréhension à l'oral	L'élève comprend ce qui lui est dit en anglais dans de nombreuses situations de communication. L'élève comprend lorsqu'on lui parle en anglais avec un débit normal. L'élève comprend des bandes audio où on utilise l'anglais de façon authentique, c'est-à-dire des bandes audio conçues pour un auditeur dont la langue maternelle est l'anglais.	L'élève comprend l'anglais utilisé dans certaines situations de communication qui lui sont familières. L'élève comprend mieux lorsqu'on lui parle en anglais avec un débit plus lent. L'élève comprend mieux des bandes audio où on utilise un niveau d'anglais adapté à son niveau d'apprentissage.	Dans le nouveau programme, cette compétence est déclinée autrement et se trouve en partie dans la compréhension de l'écrit (réinvestir sa compréhension de texte lu et entendu) et dans l'expression orale (interagir oralement en anglais).
Compréhension à l'écrit	L'élève comprend des textes qui traitent d'un grand nombre de sujets familiers et de situations tirées de la vie courante. L'élève comprend des textes conçus pour intéresser les jeunes anglophones de son âge.	L'élève comprend des textes qui traitent d'un nombre limité de sujets familiers et de situations de la vie courante. L'élève comprend des textes conçus pour une personne qui commence à apprendre l'anglais.	L'élève démontre sa compréhension de différents types de textes. Il utilise fréquemment des indices contextuels et des stratégies appropriées de façon autonome. En ayant recours au langage fonctionnel et aux mots du texte, il identifie et décrit brièvement les éléments essentiels et démontre sa compréhension du sens global des textes. L'élève réinvestit sa compréhension et planifie la réalisation de tâches. Il choisit, organise et résume l'information, élabore des idées, élargit son répertoire de mots et d'expressions à l'aide des textes et des ressources disponibles, et exprime son appréciation de la réalité présentée dans les textes. Il livre un produit personnalisé.

Compétences langagières (MEQ, 1996)			PFEQ (depuis 2001) (MEQ, 2001a, p. 101)
Habiletés langagières	Modèle intensif	Modèle régulier	
Expression orale	L'élève s'exprime avec aisance et confiance. L'élève entame souvent une conversation. L'élève est capable d'entamer, de diriger et de maintenir une conversation sur un grand nombre de sujets. L'élève s'exprime à l'aide de phrases simples et complexes et tente d'utiliser des mots plus ou moins familiers.	L'élève s'exprime habituellement avec gêne. L'élève entame rarement une conversation. L'élève peut participer à une conversation si son interlocuteur dirige la conversation et si elle porte sur des sujets familiers. De façon spontanée, l'élève s'exprime souvent dans un style télégraphique, c'est-à-dire à l'aide de mots-clés.	L'élève fait preuve de confiance et d'autonomie : il interagit plus spontanément (réagit aux messages, émet des messages et entretient l'interaction). Les échanges découlent de toute situation de classe et sont plus soutenus. Ils sont spontanés ou engagés par l'enseignant. L'élève fait un usage créatif d'un langage fonctionnel diversifié et communique des messages personnels plus aisément. Il emploie correctement le langage fonctionnel fréquemment utilisé en classe et sa prononciation peut être comprise par un locuteur anglophone. Il recourt fréquemment de façon appropriée à des stratégies de dépannage et d'apprentissage. Il sollicite l'aide de ses pairs et, moins souvent, celle de l'enseignant. Il choisit et utilise les supports visuels et les ressources linguistiques disponibles.
Expression écrite	L'élève écrit de courts textes sur un grand nombre de sujets familiers en commettant des erreurs. L'élève utilise une grande variété de mots et de phrases pour s'exprimer. L'élève s'exprime à l'aide de phrases complètes.	L'élève écrit de courts textes sur un nombre limité de sujets familiers en commettant des erreurs. L'élève se limite souvent à n'utiliser que le vocabulaire connu et des structures de phrases simples et familières pour s'exprimer. L'élève s'exprime souvent dans un style télégraphique, c'est-à-dire à l'aide de mots-clés.	L'élève écrit des textes variés et bien structurés à des fins qui lui sont significatives. Aidé de ses pairs et de l'enseignant, il recourt plus souvent et avec plus d'aisance à des stratégies de dépannage et d'apprentissage. Il produit un texte pertinent au regard des consignes et applique les conventions linguistiques visées par le texte. À partir d'un modèle ouvert et des ressources disponibles, il livre un produit final personnalisé qui témoigne de son imagination et de sa créativité et tient compte du public cible.

Un élève qui termine sa 5^e secondaire en ayant suivi le programme de base en anglais pendant toute sa scolarité aura reçu près de 800 heures d'enseignement de l'anglais, langue seconde; soit un peu moins de 300 au primaire et 500 au secondaire. Or, pour développer des compétences élémentaires en langue seconde, il faudrait, selon les experts, un minimum de 1 200 heures d'enseignement ou d'apprentissage de la langue cible.

Dans ce contexte, on peut se demander quelle proportion des élèves développent les compétences prévues aux niveaux attendus. Il n'apparaît pas simple de répondre à cette question. D'une part, il n'y a pas d'épreuve standardisée à la fin du primaire. D'autre part, l'épreuve unique de la fin du secondaire est une épreuve de certification de quelques heures; elle rend compte de certains éléments clé du programme dans le but de déterminer la performance minimale pour l'attribution des unités en anglais, langue seconde. Elle ne permet cependant pas de mesurer tous les éléments du programme.

6.4 LES ATTENTES SOCIALES QUANT À LA MAÎTRISE DE L'ANGLAIS, LANGUE SECONDE

Dans un document de travail sur la performance des élèves aux épreuves uniques d'anglais, langue seconde, de la fin du secondaire, le MELS s'appuie sur des études qu'il a menées et sur des sondages auprès de la population pour souligner le fait que les attentes sociales liées à l'enseignement de l'anglais, langue seconde, visent un niveau de maîtrise d'anglais supérieur à celui qui est prévu par le programme régulier⁹⁴. Cet écart explique sans doute en bonne partie pourquoi la pression est actuellement si forte pour que le système éducatif offre davantage d'anglais au primaire.

Pour y voir plus clair, regardons comment les niveaux de compétence en langue seconde sont définis dans les documents cités par le MELS. L'échelle de l'American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL) décrit ainsi le niveau auquel semble correspondre les attentes de la population pour les élèves qui terminent leur secondaire⁹⁵: « Le niveau avancé-supérieur correspond à celui d'un locuteur capable de s'exprimer avec **aisance, confiance et compétence**. Ce locuteur est en mesure d'expliquer en détail et de raconter des événements en ayant recours à différents temps de verbe. [...] Le locuteur de niveau avancé-supérieur est **très à l'aise** pour parler d'une variété de sujets concrets. Il est en mesure de compenser pour un contrôle partiel de certaines formes grammaticales ou un manque de vocabulaire par l'utilisation des stratégies de communication comme la paraphrase, la circonlocution et l'illustration. Ce locuteur s'exprime à l'aide d'un vocabulaire précis et une intonation qui exprime le sens de son message. Il fait fréquemment montre de sa grande aisance et facilité à interagir oralement. » (MELS, 2013b, p. 7.) Bref, selon cette évaluation, une grande partie de la population souhaiterait que les élèves qui terminent leur secondaire soient bilingues au sens d'une aisance presque aussi grande dans les deux langues.

Les attentes sociales quant aux compétences à la fin du **primaire** correspondraient quant à elles au niveau intermédiaire-supérieur de cette échelle: « celui d'un locuteur capable **d'interagir avec aisance et confiance** dans des situations où des sujets familiers de la vie quotidienne sont abordés ([par exemple] le travail, l'école, les loisirs, les centres d'intérêt personnels), et d'accomplir avec succès des tâches routinières. Ce locuteur peut s'exprimer en utilisant tous les temps de verbe majeurs et organiser sa communication en paragraphes » (Proficiency Guidelines, traduits et cités dans MELS, 2013b, p. 7). Le niveau d'aisance décrit ici, qui n'est pas le bilinguisme au sens d'une aisance aussi grande dans une langue que dans l'autre, équivaut à ce que le PFEQ vise pour la fin du secondaire.

94. « Les niveaux de maîtrise visés par le programme enrichi d'anglais, langue seconde, du 2^e cycle du secondaire, semblent correspondre davantage au niveau avancé-supérieur souhaité par la population québécoise. » (MELS, 2013b, p. 26.)

95. Il faut consacrer de 4 000 à 10 000 heures à l'apprentissage de l'anglais pour atteindre le niveau souhaité par la population; le niveau visé par le programme en requiert 1 200; un élève qui termine son secondaire avec l'anglais de base en aura eu 800.

À la lumière de ces descriptions, le Conseil remarque que les attentes sociales quant aux compétences en anglais sont plus élevées que le niveau visé par le programme : la population souhaiterait que les élèves aient atteint à la fin du primaire le niveau visé à la fin du secondaire.

Ici comme ailleurs, les attentes sont très grandes quant à la maîtrise des langues, ce qui crée une pression sur le système d'éducation. En cette matière, il est important de s'assurer que cette pression ne mène pas à des décisions pour lesquelles les conditions de succès ne sont pas réunies et dont la recherche n'a pas encore permis de mesurer tous les effets.

6.5 LE POINT DE VUE DU PERSONNEL ENSEIGNANT

La perception d'enseignantes et d'enseignants spécialistes rencontrés lors de la consultation va dans le sens des constats dégagés ci-dessus : les attentes de la population sont très élevées et le temps manque. De plus, ils ont mentionné d'autres facteurs qui permettraient de dispenser un enseignement plus efficace de l'anglais, langue seconde, sans passer par l'enseignement intensif.

6.5.1 LE TEMPS MANQUE

Les spécialistes rencontrés lors de la consultation ont exprimé des points de vue qui convergent vers ce qui a été dégagé de la recherche : le nombre d'heures actuellement consacrées à l'anglais dans les conditions de base est insuffisant pour permettre de développer les compétences au niveau attendu à la fin du primaire.

Des activités de l'école ou des imprévus peuvent venir gruger un nombre d'heures déjà restreint. La proportion du temps consacré aux évaluations est également très importante.

Une heure par semaine, voire par cycle⁹⁶, ne permet pas à la majorité des élèves de s'approprier les rudiments de la langue et de développer le niveau d'aisance visé. Dans ce contexte, de deux à trois périodes de 60 minutes par semaine ou par cycle peuvent déjà faire une différence significative. Mais cette heure ou deux doit être retranchée ailleurs et cela implique que des collègues des autres spécialités voient leur tâche diminuer. Cette situation place les différentes spécialités en concurrence les unes avec les autres.

Regrouper les heures consacrées à l'anglais sur une plus courte période serait aussi une façon d'en augmenter l'efficacité. Par exemple, en offrir un peu moins en 4^e et 5^e et consacrer une journée complète par semaine en 6^e peut permettre de bonifier l'enseignement de l'anglais sans bousculer complètement l'équilibre des matières dans l'ensemble du curriculum. Autre exemple possible, une école pourrait songer à regrouper le nombre d'heures prévues pour une année scolaire sur la moitié de l'année en question.

6.5.2 EN ANGLAIS, DÈS LE PREMIER COURS, ET SELON UNE PÉDAGOGIE APPROPRIÉE

En contexte intensif ou non, ne s'adresser aux élèves que dans la langue cible est un principe qui chapeaute le programme d'anglais, langue seconde : « Il est essentiel que l'élève s'exprime uniquement en anglais et qu'on lui parle exclusivement dans cette langue dès le premier cours d'anglais. » (MEQ, 2001a, p. 98.) Il s'avère que ce principe ne serait pas respecté dans tous les contextes. Dans la plupart des milieux que nous avons visités pour la consultation, des spécialistes ont en effet déploré le fait que certains de leurs collègues ne s'adressent pas à leurs élèves uniquement dans la langue cible.

96. La configuration par jours-cycle offre la possibilité de réorganiser le calendrier pour qu'il corresponde non pas au calendrier normal, mais à des jours dans un cycle dont la durée est déterminée. Par exemple un établissement peut fonctionner sur des cycles de 10 jours. <http://grr.mutualibre.org/documentation/?id=51>.

Le niveau d'aisance des spécialistes dans la langue cible peut sans doute contribuer à expliquer cette situation, mais leur conception de l'enseignement d'une langue seconde entre sans doute également en ligne de compte. En effet, l'enseignement explicite de la grammaire peut difficilement éviter de passer par la langue maternelle si l'enseignement de la grammaire est envisagé comme la base de l'apprentissage de la langue seconde. Mais ce n'est pas ce qui est préconisé par le programme, qui repose d'abord sur la communication orale et l'utilisation de la langue cible en tout temps dans la classe⁹⁷.

Comme nous l'avons vu, la communication est au cœur du PFEQ en anglais. Les trois compétences visées (interagir oralement, réinvestir sa compréhension et écrire des textes) devraient être travaillées de manière intégrée, et ce, à partir des intérêts des élèves et dans des situations de communication authentiques. «Elles exigent la mobilisation de ressources telles que le langage fonctionnel, des stratégies de dépannage et d'apprentissage, et l'utilisation de matériel et de support visuel.» (MEQ, 2001a, p. 98.)

Or, l'anglais, langue seconde, serait encore trop souvent dispensé selon une vision de l'enseignement des langues qui sollicite presque exclusivement la mémoire déclarative et focalise essentiellement sur la conformité à la règle (listes de verbes, de mots de vocabulaire, etc.). Certes, cette dimension de l'apprentissage peut faire acquérir des connaissances de base (le langage fonctionnel), mais elle ne permet pas à elle seule de développer les compétences visées par le PFEQ. «La compétence *interagir oralement en anglais* est au cœur de l'apprentissage de l'anglais, langue seconde, et s'exerce quand l'élève développe les deux autres compétences. [...] Apprendre à *réinvestir sa compréhension de textes lus et entendus* ainsi qu'à *écrire des textes* suscite de nombreuses possibilités d'interaction orale.» (MEQ, 2001a, p. 99.)

Le Conseil constate qu'il faudrait s'assurer que les programmes de formation en enseignement de langues secondes familiarisent les candidats avec le PFEQ et développent chez les futurs enseignants une conception de la langue cible d'abord en tant qu'outil de communication et non en tant qu'objet d'étude grammaticale. Pour les enseignants déjà en poste, le besoin de mieux s'approprier le programme et de développer une conception de la langue cible en tant qu'outil de communication devrait être comblé par la formation continue⁹⁸.

6.5.3 L'AMÉNAGEMENT PHYSIQUE DE L'ESPACE

Même s'il ne s'agit pas d'un facteur affectant la qualité qui est du même ordre que le temps d'enseignement ou la pédagogie appropriée, un des principaux irritants mentionnés par les spécialistes d'anglais est le fait que, dans bien des écoles, il n'y ait pas de local dédié à l'anglais⁹⁹. Cette situation limite considérablement leurs possibilités de s'appuyer sur des supports visuels, de créer un espace où la communication se fait en anglais et même de proposer des ressources et des lectures diversifiées.

97. «De fait, la communication orale en est la pierre angulaire, puisque l'élève utilise l'anglais dans toute situation en classe.» (MEQ, 2001a, p. 98.)

98. Des mesures sont mises en place pour permettre au personnel enseignant de se perfectionner en didactique des langues secondes : bourses individuelles de perfectionnement et programme de formation collective en didactique des langues secondes (MELS, 2012b).

99. Il ne s'agirait pas uniquement d'écoles surpeuplées, mais aussi d'écoles de construction récente, dans lesquelles aucune classe dédiée à l'anglais n'a été prévue.

Le PFEQ précise pourtant que le contexte qui permet aux élèves de développer les compétences en langue seconde suppose que les supports visuels sont abondants et accessibles¹⁰⁰. Une classe dont les murs sont tapissés d'aide-mémoire dans la langue cible permet en effet aux élèves d'avoir sous les yeux des mots ou des expressions qu'ils apprennent à utiliser. Une classe proposant des ressources linguistiques diversifiées facilite la différenciation des apprentissages et contribue à soutenir l'intérêt des élèves plus rapides. Le spécialiste qui transporte son matériel sur un chariot ne peut donc pas offrir à ses élèves les conditions optimales, surtout lorsqu'il doit enseigner à plusieurs niveaux.

Conformément à ce que préconise le PFEQ, pour favoriser l'usage de la langue cible en tout temps dans la classe et développer les compétences visées, l'anglais, langue seconde, devrait être enseigné dans un espace adéquatement aménagé.

6.6 L'ARRIMAGE DE L'ANGLAIS, LANGUE SECONDE, ENTRE LE PRIMAIRE ET LE SECONDAIRE

Au secondaire, les élèves poursuivent le développement des trois compétences abordées au primaire. L'arrimage de l'anglais entre le primaire et le secondaire ne semble pourtant pas aller de soi. On craint qu'il soit plus problématique encore pour les élèves qui ont suivi l'anglais intensif : risquent-ils de piétiner, voire de perdre leurs avancées ou leurs acquis en anglais au secondaire?

Rappelons que le régime pédagogique indique 100 heures d'enseignement de l'anglais, langue seconde, pour chacune des années du secondaire¹⁰¹.

Les structures en place permettent théoriquement que les élèves qui ont participé à un programme d'anglais intensif au primaire continuent d'approfondir leurs compétences une fois qu'ils sont au secondaire. Une partie des propos entendus lors de la consultation en témoigne également.

6.6.1 LES POSSIBILITÉS

D'une part, le programme de formation est ambitieux et les compétences peuvent être poussées très loin. Il permet donc aux enseignants du secondaire d'enrichir et de différencier leurs activités d'apprentissage pour s'adapter à des élèves qui leur arrivent du primaire mieux préparés. L'enseignant peut cependant se retrouver devant un défi pédagogique plus grand si l'écart entre les élèves d'un même groupe est très prononcé. Mais, même dans ce contexte, des enseignants ont témoigné du fait que les projets pédagogiques différenciés peuvent permettre à tous les élèves de continuer à progresser à leur rythme.

D'autre part, un programme enrichi existe au secondaire, et il semblerait relativement populaire. En effet, «le quart des élèves inscrits aux épreuves uniques d'anglais, langue seconde, de 5^e secondaire sont inscrits à l'épreuve unique du programme enrichi» (MELS, 2013b, p. 26). Comme cette proportion est supérieure au pourcentage des élèves qui bénéficient de l'enseignement intensif de l'anglais (12 % en 2012-2013), on pourrait supposer que tous les élèves qui ont suivi l'anglais intensif poursuivent au secondaire dans le programme enrichi.

100. «Les contextes de développement pour cette compétence [interagir oralement] requièrent : [...] l'accès à beaucoup de ressources visuelles (affiches, banques de mots et d'expressions, aide-mémoire, etc.); l'accès à des ressources linguistiques (textes, dictionnaires visuels et thématiques, sites Internet, etc.).» (MEQ, 2001a, p. 100.)

101. À titre de comparaison, le régime pédagogique (Québec, 2014b) indique 200 heures de français et 150 heures de mathématique. L'équilibre des matières paraît adéquat, il n'y aurait pas lieu d'augmenter le nombre d'heures à consacrer obligatoirement à l'anglais, langue seconde, au secondaire. Par contre, la concentration de ces heures sur un moins grand nombre d'années pourrait être envisagée.

Le programme enrichi n'est cependant pas offert partout et certains élèves qui en auraient la possibilité choisissent de ne pas poursuivre en anglais enrichi au secondaire alors qu'ils ont fait l'anglais intensif au primaire¹⁰². Par ailleurs, selon des spécialistes d'anglais, le programme enrichi au secondaire s'adresserait surtout à ceux qui voudraient être en mesure de poursuivre des études supérieures en anglais. L'anglais intensif ne devrait donc pas être considéré comme une voie directe vers l'anglais enrichi au secondaire.

Le Conseil estime d'autre part que le passage par le programme intensif au primaire ne devrait pas être ou devenir une condition d'admission au programme enrichi au secondaire. Cela pourrait créer une situation d'iniquité pour les élèves qui ont développé des compétences suffisantes par d'autres moyens.

6.6.2 DES ÉCUEILS QUI N'EN SONT PAS?

Les points de vue exprimés lors de la consultation ne sont pas unanimes. Certains enseignants du primaire craignent que leurs élèves vivent une répétition au secondaire, alors qu'une partie de ceux qui enseignent au secondaire déplorent surtout le fait qu'ils ne savent pas quels sont les acquis des élèves qui leur arrivent du primaire. Le fait que la réussite de l'anglais ne soit pas obligatoire pour le passage au secondaire contribue peut-être au fait que certains spécialistes d'anglais du secondaire ont l'impression qu'ils doivent repartir de zéro.

Il est important de souligner que, selon ce qui ressort surtout de la consultation menée par le Conseil, l'arrimage entre le primaire et le secondaire n'est pas plus préoccupant pour les enseignants en anglais intensif que pour ceux qui enseignent dans le contexte de base. Cet arrimage serait sans doute facilité si les spécialistes des deux ordres d'enseignement avaient un lieu de concertation où ils pouvaient développer une compréhension commune du programme.

6.6.3 LE CAS PARTICULIER DE L'ANGLAIS INTENSIF

Selon des spécialistes d'anglais, le programme intensif permet aux élèves de dépasser la crainte de s'exprimer. Une fois que cette inhibition est surmontée, il n'y aurait pas à craindre de retour en arrière au secondaire, même si le contexte actuel n'assure pas que tous les élèves peuvent continuer à progresser de façon optimale (surtout si certains spécialistes ne s'adressent pas systématiquement en anglais à leurs élèves). Néanmoins, dans un milieu où les contacts avec l'anglais sont faciles, l'anglais intensif outille les élèves pour qu'ils profitent de façon autonome de ce qui peut se faire en dehors du cadre scolaire (centres communautaires, activités culturelles, etc.).

Cependant, dans les milieux presque exclusivement francophones, les spécialistes d'anglais se montrent un peu plus inquiets de l'arrimage entre le primaire et le secondaire et voient davantage comme une difficulté le niveau variable des élèves qui arrivent au secondaire. C'est dans ces milieux qu'une offre d'activités parascolaires en anglais serait particulièrement utile.

102. Notamment pour suivre d'autres projets particuliers (comme le sport-études ou le programme d'éducation internationale).

6.6.4 UNE PÉDAGOGIE AXÉE SUR DES ACTIVITÉS DE COMMUNICATION AUTHENTIQUE

Pour que les élèves qui ont fait l'anglais intensif continuent de progresser au secondaire et ne perdent pas leurs acquis, il faut surtout leur donner des occasions d'utiliser l'anglais. Au secondaire, lorsque les méthodes d'enseignement reposent sur des activités de communication authentique, les élèves qui ont bénéficié de l'anglais intensif prennent généralement davantage de risques et multiplient les possibilités de recevoir de la rétroaction (et donc les possibilités de s'améliorer). Par la même occasion, ceux qui sont moins avancés profitent des modèles que ces situations leur offrent. Cependant, en contexte d'enseignement magistral, il est plus difficile de transmettre des contenus adaptés à tous les besoins.

Le constat qui a été fait pour améliorer les conditions de base d'enseignement du programme au primaire est encore valable ici : pour faciliter l'arrimage entre le primaire et le secondaire, il faudrait s'assurer que les programmes de formation en enseignement de langues secondes familiarisent les candidats avec le PFEQ et qu'il permette aux futurs enseignants de développer une conception de la langue cible en tant qu'objet de communication et non en tant qu'objet d'étude grammaticale. Pour le personnel déjà en poste, la formation continue devrait jouer ce rôle.

Ce que le Conseil retient au sujet de l'anglais, langue seconde, dans le PFEQ au primaire

- L'anglais actuellement offert au 1^{er} cycle joue un rôle d'éveil à la langue seconde.
- Le développement des trois compétences (interagir oralement, réinvestir sa compréhension, écrire des textes) se poursuit au secondaire : l'arrimage entre les deux ordres d'enseignement devrait en être facilité.
- Bien qu'il ne vise pas le bilinguisme, le PFEQ est ambitieux : les attentes en langue seconde exprimées pour le primaire correspondent davantage à ce qui est attendu en Europe à la fin du secondaire.
- Néanmoins, les attentes de la population semblent dépasser ce qui est visé par le programme.
- Les conditions pour assurer un enseignement efficace (notamment la concentration d'un nombre d'heures suffisant et la pédagogie appropriée) ne sont pas toujours réunies.

CHAPITRE	7

**ENJEUX, ORIENTATIONS
ET RECOMMANDATIONS**

Compte tenu de la recension des écrits, et du point de vue d'experts et celui du personnel enseignant consulté, le Conseil a dégagé trois principaux enjeux liés à l'enseignement de l'anglais, langue seconde, au primaire.

Un enjeu lié à l'identité : même si le Québec s'est donné des outils législatifs et des institutions qui lui permettent d'évoluer en français en Amérique du Nord, la pérennité de la langue française exige que les individus soient sensibilisés au rapport de force entre les langues.

Un enjeu d'efficacité : le programme est ambitieux et les attentes de la population sont élevées, mais l'enseignement ou l'apprentissage d'une langue seconde à l'école n'est efficace qu'à certaines conditions et ces conditions ne semblent pas toujours réunies.

Un enjeu d'équité : l'école devrait offrir à tous les élèves la possibilité de développer aux niveaux attendus les compétences du PFEQ. Certains mythes, certaines croyances ou certaines valeurs font cependant obstacle à l'égalité des chances.

7.1 ORIENTATION 1 : ENJEU LIÉ À L'IDENTITÉ

Optimaliser l'enseignement de l'anglais, langue seconde, sans compromettre la vitalité de la langue française

L'unilinguisme ne protège pas la langue maternelle; au contraire, il rendrait plus vulnérable à une anglicisation inconsciente. En revanche, augmenter le niveau de maîtrise de l'anglais de l'ensemble des Québécois suppose une sensibilisation au maintien des conditions qui assurent la vitalité du français dans l'espace public. Il y a là un enjeu quant à l'identité : optimaliser l'enseignement de l'anglais, langue seconde, sans compromettre la pérennité du français.

Le principe de l'interdépendance des langues permet de montrer que l'apprentissage d'une deuxième langue ne menace pas la maîtrise de la langue maternelle si cette dernière jouit d'une reconnaissance suffisante dans la société. Le processus de réflexion sur le fonctionnement des langues que l'apprentissage d'une autre langue implique peut, au contraire, permettre de consolider la maîtrise de la langue maternelle. De plus, les stratégies en lecture et en écriture sont transférables d'une langue à l'autre. En principe, il devrait donc y avoir complémentarité de l'enseignement des langues à l'école.

Par contre, en contexte de concurrence linguistique, même si le Québec s'est donné des outils pour vivre en français en Amérique du Nord, il faut sensibiliser les individus au rapport de force entre les langues, et ce, pour favoriser les comportements langagiers qui assurent la pérennité du français comme langue commune¹⁰³. À cet égard, peut-on considérer que les Québécois sont suffisamment conscientisés?

Importance et priorité du français pour la population québécoise

Dans le cadre de l'étude exploratoire du CSLF intitulée *Importance et priorité du français pour la population québécoise*¹⁰⁴, un échantillon représentatif de la population a été interrogé sur certaines questions que l'on peut directement associer à la vitalité du français au Québec. L'étude du CSLF cherchait notamment à documenter la perception que les Québécois ont de l'importance des langues et de la priorité du français dans la société québécoise. « Accordent-ils la priorité au français dans diverses situations de communication dans la sphère publique? Quels usages font-ils

103. « C'est la perte d'un contexte majoritaire d'utilisation de la langue maternelle de l'apprenant (réseaux sociaux, institutionnels, médiatiques et fonctionnels) qui pourrait contribuer à son assimilation et non pas l'apprentissage d'une langue seconde en tant que telle. » (CREXE, deuxième livrable, 2014a, p. 70.)

104. La firme Léger Marketing a mené les entrevues de janvier à mai 2010. L'échantillon final comportait 6 689 répondants et a été pondéré pour être représentatif de la population (Pagé et Olivier, 2012, p. 5).

du français et de l'anglais? Quels liens peut-on observer entre les perceptions, les attitudes et les usages?» (Pagé et Olivier, 2012, p. 4.) Selon les résultats de l'enquête, «la population du Québec associe très majoritairement (84,6 %¹⁰⁵) l'identité québécoise au fait de parler le français tout le temps ou souvent». De même, «pour le bon fonctionnement de la société, la plus grande partie de la population (87,4 %) croit qu'il faut tout le temps ou souvent parler le français».

Pour ce qui est des questions plus utilitaires, qui portent sur la réussite et l'obtention d'un bon emploi, les deux langues sont jugées comme très importantes par la plus grande partie de la population. Il faut souligner que les moins de 35 ans, groupe de la population où la proportion de bilingues est plus importante, sont significativement plus nombreux que leurs aînés à considérer que le français est important pour réussir (p. 35), et ce, tant chez les anglophones que chez les francophones¹⁰⁶. Il s'agit d'un fait que l'on pourrait interpréter comme une augmentation du statut accordé au français. Selon ces résultats, le bilinguisme ne mènerait donc pas à une dévalorisation du français, qui serait reconnu au Québec par les jeunes comme langue de statut qui permet la mobilité sociale.

«En ce qui concerne la valorisation associée à l'usage des langues [...], c'est la perception de la plus grande importance du français (41,5 %) ou la perception de l'égale importance des langues (51,4 %) qui rallient le plus grand nombre.» (p. 83.) Les données recueillies indiquent tout de même «qu'il y a un consensus sur le fait que tous les résidents du Québec devraient être capables de parler français. [Mais dans] un contexte où les deux langues sont disponibles pour la communication, certains considèrent donc que la priorité du français ne doit pas être une norme qui s'applique en tout temps et pour toute personne [...]» (p. 79.)

Soulignons en outre le fait que, toujours selon les résultats de cette enquête, «l'importance relative des langues est perçue fort différemment selon qu'il s'agit de la vie collective [où on favorise le français] ou de la vie individuelle [où les langues sont plus souvent considérées comme d'égale importance].» (p. 82.)

Ces derniers résultats indiquent que l'importance accordée à une langue ne se traduira pas nécessairement en comportements langagiers qui priorisent cette langue; ils nous ramènent à l'incidence des comportements individuels sur le devenir collectif et à l'inquiétude qu'ils suscitent pour la pérennité du fait français. Dans ce contexte, pour un «bilinguisme heureux», le développement de compétences en langue seconde doit s'accompagner du développement d'un esprit critique sur les conséquences des comportements individuels. Par exemple, «[l]es bilingues [et les moins de 35 ans] sont moins nombreux à penser que le français devrait être la première langue utilisée dans la communication entre personnes de langues différentes dans un lieu public.» (p. 64.) Selon le modèle de la socialisation langagière (Landry et autres, 2005), ils seraient donc moins conscients du fait que ce comportement peut entraîner à la longue une diminution de l'usage du français dans l'espace public.

Enfin, il ressort d'une autre enquête menée pour le CSLF auprès d'élèves de 4^e et 5^e secondaire¹⁰⁷ que «les jeunes interrogés, peu importe la langue qu'ils parlent à la maison, souhaitent utiliser la langue française dans le cadre de leurs futures études ou du travail auquel ils aspirent. D'ailleurs, qu'ils parlent français ou non à la maison, 73 % des jeunes interrogés pensent qu'il est important de bien connaître le français pour réussir leur carrière. On remarque cependant que, s'ils prévoient utiliser le français pour le travail et les études, les jeunes de [l']échantillon semblent également fortement attirés vers la langue anglaise; nombreux sont les répondants qui veulent utiliser l'anglais en plus du français» (CSLF, 2012, p. 51).

105. Comme les questions étaient posées par paires (une à propos du français et une à propos de l'anglais : ex. : pour être vraiment Québécois quelqu'un doit parler français; pour être vraiment Québécois, quelqu'un doit parler anglais), les pourcentages recueillis ne sont pas exclusifs (c'est-à-dire que quelqu'un pourrait avoir répondu «souvent» aux deux questions).

106. En ce qui concerne les allophones, les différences ne sont pas statistiquement significatives.

107. Entre septembre et décembre 2011, le questionnaire a été rempli par 349 élèves de 6 écoles des régions de Québec et de Montréal.

Dans l'ensemble, toutes les enquêtes du CSLF qui ont été consultées indiquent que les jeunes, même s'ils n'ont pas tous la même conception du rapport qu'il y a entre la langue française et l'identité québécoise, considèrent que la maîtrise du français est importante au Québec. Parallèlement, comme c'est la tendance partout dans le monde, ils estiment que la maîtrise de l'anglais est un outil de communication incontournable. Si on fait le lien entre ces résultats et les modèles proposés par Landry (Landry, 2009; Landry et Allard, 2000; Landry, Allard et Deveau, à paraître), on peut conclure que la vitalité ethno linguistique du français au Québec est forte et que le bilinguisme souhaité par les jeunes est utilitaire (d'attraction). Ce bilinguisme ne menacerait donc pas l'identité francophone si le « vécu conscientisant » mène les jeunes en question à des comportements langagiers qui priorisent l'usage du français dans l'espace public et font une place significative aux produits culturels francophones. Les Québécois sont attachés à la langue française: ils doivent savoir qu'ils ont individuellement une responsabilité à assumer pour la garder vivante.

L'État a un rôle essentiel à jouer dans cette conscientisation, qui ne peut être tenue pour acquise. Le CSLF doit donc poursuivre et diffuser ses enquêtes. En plus de permettre de suivre l'évolution de la situation et, le cas échéant, de prendre les actions nécessaires, la diffusion des résultats de telles enquêtes devrait devenir une occasion de conscientisation dans la population. En effet, la vigilance est nécessaire, puisque, en contexte nord-américain, l'anglais aura toujours tendance à s'imposer, et ce, que l'on optimalise ou non l'enseignement de la langue seconde. N'oublions pas que les enfants qui fréquentent l'école primaire d'aujourd'hui grandissent dans un monde où pouvoir s'exprimer dans trois langues est devenu la norme (UNESCO, 2003). L'État et le milieu scolaire doivent les outiller en conséquence, mais aussi tabler sur cette importance des langues pour cultiver chez les élèves la fierté de maîtriser leur langue maternelle ou la langue d'enseignement et favoriser l'ouverture à la diversité linguistique.

Ce milieu scolaire a également un rôle de passeur culturel à jouer dans cet exercice de conscientisation et doit saisir toutes les occasions de diffuser la culture francophone.

RECOMMANDATIONS 1 ET 2

1. Le Conseil recommande au **ministre de l'Éducation, de Loisir et du Sport** de suivre l'évolution de la vitalité de la langue française au Québec, et ce, en collaboration avec la **ministre responsable de la Protection et de la Promotion de la langue française**.
2. Il recommande également au **ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport** d'être attentif à la situation de la langue d'enseignement, et ce, particulièrement dans les milieux multilingues.

7.2 ORIENTATION 2: ENJEUX D'EFFICACITÉ ET D'ÉQUITÉ

Réunir les conditions pour améliorer l'efficacité de l'enseignement de l'anglais, langue seconde, au primaire en vue de donner à tous les élèves la possibilité de développer aux niveaux attendus les compétences en anglais, langue seconde

L'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère (voire de plusieurs) est bénéfique pour tous les types d'apprenants, non seulement comme outil de communication, mais aussi (et peut-être surtout) parce que c'est un apprentissage qui contribue au renforcement des capacités cognitives. Le Conseil estime que l'école doit être en mesure de mettre en œuvre les moyens de donner à tous les élèves la possibilité de développer aux niveaux attendus les compétences prévues au programme d'anglais, langue seconde, du primaire. Le Conseil tient à souligner que le programme ne vise pas le bilinguisme au sens d'une aisance égale dans les deux langues.

7.2.1 LES CONDITIONS D'EFFICACITÉ DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ANGLAIS, LANGUE SECONDE

Le Conseil a retenu que l'apprentissage d'une langue seconde en classe ne peut se faire comme celui des autres matières, ni comme celui de la langue maternelle. La recension des écrits, l'avis des experts et la consultation des enseignantes et des enseignants sur le terrain convergent en effet vers des conclusions qui permettent de déterminer des conditions à respecter pour enseigner plus efficacement une langue seconde.

TABEAU 7 Les conditions d'efficacité de l'enseignement de l'anglais, langue seconde

Conditions d'efficacité	Ce qui signifie concrètement...	Ce qu'il faut éviter
Une pédagogie appropriée.	Une pédagogie qui mise d'abord sur le développement de capacités de communication orale.	Miser exclusivement sur la mémoire déclarative, soit l'apprentissage de règles grammaticales.
Consacrer suffisamment de temps. Pour un nombre d'heures égal, le regroupement des heures est plus efficace que leur étalement dans le temps.	Pour atteindre les niveaux visés en 5 ^e secondaire, les experts estiment qu'il faut 1 200 heures. Un élève qui a suivi le programme de base aura reçu environ 800 heures de classe en anglais à la fin de son secondaire. Pour déterminer les besoins en nombre d'heures en classe, il faut tenir compte des possibilités de contact avec la langue cible en dehors de la classe.	Éparpiller un nombre insuffisant d'heures sur plusieurs années.
Des spécialistes qualifiés et compétents, qui connaissent le programme.	Une qualification qui dépasse le champ des conventions collectives. Les spécialistes respectent les fondements du programme : ils maîtrisent la langue cible et ne s'adressent aux élèves qu'en anglais : ils mettent en œuvre les approches pédagogiques les plus efficaces.	Des spécialistes qui, en situation d'enseignement ou d'apprentissage, ne s'adressent pas aux élèves dans la langue cible. Des spécialistes qui enseignent la langue seconde uniquement comme objet grammatical (comme la langue première).
Aménagement de l'espace	Créer un espace propice à la communication en anglais. Proposer des ressources visuelles et linguistiques abondantes et variées.	Un contexte et un environnement qu'il n'est pas possible d'aménager adéquatement.

Les conditions dans lesquelles le programme de base est offert peuvent donc être améliorées en dehors d'un programme intensif : **la concentration (et si possible l'augmentation) des heures consacrées à la langue seconde, une pédagogie fondée sur la langue comme outil de communication, des enseignants qualifiés et compétents sont des facteurs d'efficacité.** Enfin, l'aménagement d'un espace propice à la communication et riche en ressources visuelles peut également contribuer à un enseignement plus efficace d'une langue seconde.

7.2.2 LE PFEQ : EN PHASE AVEC LA PÉDAGOGIE APPROPRIÉE

Au vu des conditions d'efficacité énoncées ci-dessus, le Conseil constate que le PFEQ est cohérent avec les approches pédagogiques jugées les plus efficaces, soient celles qui visent d'abord le développement d'habiletés de communication orale. Pour que les intentions du PFEQ se traduisent en actions concrètes dans la salle de classe, il est essentiel que les enseignantes et les enseignants se l'approprient. L'insertion professionnelle devrait être le moment de s'assurer que les candidats maîtrisent le programme. La formation continue et des lieux de concertation devraient permettre aux spécialistes d'anglais d'en développer une compréhension commune.

Le Conseil a également retenu que le PFEQ est formulé de telle sorte que l'arrimage de l'anglais, langue seconde, entre le primaire et le secondaire ne devrait pas être un problème, quelle que soit la formule que les élèves ont suivie au primaire. Une meilleure appropriation du programme par les spécialistes des deux ordres d'enseignement favoriserait cette transition.

Les spécialistes d'anglais ont exprimé des malaises quant à l'évaluation des apprentissages : pour les mêmes productions d'élèves, ils ne sont pas certains que les notes qu'ils attribuent seraient équivalentes. Cela dépendrait des contenus sur lesquels ils ont insisté et du fait que, à production égale, un élève qui a suivi le programme dans les conditions de base reçoit en général une meilleure note que celui qui a suivi le programme intensif.

Ces préoccupations, **fondées sur les contenus enseignés**, traduisent un souci d'être équitable. Selon le Conseil, elles témoignent tout autant **d'un besoin de s'approprier collectivement le programme et les outils liés à l'évaluation**.

La Conseil souligne, en outre, que cette situation soulève une question relative à l'équité : **comme le programme et les compétences sont les mêmes, la note obtenue par un élève devrait refléter son niveau de compétence, peu importe la formule d'anglais qu'il a suivie**.

RECOMMANDATION 3

3. Le Conseil recommande aux **universités** de s'assurer que les diplômés en enseignement de l'anglais, langue seconde, maîtrisent la langue cible et qu'ils se sont appropriés le PFEQ, notamment quant à l'évaluation des apprentissages.

7.2.3 LE TEMPS NÉCESSAIRE

La question du temps consacré à la langue seconde est problématique. Dans le contexte actuel, un élève qui suit le parcours de base à l'école primaire au Québec n'est pas placé dans des conditions qui lui permettent de maîtriser les compétences prévues dans le PFEQ selon les niveaux attendus.

L'éveil aux langues

Si les avantages d'une scolarisation précoce en langue seconde ne sont pas démontrés, l'anglais tel qu'il est offert au 1^{er} cycle depuis 2006 poursuit en réalité des objectifs d'éveil à la langue seconde; il a eu pour effet d'augmenter le temps total consacré à l'anglais au primaire. Il est perçu de façon très positive par les spécialistes et les parents. Compte tenu de la nature du programme, on pourrait envisager la possibilité de ne pas mettre de note au bulletin pour l'anglais, langue seconde, au 1^{er} cycle du primaire.

RECOMMANDATIONS 4 ET 5

Le Conseil recommande au **ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport** :

4. De désigner l'anglais au 1^{er} cycle comme de l'éveil à la langue seconde, et de laisser aux écoles la possibilité d'ouvrir cet éveil à d'autres langues, notamment aux langues parlées par les élèves ou aux langues autochtones régionales.
5. D'examiner comment on peut revoir le régime pédagogique au primaire pour donner plus de latitudes aux écoles dans la distribution des heures consacrées à l'anglais, langue seconde, aux 2^e et 3^e cycles.

L'enseignement intensif: une solution possible...

L'enseignement intensif de l'anglais, langue seconde, en 5^e ou en 6^e année double pratiquement le nombre d'heures consacrées à cette matière au primaire. Ce faisant, il permet aux élèves d'avoir reçu par l'entremise de l'école, à la fin de leur secondaire, les quelque 1 200 heures jugées nécessaires, selon les experts, pour développer les compétences aux niveaux attendus. La recension des écrits confirme qu'un enseignement intensif de la langue seconde est efficace – et n'a pas d'incidence sur les autres matières –, si certaines autres conditions sont réunies, ce qui suppose la mobilisation des ressources humaines et matérielles nécessaires.

... si les ressources sont au rendez-vous

La recherche et les experts que le Conseil a consultés sont unanimes: la qualification adéquate du personnel enseignant est déterminante pour que l'enseignement d'une langue seconde soit efficace. Compte tenu du temps investi dans un programme d'enseignement intensif de l'anglais, langue seconde (pour que ce temps ne devienne pas que du temps retranché aux autres matières), et comme l'enrichissement du programme n'est pas balisé, il est encore plus crucial de s'assurer que les spécialistes ont toutes les compétences requises. Plus précisément, la maîtrise de l'anglais et l'utilisation d'une pédagogie qui repose sur la communication orale ne suffisent plus en contexte intensif. Les enseignantes et les enseignants d'anglais doivent miser sur des compétences transférables¹⁰⁸, la progression des apprentissages¹⁰⁹ et l'interdisciplinarité. En outre, comme ils passent significativement beaucoup plus de temps avec le même groupe, ils doivent aussi être aptes à jouer le même rôle que les titulaires auprès des élèves et de leurs parents.

En contexte intensif, les titulaires doivent, de leur côté, faire face à des défis différents qui exigent une transformation des façons de faire, ce qui nécessite des adaptations importantes. Ils doivent couvrir le même programme en beaucoup moins de temps, ce qui implique des choix qui ne paraissent actuellement pas clairement balisés. Par ailleurs, ils enseignent à deux fois plus d'élèves dans la même année scolaire, ce qui représente une charge de travail supplémentaire, notamment la correction de deux séries d'épreuves ministérielles quand l'anglais intensif est offert en 6^e année. Même si plusieurs ont témoigné d'une expérience positive, le taux de roulement des titulaires en contexte intensif révèle une difficulté.

La 6^e année est une importante année de transition. Pourtant, en raison des règles d'affectation généralement basées sur l'ancienneté, les titulaires attirés à l'anglais intensif sont souvent en début de carrière. Un roulement perpétuel de personnel à ce niveau n'est souhaitable ni pour eux ni pour les élèves. Certaines écoles ont choisi d'offrir l'anglais intensif en 5^e année, notamment pour éviter de surcharger l'année où ont lieu les examens du MELS et pour ne pas interférer avec les examens d'admission dans les écoles secondaires.

108. Par exemple, exploiter l'information, se donner des méthodes de travail, coopérer.

109. Exploiter les contenus déjà vus dans d'autres matières.

L'incidence de l'enseignement intensif sur la tâche des titulaires devrait donc être reconnue et prise en considération; les titulaires devraient notamment pouvoir bénéficier d'un accompagnement pédagogique ou de mentorat, particulièrement en situation d'insertion professionnelle.

De plus, il faut faciliter la concertation entre les spécialistes et les titulaires. En effet, s'ils travaillent en collaboration et dans des perspectives complémentaires, ils favorisent le transfert des compétences et des stratégies d'apprentissage. Cette complémentarité devrait être prise en compte dans l'attribution des postes.

Dans cet esprit de collaboration et de complémentarité, et pour que la concentration des matières ne repose pas uniquement sur la 6^e année ou la 5^e année (selon le cas), les écoles devraient considérer le programme intensif d'anglais comme une composante du 3^e cycle dans son ensemble, ce qui serait facilitant tant pour les élèves que pour les titulaires de 6^e année ou de 5^e année. Cela suppose évidemment une véritable organisation du curriculum en cycle et la collaboration des deux titulaires du 3^e cycle.

Notamment pour s'assurer d'une vision par cycle, il faut reconnaître du temps pour permettre la collaboration. Dans le contexte d'un programme de formation ambitieux dans son ensemble (où les représentants de toutes les matières pourraient faire valoir que le temps leur manque) et pour sortir de l'impasse où mène le calcul mathématique des heures consacrées à chacune des matières, il faut chercher à optimiser le temps pour toutes les matières.

Il paraît donc nécessaire d'accompagner les titulaires et les spécialistes pour mieux utiliser le temps et développer des situations d'apprentissage plus riches, c'est-à-dire miser sur le transfert des compétences et réinvestir plus systématiquement la progression des apprentissages prévue au programme en développant des compétences en anglais. À titre d'exemple, en 6^e année, l'évaluation de la compétence *écrire des textes* en anglais repose en partie sur l'utilisation de stratégies, le fait de respecter les consignes; elle suppose également que l'élève réinvestit sa compréhension des textes qu'il a lus ou entendus. Or, ce sont des aspects de la compétence *écrire* qui sont les mêmes, quelle que soit la langue (voire la matière) enseignée. On peut faire un raisonnement semblable pour l'apprentissage des stratégies de lecture, lesquelles sont essentielles pour comprendre les problèmes à résoudre en mathématique.

Le PFEQ envisage l'enseignement de la langue seconde dans une perspective complémentaire à celui de la langue d'enseignement. En focalisant sur les stratégies, les enseignantes et les enseignants de langue seconde peuvent contribuer de façon significative au transfert des compétences. Il faudrait s'assurer que c'est bien dans une perspective de complémentarité que les langues sont enseignées.

Le MELS prévoit mener d'ici 2020 des études qui permettront de documenter davantage la question des répercussions possibles de l'enseignement intensif de l'anglais sur les autres matières. Dans sa *Planification des travaux relatifs à l'état de la situation de l'anglais, langue seconde (janvier 2013 à décembre 2020)*, le MELS entend en effet réaliser une évaluation de l'enseignement intensif de l'ALS à partir de deux cohortes (l'une formée en 2013-2014 et l'autre en 2014-2015). Les étapes de cette évaluation prévoient d'abord le dépôt d'un cadre d'évaluation relatif à l'enseignement intensif de l'ALS. Cette évaluation devrait permettre de mesurer les effets sur la réussite des élèves, incluant ceux dits à risque ou en difficulté. La planification des travaux prévoit également :

1. La production d'un rapport d'étape sur les effets de l'anglais intensif sur les apprentissages de la fin de la 6^e année, en ALS, en français et en mathématique;
2. La production d'un deuxième rapport d'étape sur les effets de l'anglais intensif sur la 2^e secondaire;
3. La production d'un rapport final sur les effets de l'anglais intensif sur le français et l'ALS.

Différents types d'apprenants, de milieux, de besoins

Si les conditions qui en assurent la qualité sont remplies, la recherche et les résultats disponibles dans certaines commissions scolaires indiquent que l'enseignement intensif de l'anglais, langue seconde, permet à tous les types d'élèves de développer les compétences en anglais sans compromettre leur réussite dans les autres matières. En effet, si à ses débuts le programme intensif était généralement réservé à des élèves performants, c'est de moins en moins le cas aujourd'hui.

Le Conseil a constaté que rien dans la recherche n'indique que l'apprentissage d'une langue seconde, y compris par l'enseignement intensif, est déconseillé pour les élèves à risque ou les EHDAA. De plus, la perception que l'enseignement intensif a des effets positifs sur ces élèves est largement partagée. En effet, la plupart des titulaires et tous les spécialistes rencontrés durant la consultation estiment que les élèves en très grande difficulté ont beaucoup à gagner en anglais intensif. C'est souvent pour eux l'occasion de vivre, pour la première fois, une réussite scolaire. Cette situation redonne confiance aux EHDAA, diminue les problèmes de comportement et motive même certains élèves à persévérer dans les autres matières. Le retard scolaire qu'ils vivent souvent depuis leur 1^{re} année ne paraît pas accentué par la compression des matières. Des enseignantes et des enseignants ont plutôt souligné que, comme on y apprend la base de la langue, le programme d'anglais intensif donne aux EHDAA une deuxième occasion de développer des stratégies d'apprentissage transférables, en particulier en lecture. Enfin, ces élèves acquièrent un outil supplémentaire, qui leur permettra de mieux prendre part à la vie active même s'ils ne poursuivent pas d'études postsecondaires.

La sélection des élèves a par ailleurs pour effet pervers de créer deux catégories d'élèves et, dans certains cas, de regrouper tous les cas les plus lourds dans les mêmes classes. Selon plusieurs des enseignants rencontrés, quand le programme est offert sur sélection, les élèves qui ne sont pas choisis se sentent dévalorisés; certains d'entre eux vivent même un sentiment de rejet qui fait chuter leur motivation pour l'école¹¹⁰. Le climat entre les deux groupes d'élèves peut souffrir de cette situation. Des enseignants ont témoigné du fait que les efforts pour proposer aux élèves du groupe «dit régulier» des projets motivants (par exemple la robotique) ne portent pas nécessairement leurs fruits.

Par contre, là où l'anglais intensif est la formule adoptée pour tous les groupes, des élèves (et des parents) pourraient néanmoins préférer la formule de base. Certaines écoles ayant plusieurs groupes de 6^e année peuvent permettre ce choix aux élèves et aux parents et ajuster l'offre en conséquence. Selon ce qui ressort de la consultation, même si la 6^e année «dite régulière» est susceptible d'accueillir davantage d'élèves en difficulté, l'élève ne vit pas de déception si cette classe est son choix et celui de ses parents. Mais une école qui n'a qu'un ou deux groupes n'a pas la possibilité de laisser le choix aux parents. Il leur faut donc s'assurer de bien informer les parents sur les objectifs de cette formule (qui permet au plus grand nombre d'atteindre le niveau fonctionnel d'anglais prévu par le PFEQ, et ne vise pas à rendre les enfants bilingues) et s'assurer d'offrir le soutien adéquat aux élèves qui en éprouvent le besoin et à leurs parents. **Même si c'est probablement la formule la plus équitable, la démocratisation de l'enseignement intensif est en effet porteuse d'un autre enjeu lié à l'équité. Si les ressources sont insuffisantes pour soutenir adéquatement les élèves à risque ou les EHDAA, on crée sur eux, sur leurs parents et sur les enseignants concernés une pression induite.**

Dans certains milieux, notamment ceux qui sont plus défavorisés, on redoute la charge supplémentaire de travail sous forme de devoirs à la maison qui pourrait être associée à l'enseignement intensif. Compte tenu du fait que tous les élèves ne bénéficient pas des conditions qui permettent de tirer profit des devoirs et étant donné que les effets positifs qu'on leur attribue ne sont pas démontrés scientifiquement, du moins au primaire (CSE, 2010), le Conseil estime que l'anglais intensif ne devrait pas conduire à donner davantage de devoirs à faire à la maison.

110. Les critères de sélection qui ne reposent pas uniquement sur les résultats scolaires ne règlent pas complètement ce problème.

Le choix des écoles d'offrir ou non un programme d'anglais intensif devrait être fondé sur de l'information pertinente, plus particulièrement sur l'assurance qu'elles peuvent mettre en place les conditions nécessaires (titulaires qui travaillent en complémentarité avec des spécialistes compétents, soutien de l'équipe-école) et répondre aux besoins de tous leurs élèves (élèves à risque et EHDA, mais aussi élèves anglophones, allophones, autochtones).

Les milieux où les occasions de contact avec la langue cible en dehors de la classe et de l'école sont naturelles et diversifiées multiplient les possibilités de développer les compétences en langue seconde. Certaines écoles accueillent une majorité d'élèves allophones ou plusieurs anglophones. C'est notamment le cas à Montréal où le nombre d'allophones dépasse le nombre de francophones¹¹¹. Ces différents contextes devraient orienter le choix des écoles quant à l'enseignement de la langue seconde.

Il faut également tenir compte du fait que certains établissements offrent d'autres projets particuliers (programme d'éducation internationale (PEI), concentrations sportives ou artistiques, etc.) qui seraient compromis par l'obligation d'implanter un programme d'anglais intensif. D'ailleurs, plusieurs de ces écoles bonifient déjà significativement leur programme d'anglais, langue seconde.

D'autres écoles peuvent avoir des difficultés à concilier leur réalité (milieux défavorisés, petites écoles éloignées, classes multiprogrammes, etc.) avec un programme d'enseignement intensif de l'anglais sur la moitié d'une année scolaire. Dans un souci d'égalité des chances, elles doivent néanmoins offrir à leurs élèves un contexte qui leur permet de développer des compétences en langue seconde.

Les personnes qui enseignent dans les milieux défavorisés se sont montrées particulièrement sensibles aux enjeux d'équité soulevés par une généralisation de l'enseignement intensif; dans ces écoles, on réfléchit à des façons d'augmenter et de concentrer le temps d'enseignement de l'anglais, langue seconde, sans pour autant proposer un programme intensif standard (qui consacre environ 40 % du temps d'enseignement d'une année scolaire à l'anglais, langue seconde).

L'École en réseau permet à des petits établissements en région de regrouper des élèves. Le Knowledge Building International Project¹¹² en est une version qui dépasse les frontières et qui consiste en un jumelage de classes d'anglais, langue seconde. Comme la langue commune des élèves qui participent à ces projets est l'anglais, la situation de communication authentique prend tout son sens. Le recours à des moniteurs de langue dans le cadre de programmes comme Odyssée¹¹³ peut également permettre à des écoles et à des milieux de bonifier leur offre d'enseignement de l'anglais, langue seconde, et d'augmenter le nombre d'heures d'enseignement de leurs élèves avec la langue sans implanter un programme intensif.

Le Conseil estime que l'État devrait soutenir les efforts pour bonifier l'enseignement de l'anglais, langue seconde, dans les milieux qui, en raison de contraintes structurelles, ne peuvent offrir un programme intensif.

L'enseignement intensif est efficace s'il est offert dans les conditions requises. Le Conseil estime que c'est en revanche du temps mal investi si ces conditions ne sont pas réunies, notamment le nombre requis de spécialistes qualifiés et compétents.

111. « Près de la moitié (42,6 %) des élèves montréalais sont allophones. Ils sont plus nombreux que les élèves francophones, qui représentent environ 36,7 % du réseau scolaire montréalais. » (Lefebvre, 2013.)

112. <http://kbip.co/fr>. Plusieurs exemples de collaboration avec des écoles du Mexique et de la Catalogne.

113. <http://www.monodyssee.ca/fr/>. Lien vers la description pour les jeunes Québécois intéressés à devenir moniteurs de français; l'équivalent existe dans les provinces anglophones pour les jeunes Canadiens intéressés à devenir moniteurs d'anglais au Québec.

RECOMMANDATIONS 6 À 11

Compte tenu du fait que, en raison de leur contexte (petites écoles éloignées, milieux plurilingues, etc.) ou de leurs priorités (notamment d'autres projets particuliers), certaines écoles peuvent choisir des façons différentes d'augmenter l'efficacité de leur programme d'anglais, langue seconde;

Compte tenu du fait que, pour des raisons organisationnelles, certaines écoles pourraient avoir de la difficulté à réunir les conditions qui assurent l'efficacité d'un programme intensif;

le Conseil recommande au **ministre de l'Éducation, du Loisir, et du Sport** :

6. De ne pas rendre obligatoire l'enseignement intensif de l'anglais pour tous les élèves, en 5^e ou en 6^e année.

Le Conseil reconnaît toutefois (si les conditions sont réunies) que l'enseignement intensif est un moyen efficace d'amener plus d'élèves à développer les compétences en anglais, langue seconde, sans compromettre leur réussite dans les autres matières. C'est pourquoi le Conseil recommande au **ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport** :

7. D'appuyer les écoles qui désirent implanter un programme d'enseignement intensif d'anglais, langue seconde, de leur laisser le choix du modèle de distribution du temps et de leur donner les moyens de mettre en place les conditions qui en assurent l'efficacité :
 - soutenir les titulaires (pour assurer une plus grande stabilité) et baliser la concentration des matières sur l'ensemble du 3^e cycle,
 - baliser l'enrichissement du programme d'anglais,
 - favoriser la concertation entre titulaires et spécialistes,
 - s'assurer de l'appui de l'équipe-école,
 - offrir le soutien nécessaire aux élèves à risque et aux EHDAA,
 - informer adéquatement les parents.
8. De poursuivre les recherches et les expérimentations, notamment pour développer et améliorer les pratiques de soutien aux élèves à risque et aux EHDAA.
9. De suivre de près et de diffuser les travaux en cours au MELS pour permettre aux milieux de faire les ajustements nécessaires, de porter une attention particulière aux élèves à risque et aux EHDAA et de mesurer les effets de l'anglais intensif sur l'ensemble des matières (pas seulement le français et la mathématique).

Le Conseil recommande aux **conseils d'établissement** :

10. De tenir compte des caractéristiques sociolinguistiques et des besoins de leur milieu, notamment quant aux possibilités pour les élèves d'être en contact avec la langue cible en dehors de l'école, avant de décider d'offrir ou non un programme intensif.

Le Conseil recommande **aux écoles qui choisissent** d'offrir un programme d'enseignement intensif d'anglais, langue seconde, au 3^e cycle :

11. De s'assurer qu'elles peuvent mettre en place toutes les conditions d'efficacité citées ci-dessus et de l'ouvrir à tous leurs élèves (sans sélection).

Une compétence qui se construit aussi ailleurs qu'à l'école, et ce, tout au long de la vie

Le développement des compétences en langue seconde ne peut pas reposer uniquement sur l'école. L'écoute de la télévision ou de films en version originale, les activités parascolaires ou culturelles, les camps d'été¹¹⁴, les échanges linguistiques¹¹⁵ sont autant de possibilités de consolider les apprentissages faits à l'école (et qui peuvent se poursuivre à l'âge adulte).

Il y aurait donc place à l'innovation et à la collaboration entre l'école et les familles pour enrichir l'offre d'activités qui permettent d'utiliser et de parfaire les compétences en anglais en dehors du milieu scolaire, et ce, principalement dans les milieux où ces possibilités sont rares. Par exemple, en facilitant la participation à des échanges ou à des camps de qualité pour les enfants de milieux moins favorisés ou en région, l'État pourrait jouer un rôle pour assurer une plus grande égalité des chances.

7.2.4 LES ÉLÈVES ALLOPHONES

Les recherches en milieu multilingue indiquent que la réussite des élèves allophones dans la langue d'enseignement passe par la reconnaissance de leur langue maternelle. À cette fin, le Programme d'enseignement des langues d'origine (PELO) pourrait être amené à jouer un rôle plus important.

Ce programme a fait l'objet d'une évaluation par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, 2009a). Dans les commissions scolaires où le programme existe¹¹⁶, environ 100 heures par année sont consacrées à la langue d'origine, en dehors des heures de classe. «Même si, depuis 30 ans, les besoins des élèves demeurent relativement les mêmes, les méthodes d'enseignement ont évolué et les programmes d'enseignement des langues d'origine devraient être mis à jour. En effet, 15 des 21 programmes existants ont été rédigés avant 1995 et n'ont jamais été actualisés. Les personnes engagées dans le programme souhaitent que le PELO soit davantage en lien avec le Programme de formation de l'école québécoise.» (MELS, 2009a, p. 53.) En outre, même s'ils ont plusieurs années d'expérience dans ce programme, les moniteurs de langue sont nombreux à souhaiter recevoir de la formation, notamment sur les nouvelles méthodes d'enseignement. De plus, «[d]ans plusieurs milieux scolaires, le PELO est peu ou mal connu. [...] Des responsables du PELO dans les commissions scolaires ont dit que certains enseignants de l'enseignement ordinaire ont une perception négative du programme.» (MELS, 2009a, p. 41.)

114. L'Association des camps du Québec compte 42 camps (camps de jours ou colonies de vacances) qui permettent aux enfants de «rehausser leur niveau d'anglais». Plusieurs formules sont possibles. <http://camps.qc.ca/fr/parents-et-enfants/trouver-mon-camp-de-vacances/englishcamps/>.

115. Une recherche sur le Web portant sur les séjours linguistiques au Canada donne très peu de résultats (aucun pour le primaire jusqu'à maintenant): le programme d'éducation internationale offre un programme Québec-Canada d'échange d'élèves de 3^e et 4^e secondaire d'une durée de six mois. Il rejoint peu d'élèves (127 demandes pour 89 élèves jumelés en 2013-2014, plus bas taux de demande et de jumelage des cinq dernières années, le pic étant de 180 demandes pour 119 jumelages en 2010-2011) <http://www.education-internationale.com/index.php?id=135>.

116. En 2007-2008, 17 programmes d'enseignement des langues d'origine étaient offerts dans 17 commissions scolaires (83 écoles) à Montréal (dans la très grande majorité des cas), à Laval et en Abitibi-Témiscamingue (pour une langue autochtone). Ces vingt dernières années, le nombre d'élèves bénéficiant du programme a oscillé entre 5 000 et 7 000. En 2003-2004, la couverture du programme était de 4,5 % (nombre d'élèves inscrits versus le nombre potentiel d'élèves immigrants admissibles) (MELS, 2009a).

L'évaluation du PELO n'est plus récente, mais l'importance d'une connaissance (et de la reconnaissance) de la langue maternelle commence cependant à être mieux connue, et cela se traduit concrètement dans certaines écoles et commissions scolaires par des activités qui font une place aux langues d'origine¹¹⁷. À la Commission scolaire de Montréal (CSDM), «le PELO améliore les conditions d'apprentissage du français et la réussite éducative des élèves en utilisant les langues d'origine. Le PELO permet aux élèves de faire des transferts d'une langue à l'autre, d'une culture à l'autre. Il sert à établir et à consolider les repères linguistiques et culturels. Plus de 2 000 élèves, surtout du primaire, apprennent leur langue d'origine. En activités parascolaires, ces élèves consacrent 46 heures à cet apprentissage durant l'année scolaire. Le «PELO intégré» est un programme de soutien linguistique à partir de la langue d'origine conçu pour les élèves en apprentissage du français, langue seconde¹¹⁸».

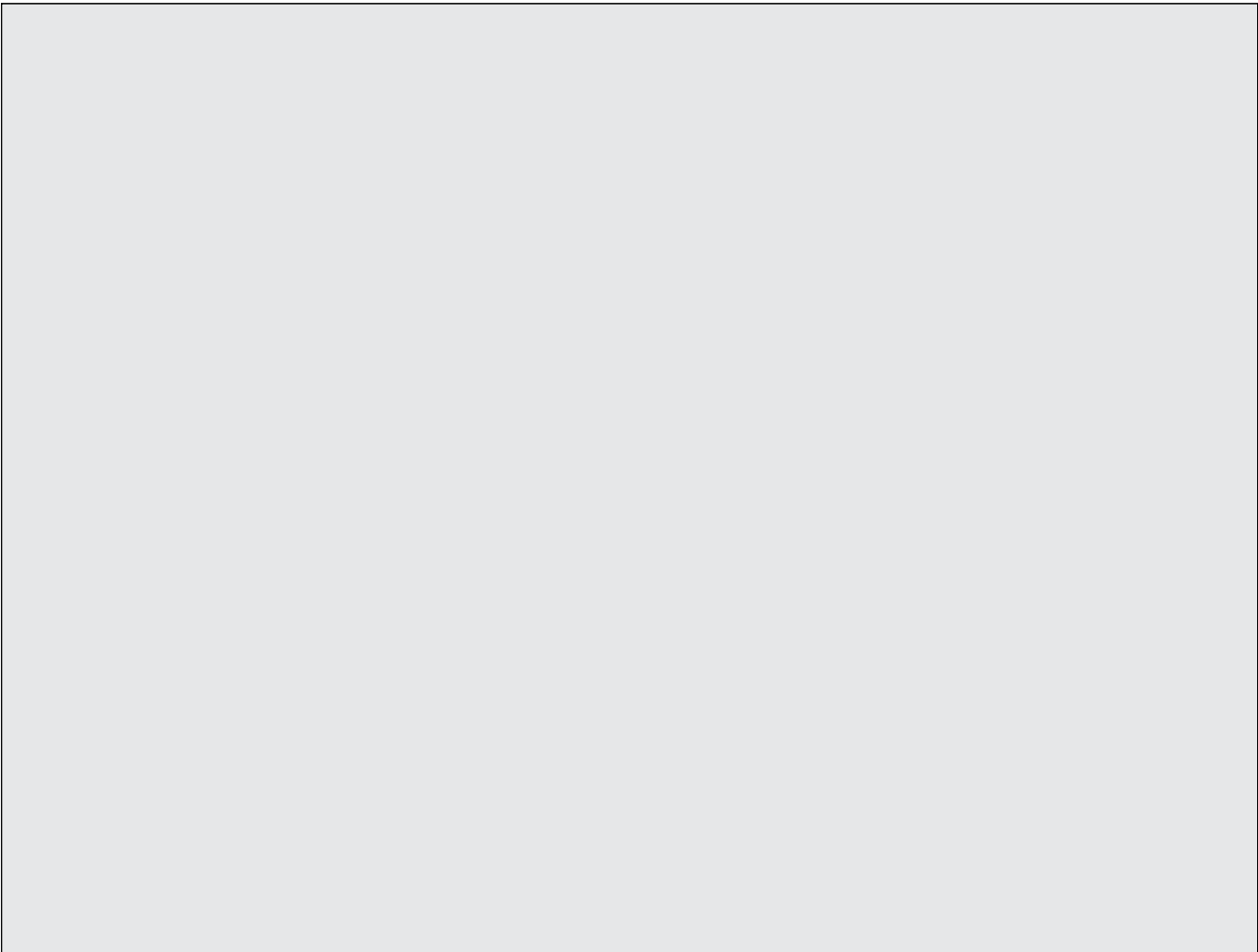
Bref, pour aider les élèves allophones à mieux maîtriser la langue d'enseignement, il faut miser sur leur langue maternelle. Le programme PELO est parfois offert à des élèves non locuteurs de la langue cible. Le Conseil encourage ces initiatives, qui donnent la possibilité à plus d'élèves de s'initier à une troisième langue, et remarque que le PELO pourrait être amené à jouer un plus grand rôle dans le développement du multilinguisme et l'ouverture à la diversité linguistique.

RECOMMANDATION 12

12. Compte tenu de l'importance de reconnaître la première langue des élèves allophones et de favoriser de façon générale l'ouverture à d'autres langues, le Conseil recommande au **ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport** de faire un nouvel état de la situation du PELO, notamment pour voir quels sont les besoins à combler, faire les ajustements nécessaires et rejoindre davantage d'élèves.

117. On en trouve de nombreux exemples sur le site Éveil aux langues et à la diversité linguistique (ELODIL), <http://www.elodil.com/activites/primaire/primaire.html>.

118. <http://www.csdm.qc.ca/AutresServices/ProgrammeLanguesCulture.aspx>.



CONCLUSION



Se pencher sur le thème de l'anglais, langue seconde, au primaire invite à une réflexion plus générale sur le statut des langues. Les milliers de langues qui sont parlées dans le monde sont un capital humain et culturel à préserver. Il importe donc de cultiver la curiosité des enfants du primaire pour la diversité linguistique et l'ouverture à d'autres cultures. Par ailleurs, les nouveaux outils de communication donnent accès à de l'information de partout dans le monde et permettent d'entrer en contact avec des personnes de toutes origines. Dans ce contexte, l'anglais est devenu la *lingua franca* au moyen de laquelle pratiquement tous ceux qui ont des langues différentes peuvent correspondre, échanger et transiger. De plus, quoique le français soit une langue de diffusion internationale, la situation géographique du Québec fait en sorte que la maîtrise de l'anglais est un important facteur de mobilité sociale.

Même si on convient que la compétence en anglais peut être acquise et perfectionnée ailleurs qu'à l'école, en vertu de l'égalité des chances (puisque l'anglais est devenu un outil souvent incontournable), le système scolaire public doit faire en sorte que tous les élèves puissent développer des bases suffisantes pour communiquer dans cette langue, voire dans une troisième langue.

Qui plus est, en dehors de toute considération utilitaire, les recherches montrent que l'apprentissage d'une autre langue favorise le développement cognitif, et ce, pour tous les types d'apprenants. À ce titre, apprendre une langue seconde fait partie du développement global de la personne. Il n'y a donc pas lieu d'exclure des cours de langue seconde les élèves plus faibles, ceux dits à risque ou les EHDA.

Au Québec, l'enseignement de l'anglais, langue seconde, touche cependant une corde d'autant plus sensible qu'elle fait résonner une certaine ambivalence. En effet, en tant que parent, pour les raisons susmentionnées, chacun veut un enseignement efficace de l'anglais pour ses enfants. En même temps, comme citoyen d'un État où la majorité linguistique est fragile, plusieurs craignent que l'apprentissage de l'anglais se fasse au détriment du français et envoie aux allophones un message ambigu quant à la priorité du français comme langue commune.

Le Conseil a donc constaté que l'enseignement de l'anglais, langue seconde, au primaire soulève des enjeux liés à l'identité, à l'efficacité et à l'équité.

Or, pour dissocier les enjeux d'identité et d'efficacité, il faut préciser que le véritable risque pour la pérennité du français au Québec ne réside pas dans un enseignement plus efficace de l'anglais, langue seconde, mais dans un manque de conscientisation des individus aux conséquences de leurs comportements langagiers et dans un affaiblissement des institutions qui défendent la langue officielle. La pérennité du français exige donc une vigilance constante de l'État, car elle ne pourra jamais être tenue pour acquise dans le contexte nord-américain. Cependant, protéger le français ne signifie pas renoncer à des compétences en anglais, puisque, au contraire, apprendre une autre langue augmente la capacité de réfléchir sur le fonctionnement de sa propre langue.

Le Conseil constate que le programme d'anglais, langue seconde, du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) est ambitieux, notamment quand on le compare au Cadre européen commun de référence pour les langues. Cependant, il faut rappeler que le programme ne vise pas le bilinguisme parfait des élèves et que, selon les données disponibles, il serait en deçà du niveau de maîtrise souhaité par une bonne partie de la population. L'objectif du PFEQ est de permettre aux élèves de devenir fonctionnels en langue seconde à la fin de leur secondaire. Au primaire, les élèves devraient avoir développé un niveau suffisant de confiance et d'autonomie pour communiquer des messages personnels et créatifs sur des sujets qui leur sont familiers.

Le programme repose, entre autres choses, sur le développement de stratégies transférables et il préconise l'enseignement des langues dans une perspective complémentaire. Ces fondements sont conformes aux conclusions des recherches les plus sérieuses dans le domaine de l'enseignement des langues. De plus, si on utilise l'approche pédagogique prescrite par ce programme, le temps consacré à la langue seconde augmente le temps total consacré à la littératie, ce qui signifie également une meilleure connaissance du fonctionnement de la langue d'enseignement (donc une meilleure maîtrise) et peut avoir des retombées positives en lecture, en analyse et en résolution de problème. Autrement dit, un enseignement de l'anglais conforme au programme a également des effets positifs sur la maîtrise du français et sur toutes les tâches qui exigent de lire et d'analyser.

Le Conseil observe toutefois que les conditions pour un enseignement efficace de la langue seconde ne sont pas toujours réunies. En effet, selon les experts, le temps actuellement consacré à l'anglais, langue seconde, dans la scolarité obligatoire n'est pas suffisant et est trop dispersé pour développer les compétences aux niveaux visés. Enfin, les approches pédagogiques utilisées seraient encore trop souvent centrées sur la grammaire alors que l'enseignement d'une langue seconde devrait d'abord développer des automatismes et des compétences à l'oral en abordant la langue comme outil de communication. Il faut donc s'assurer que les programmes de formation à l'enseignement de l'anglais, langue seconde, permettent aux candidats de développer une compréhension suffisante du programme et de ses fondements.

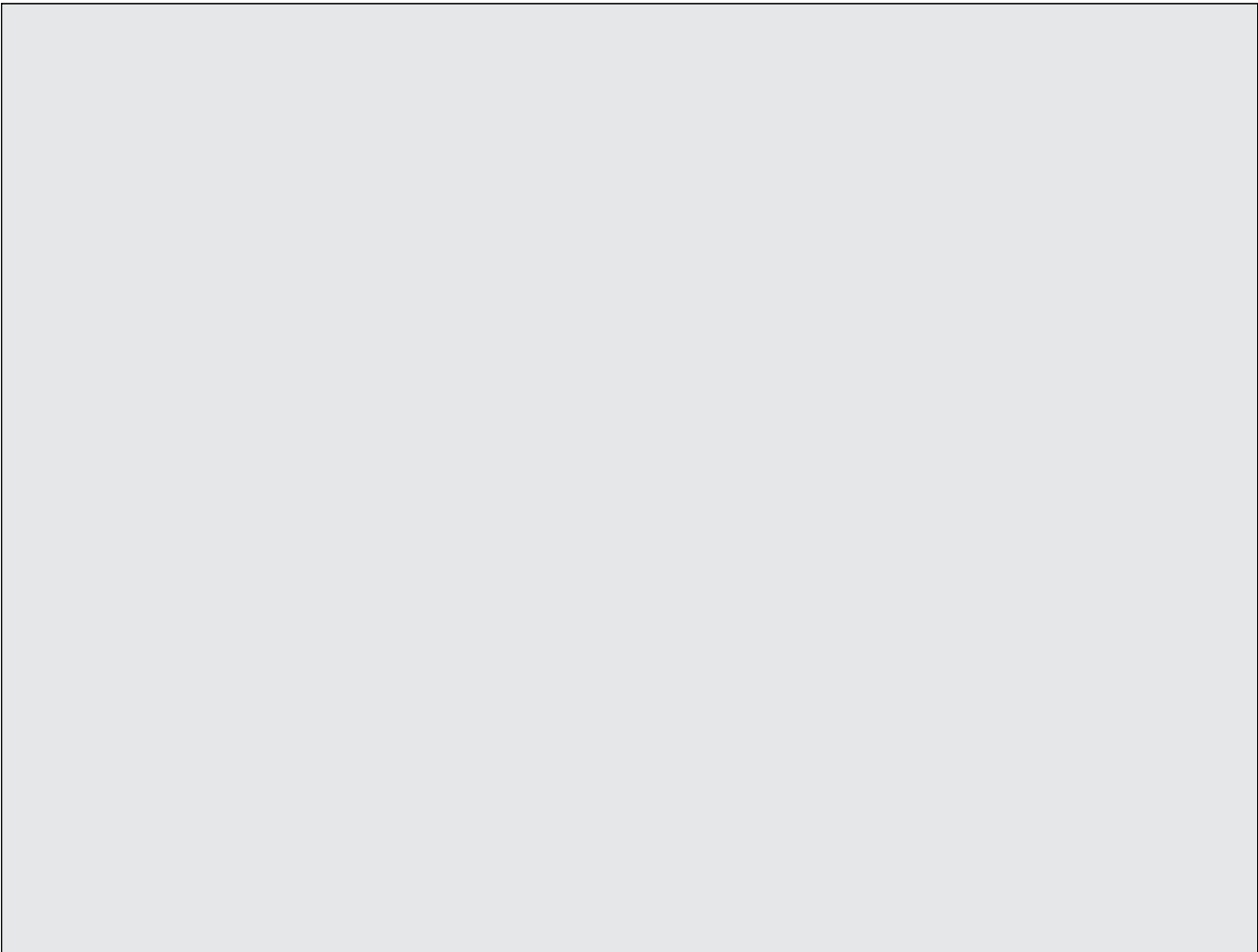
L'enseignement intensif de l'anglais, langue seconde, en 5^e ou 6^e année du primaire augmente et concentre le temps consacré à la langue seconde; ce faisant, il permet de remplir deux importantes conditions d'efficacité. Si spécialistes et titulaires qualifiés sont adéquatement formés et soutenus pour enseigner en contexte intensif (enrichir le programme d'anglais de façon adéquate, développer des situations d'apprentissage plus riches dans les autres matières, répondre aux besoins de tous les types d'apprenants, informer les parents), s'ils travaillent en complémentarité dans l'esprit du PFEQ et avec une approche pédagogique appropriée et le soutien de l'équipe-école, toutes les conditions sont réunies pour optimiser l'enseignement de l'anglais, langue seconde, sans compromettre la réussite des élèves dans les autres matières. L'enseignement intensif est donc une solution prometteuse qui mérite d'être encouragée et soutenue, en particulier dans les milieux où les occasions de contact avec la langue cible en dehors de l'école sont rares (ou se résument à l'écoute de la télévision).

Par contre, si toutes les conditions d'efficacité ne sont pas réunies, en particulier les ressources humaines nécessaires, le Conseil estime que l'enseignement intensif est du temps mal investi. C'est pourquoi il ne recommande pas au ministre de rendre obligatoire cette formule. Il lui recommande, par contre, de soutenir les écoles qui désirent l'implanter (après qu'elles aient analysé leurs besoins en fonction de leur milieu), pour qu'elles s'assurent de mettre en place toutes les conditions requises.

Pour émettre cette recommandation, le Conseil tient également compte du fait que certaines écoles proposent d'autres projets particuliers (PEI, concentration en sports ou en arts, etc.), projets qui seraient compromis si l'enseignement intensif de l'anglais, langue seconde, devenait obligatoire. D'ailleurs, le Conseil a pu constater que plusieurs écoles proposent une bonification du programme d'anglais qui n'est pas la formule intensive. Il faut encourager et soutenir ces initiatives, dont pourraient également s'inspirer des écoles qui veulent améliorer leur offre en anglais sans aller jusqu'à offrir un programme intensif.

Enfin, dans les milieux à forte concentration d'allophones (ou même d'anglophones), le français est une langue seconde (voire une troisième langue) pour une majorité d'élèves. Même si rien dans la recherche n'indique que l'apprentissage d'une troisième langue est déconseillé pour des élèves de cet âge (au contraire), le premier défi des écoles concernées est souvent de consolider la maîtrise de la langue d'enseignement. Pour ce faire, en vertu du principe d'interdépendance des langues, renforcer la connaissance que ces élèves ont de leur langue d'origine est une avenue prometteuse, qui leur permettrait d'éviter le bilinguisme soustractif et de bénéficier pleinement des avantages cognitifs que procure l'apprentissage de plus d'une langue.

Un pas en ce sens pourrait être de faire une place aux langues d'origine des élèves parlées dans la classe ou à d'autres langues dans le programme « d'éveil à l'anglais » offert actuellement au 1^{er} cycle (comme cela se fait dans plusieurs pays d'Europe qui offrent un programme d'éveil aux langues en tout début de scolarisation; plusieurs écoles en milieu multilingue offrent d'ailleurs déjà des activités d'éveil aux langues). Il y aurait également lieu de voir comment le Programme d'enseignement des langues d'origine (ou des projets communautaires qui ont les mêmes visées) peut rejoindre davantage d'élèves. Ces initiatives pourraient également contribuer à développer la curiosité de tous les élèves pour d'autres langues. Il faut, en effet, garder à l'esprit que, à l'échelle mondiale, au 21^e siècle, pouvoir s'exprimer dans trois langues est en train de devenir la norme.



ANNEXE:	
----------------	--

DESCRIPTION DE LA CONSULTATION

Pour documenter différentes dimensions et clarifier les enjeux d'efficacité et d'équité, le point de vue de spécialistes en anglais, langue seconde, était nécessaire.

La recension des écrits et les experts entendus indiquent que l'enseignement intensif est susceptible de répondre aux conditions d'efficacité d'enseignement d'une langue seconde. La généralisation de l'enseignement intensif ne fait cependant pas l'unanimité (les syndicats d'enseignants y sont généralement opposés¹¹⁹). De plus, l'enseignement intensif suppose une réorganisation importante du curriculum, notamment, quant au choix du modèle de répartition du temps adopté (5 mois/5 mois ou autre), et il a une incidence considérable sur la tâche des titulaires. Le Conseil a donc voulu également recueillir le point de vue de ces derniers.

Compte tenu des considérations précédentes, il a été convenu d'organiser deux types de groupes de discussion avec des enseignants dans quelques milieux exemplaires des régions administratives suivantes : Capitale-Nationale, Chaudière-Appalaches, Laval, Montréal et Saguenay-Lac-Saint-Jean.

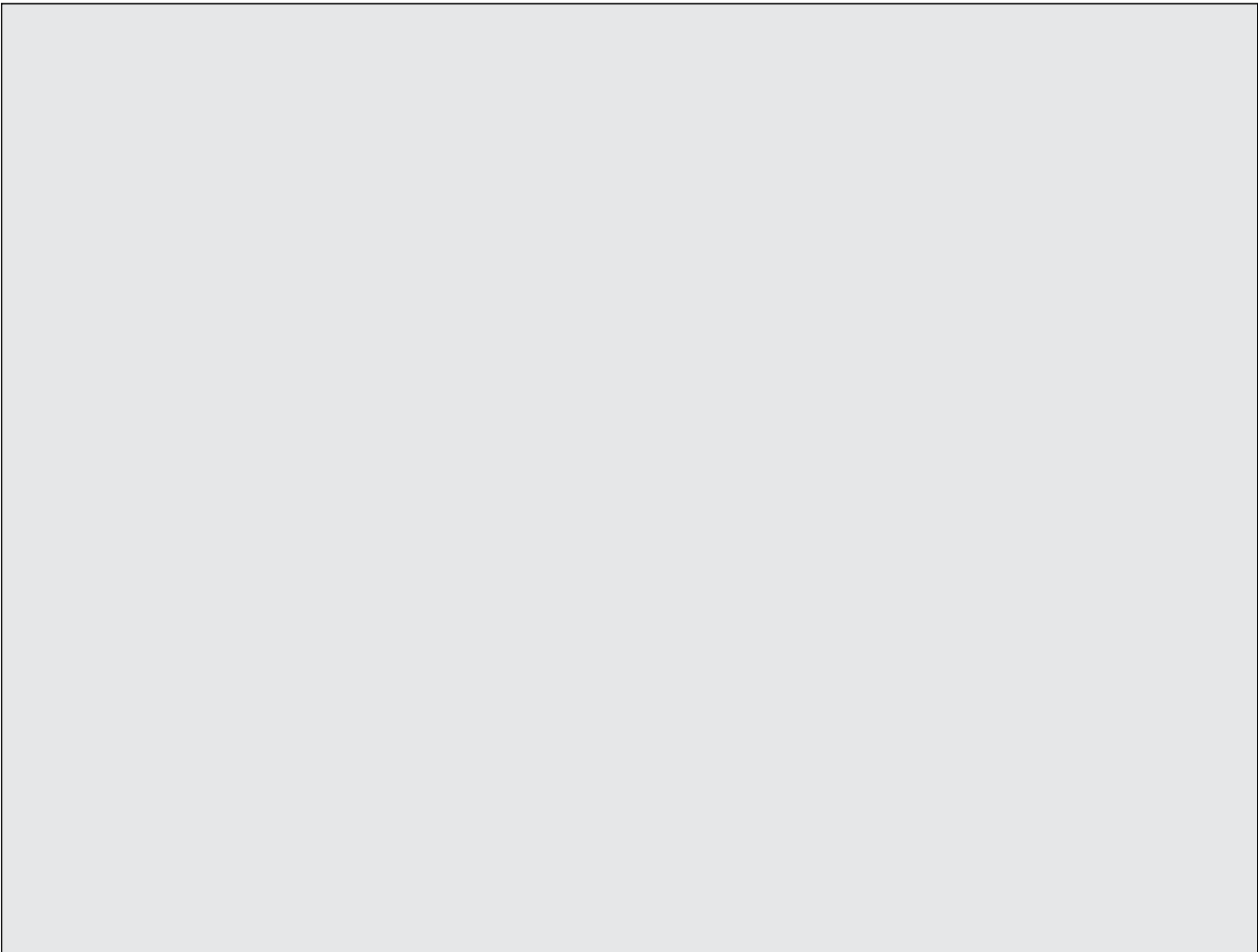
1. Nous avons rencontré neuf groupes formés de titulaires et de spécialistes qui se partagent le temps de classe dans un programme intensif afin de recueillir leur point de vue sur différents aspects d'un tel programme, dont les conditions facilitantes, les défis à relever et les effets sur l'ensemble du curriculum, notamment pour les élèves à risque et les EHDAA. Ces groupes ont été rencontrés dans leur école respective. Soulignons que sept des neuf écoles visitées offrent le programme sans sélection des élèves.
2. Trois commissions scolaires ont été sollicitées pour former des groupes de cinq à six spécialistes de l'anglais, langue seconde. Les trois cycles du primaire et la première secondaire étaient représentés dans chacun des groupes. Nous avons, en particulier, recueilli le point de vue de ces spécialistes sur le programme d'anglais et l'évaluation des apprentissages. Compte tenu du fait que le programme est ambitieux, il était particulièrement important de recueillir le point de vue des spécialistes qui enseignent le programme dans le contexte des conditions de base.

L'échantillon comporte des milieux qui présentent un indice de défavorisation élevé (9 et 10), et qui accueillent plusieurs allophones ou des EHDAA. En ce qui concerne les groupes qui enseignent en contexte intensif, nous avons retenu des écoles qui ont adopté des modèles différents d'organisation du temps.

Les 12 rencontres ont permis de discuter avec un total de 48 enseignantes et enseignants, dont 14 titulaires, 31 spécialistes (dont une occupait à mi-temps la fonction de conseillère pédagogique au primaire) et 3 enseignantes occupant à la fois la fonction de titulaire et celle de spécialiste. Nous avons également pu nous entretenir, avant ou après les rencontres, avec 6 directrices et 1 directeur d'école. Les rencontres ont duré d'une heure à une heure trente chacune et ont eu lieu entre le 23 janvier et le 20 février 2014.

Enfin, nous avons assisté à la réunion d'un conseil d'établissement, dont le principal point à l'ordre du jour était une discussion sur la pertinence d'offrir à tous les élèves de 6^e année de l'école le programme intensif actuellement offert à des élèves sélectionnés.

119. En témoignent les différentes positions exprimées dans la presse à la suite de l'annonce de février 2011.



RÉFÉRENCES

- Adosepe, Olusola O, Tracy Lavin, Terri Thompson et Charles Ungerleider (2010). « A Systematic Review and Meta-Analysis of the Cognitive Correlates of Bilingualism », *Review of Educational Research*, vol. 80, n° 2, juin, p. 207-245.
- Allard, Marc (2012a). « CS de la Capitale : l'anglais intensif gelé pour un an », *Le Soleil*, 8 février, p. 9, <http://www.lapresse.ca/le-soleil/actualites/education/201202/07/01-4493623-cs-de-la-capitale-langlais-intensif-gele-pour-un-an.php>.
- Allard, Marc (2012b). « L'opposition à l'anglais intensif s'amplifie », *Le Soleil*, 17 janvier, <http://www.lapresse.ca/le-soleil/actualites/education/201201/16/01-4486497-lopposition-a-langlais-intensif-samplifie.php>.
- Allard, Marc (2011a). « Anglais intensif au primaire : des enseignants de Cap-Rouge en colère », *Le Soleil*, 9 décembre, <http://www.lapresse.ca/le-soleil/actualites/education/201112/08/01-4476108-anglais-intensif-au-primaire-des-enseignants-de-cap-rouge-en-colere.php>.
- Allard, Marc (2011b). « L'anglais intensif, un projet "utopique" selon les professeurs », *Le Soleil*, 12 décembre, <http://www.cyberpresse.ca/le-soleil/actualites/education/201112/11/01-4476850-langlais-intensif-un-projet-utopique-selon-les-professeurs.php>.
- Armand, Françoise, Diane Dagenais et Laura Nicollin (2008). « La dimension linguistique des enjeux interculturels : de l'Éveil aux langues à l'éducation plurilingue », *Éducation et francophonie*, vol. 36, n° 1, printemps, p. 44-64.
- Beacco, Jean-Claude (2005). *Langue et répertoire de langues : le plurilinguisme comme « manière d'être » en Europe*, Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe - De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 24 p., réf. du 17 juillet 2013, http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Beacco_FR.pdf.
- Bialystok, Ellen (2009). « L'acquisition d'une deuxième langue, le bilinguisme pendant la petite enfance et leur impact sur le développement cognitif précoce », dans Richard E. Tremblay, Ronald G. Barr, Peters RDeV. (dir.), *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*, éd. rév., Montréal, Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants, réf. du 17 juin 2014, http://www.enfant-encyclopedie.com/documents/BialystokFRxp_rev.pdf.
- Bibeau, Gilles (2000). « L'apprentissage de l'anglais au primaire ou l'éducation bilingue précoce », *Le Devoir*, 23 mai.
- Boivin, Aurélien (2011). « L'enseignement de l'anglais intensif en sixième année : un geste de colonisé », *Québec français*, n° 161, printemps, p. 1, réf. du 10 juillet 2013, <http://www.erudit.org/culture/qf1076656/qf1806347/63966ac.html?vue=resume&mode=restriction>.
- Breton, Brigitte (2013). « L'anglais à deux vitesses », *Le Soleil*, 9 mars, p. 40, réf. du 17 juin 2014, <http://www.lapresse.ca/le-soleil/opinions/editoriaux/201303/08/01-4629233-langlais-a-deux-vitesses.php>.
- Breton, Brigitte (2012). « Anglais de malheur », *Le Soleil*, 19 janvier, réf. du 17 juin 2014, <http://www.lapresse.ca/le-soleil/opinions/editoriaux/201201/18/01-4487169-anglais-de-malheur.php>.
- Cardinal, François (2012). « Pour l'anglais intensif », *La Presse*, 11 février, p. A34, réf. du 17 juin 2014, <http://www.lapresse.ca/debats/editoriaux/francois-cardinal/201202/10/01-4494813-pour-langlais-intensif.php>.
- Carr, Wendy (2009). « Intensive French in British Columbia: Student and Parent Perspectives and English as Additional Language (EAL) Student Performance », *La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 65, n° 5, août, p. 787-815, réf. du 17 juin 2014, <http://muse.jhu.edu/journals/cml/summary/v065/65.5.carr.html>.
- Castonguay, Alec (2011). « Anglais : le Québec pour un programme intensif », *Le Devoir*, 15 mars, p. A3, réf. du 17 juin 2014, <http://www.vigile.net/Anglais-le-Quebec-pour-un>.

- Centre de recherche et d'expertise en évaluation (2014a). *Recherche évaluative sur l'intervention gouvernementale en matière d'enseignement de l'anglais, langue seconde, au Québec : rapport de recherche : version finale : deuxième livrable*, Québec, École nationale d'administration publique, Le Centre, 196 p., réf. du 17 juin 2014, http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/AnglaisIntensif_ENAP_Rapport2.pdf.
- Centre de recherche et d'expertise en évaluation (2014b). *Recherche évaluative sur l'intervention gouvernementale en matière d'enseignement de l'anglais, langue seconde, au Québec : rapport de recherche : version finale : troisième livrable*, Québec, École nationale d'administration publique, Le Centre, 161 p., réf. du 17 juin 2014, http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/AnglaisIntensif_ENAP_Rapport3.pdf.
- Chouinard, Marie-Andrée (2012). « Anglais intensif au primaire : le tout ou le rien », *Le Devoir*, 13 février, réf. du 17 juin 2014, <http://www.ledevoir.com/societe/education/342540/anglais-intensif-au-primaire-le-tout-ou-rien>.
- Chouinard, Tommy (2013). « Québec revoit la place de l'anglais au primaire », *La Presse*, 8 mars, p. A9, réf. du 17 juin 2014, <http://www.lapresse.ca/actualites/education/201303/07/01-4628673-quebec-revoit-la-place-de-langlais-au-primaire.php>.
- Coghlan, Vickie, et Joseph Yvon Thériault (2002). *L'apprentissage du français en milieu minoritaire : une revue documentaire*, Ottawa, Centre interdisciplinaire de recherche sur la citoyenneté et les minorités, 19 p., réf. du 17 juin 2014, <http://www.sciencessociales.uottawa.ca/circem/pdf/francais.pdf>.
- Collins, Laura, Randall H. Halter, Patsy Lightbown et Nina Spada (1999). « Time and Distribution of Time in L2 Instruction », *Tesol Quarterly*, vol. 33, n° 4, hiver, p. 655-680.
- Collins, Laura, et Joanna White (2011). « An Intensive Look at Intensity and Language Learning », *Tesol Quarterly*, vol. 45, n° 1, mars, p. 106-133.
- Commission de l'éducation en langue anglaise (2012). *L'enseignement intensif de l'anglais aux élèves francophones de la 6^e année du primaire*, Mémoire à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, p. 5-13.
- Commission des États généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec (2001). *Le français, une langue pour tout le monde : une nouvelle approche stratégique et citoyenne*, Québec, La Commission, 285 p., réf. du 17 juin 2014, http://www.spl.gouv.qc.ca/fileadmin/medias/pdf/COM1-021_Rapport_final.pdf.
- Commission scolaire du Lac-Saint-Jean (2011). *Étude 2009-2010 : anglais intensif au primaire : document de travail*, Alma, La Commission, 42 p.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Strasbourg, Conseil de la collaboration culturelle, Comité de l'éducation, Division des langues vivantes, 191 p.
- Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (2010). *L'exploitation du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) dans le contexte canadien : guide à l'intention des responsables de l'élaboration des politiques et des concepteurs de programmes d'études*, Toronto, Le Conseil, 42 p., réf. du 17 juin 2014, <http://cmec.ca/docs/CECR-contexte-canadien.pdf>.
- Conseil supérieur de la langue française (2012). *Minienquête sur le français au Québec : perceptions et opinions d'élèves de 4^e et 5^e secondaire*, Québec, Le Conseil, 112 p., réf. du 20 février 2013, <http://www.csfl.gouv.qc.ca/publications/pubf319/pubf319.pdf>.
- Conseil supérieur de la langue française (2011). *La langue d'enseignement au Cégep : avis à la ministre responsable de l'application de la charte de la langue française*, Québec, Le Conseil, 34 p., réf. du 17 juin 2014, <http://www.csfl.gouv.qc.ca/publications/avis205/a205.pdf>.

- Conseil supérieur de l'éducation (2010). *Pour soutenir une réflexion sur les devoirs à l'école primaire*, Québec, Le Conseil, 116 p., <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0467.pdf>.
- Conseil supérieur de l'éducation (2005). *Le projet de règlement visant à modifier le régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire*, Sainte-Foy, Le Conseil, 46 p., <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/50-0448.pdf>.
- Conseil supérieur de l'éducation (2001). *Mémoire à la Commission des États généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec*, Sainte-Foy, Le Conseil, 20 p.
- Côté, Marie-Hélène (2012). « Anglais intensif : inquiétude et mécontentement », *Le Soleil*, 17 janvier, réf. du 17 juin 2014, <http://www.lapresse.ca/le-soleil/opinions/points-de-vue/201201/16/01-4486357-anglais-intensif-inquietudes-et-mecontentement.php>.
- Cummins, Jim (2014). « L'éducation bilingue : qu'avons-nous appris de cinquante ans de recherche? », *L'école plurilingue en outre-mer : apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, p. 41-63.
- Cummins, Jim (2011). *De l'importance des données de la recherche empirique pour les politiques éducatives en faveur des apprenants en difficulté*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 11 p.
- Cummins, Jim (2003). *Immersion Education for the Millenium: What We Have Learned from 30 Years of Research on Second Language Immersion*, réf. du 12 décembre 2012, <http://iteachilearn.org/cummins/index.htm>
- Dicks, Joseph (2009). *Second Language Learning and Cognitive Development*, Institut de recherche en langues secondes du Canada, http://www.unbf.ca/L2/Research/current/documents/L2RIC_Notes_Jan09SLA_and_cognition.pdf.
- Dion-Viens, Daphnée (2013). « Un frein à l'anglais intensif », *Le Soleil*, 7 mars, p. 3.
- Dixon, Quentin L., Jing Zhao, Jee-Young Shin, Shuang Wu, Jung-Hsuan Su, Renata Burgess-Brigham, Melike Unal Gezer et Catherine Snow (2012). « What We Know About Second Language Acquisition: A Synthesis From Four Perspectives », *Review of Educational Research*, vol. 82, n°1, mars, p. 5-60.
- Edelenbos, Peter, Richard Johnstone et Angelica Kubanek (2006). *Les grands principes pédagogiques sur lesquels se fonde l'enseignement des langues aux très jeunes apprenants : rapport d'étude*, Bruxelles, Commission européenne, Direction générale de l'éducation et de la culture.
- Elkouri, Rima (2011). « Yes mais... », *La Presse*, 25 février, p. A8, réf. du 17 juin 2014, <http://www.lapresse.ca/debats/chroniques/rima-elkouri/201102/25/01-4373800-yes-mais.php>.
- Elmiger, Daniel (2010). *Trois langues à l'école primaire en Suisse romande : un nouvel état des lieux*, Neuchâtel, Institut de recherche et de documentation pédagogique, 38 p., <http://publications.irdp.relation.ch/ftp/1273238730101002.pdf>.
- Elmiger, Daniel (2006). *Deux langues à l'école primaire : un défi pour l'école romande*, Neuchâtel, Institut de recherche et de documentation pédagogique, 55 p.
- Eurydice et Eurostat (2012). *Key Data on Teaching Languages at School in Europe*, Bruxelles, Education, Audiovisuel and Culture Executive Agency, P9 Eurydice and Policy Support, 168 p., réf. du 18 juin 2014, http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/143EN.pdf.
- Eurydice (2006). *L'enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère (EMILE) à l'école en Europe*, Bruxelles, Eurydice, Unité européenne, 78 p., réf. du 18 juin 2014, http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice///CLIL_FR.pdf.
- Fédération des comités de parents du Québec (2012). *L'enseignement intensif de l'anglais, langue seconde : faits saillants du sondage de la FCPQ*, Québec, La Fédération, 8 p.

- Fédération des syndicats de l'enseignement (CSQ) (2004). *L'enseignement de l'anglais au premier cycle du primaire : analyse du point de vue pédagogique*, Québec, La Fédération.
- Gaonac'h, Daniel (2006). *L'apprentissage précoce d'une langue étrangère : le point de vue de la psycholinguistique*, Paris, Hachette éducation, 157 p.
- Genesee, Fred (2013). « Examen des études sur les programmes d'immersion au Canada » dans *Comité permanent des langues officielles*, Parlement du Canada, Ottawa, p. 24, réf. du 11 juin, <http://www.parl.gc.ca/HousePublications/Publication.aspx?DocId=6225648&Mode=1&Language=F#Int-8075320>.
- Genesee, Fred (2007). « French Immersion and At-Risk Students: A Review of Research Evidence », *La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 63, n° 5, août, p. 655-688.
- Genesee, Fred (1988). « L'immersion française : une histoire à succès », *Québec français*, n° 70, p. 28-30, réf. du 18 juin 2014, <http://www.erudit.org/culture/qf1076656/qf1222071/45211ac.pdf>.
- Genesee, Fred, Johanne Paradis et Martha B. Crago (2004). *Dual Language Development and Disorders: A Handbook on Bilingualism and Second Language Learning*, Baltimore, Paul H. Brookes Pub., 233 p.
- Germain, Claude, et Joan Netten (2011a). *Approche neurolinguistique. Guide pédagogique : français intensif*, 2^e éd., Québec, Claude Germain et Joan Netten, 275 p.
- Germain, Claude, et Joan Netten (2011b). « Impact de la conception de l'acquisition d'une langue seconde ou étrangère sur la conception de la langue et de son enseignement », *Synergie Chine*, n° 6, p. 25-36, réf. du 20 février 2013, <http://gerflint.fr/Base/Chine6/germain.pdf>.
- Germain, Claude, et Joan Netten (2010). « La didactique des langues : les relations entre les plans psychologique, linguistique et pédagogique », *Linguarum Arena*, vol. 1, n° 1, p. 9-24, réf. du 18 juin 2014, <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8640.pdf>.
- Germain, Claude, et Joan Netten (2009). « The Future of Intensive French in Canada », *Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 65, n° 5, p. 757-786, réf. du 18 juin 2014, http://mmecarr.ca/ICF/ICF_PDFs/NettenCJAL2010.pdf.
- Germain, Claude, et Joan Netten (2006). *Transdisciplinarité et FLE/FL2 : les fondements du français intensif*, 10 p., réf. du 21 février 2013, <http://www.mmecarr.ca/ICF/transdisciplinarite.pdf>.
- Germain, Claude, et Joan Netten (2005a). « Modèle d'enseignement/apprentissage de la L2 et processus cognitifs », dans *Actes du 1^{er} Colloque international de didactique cognitive*, Toulouse, p. 1-6, réf. du 18 juin 2014, <http://www.caslt.org/pdf/12-Toulouse-finale-pr-PDF-janv-05.pdf>.
- Germain, Claude, et Joan Netten (2005b). « Place et rôle de l'oral dans l'enseignement/apprentissage d'une L2 », *Babylonia*, n° 2, p. 7-10, réf. du 20 février 2013, http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2005-2/germainnetten.pdf.
- Germain, Claude, et Joan Netten (2004). « Le français intensif : vers une transdisciplinarité en langue seconde », *Québec français*, n° 132, p. 68-69, <http://id.erudit.org/iderudit/55650ac>.
- Germain, Claude, et Joan Netten (2002). *Fondements d'une approche transdisciplinaire en FLE/FL2 : le français intensif au Canada*, réf. du 18 juin 2014, <http://mmecarr.ca/ICF/Fondements.pdf>.
- Gervais, Lisa-Marie (2012a). « Anglais intensif en 6^e année : des parents réclament un moratoire », *Le Devoir*, 3 mars, p. A6.
- Gervais, Lisa-Marie (2012b). « Anglais intensif : plus de 200 enseignants du cégep exigent un moratoire », *Le Devoir*, 13 septembre, p. A5, <http://www.ledevoir.com/societe/education/359093/anglais-intensif-plus-de-200-enseignants-de-cegep-exigent-un-moratoire>.

- Gervais, Lisa-Marie (2012c). « Sans enseignants spécialisés, l'anglais intensif sera un échec », *Le Devoir*, 27 février, p. A1-8.
- Gottardo, Alexandra, et Amy Grant (2009). *L'encyclopédie du langage et de l'alphabétisation*, London (Ont.), Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation.
- Gravé-Rousseau, Guillaume (2011). *L'EMILE d'hier à aujourd'hui : une mise en perspective de l'apprentissage d'une discipline en langue étrangère*, réf. du 13 décembre 2012, http://www.emilanguages.education.fr/files/par-rubriques/L_EMILE_d_hier_a_aujourd'hui_G_Grave-Rousseau.pdf.
- Griggs, Peter, Rita Carol et Pierre Bange (2002). « La dimension cognitive dans l'apprentissage des langues étrangères », *Revue française de linguistique appliquée*, vol. 7, n° 2, p. 25-38, <http://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2002-2-page-25.htm>.
- Groux, Dominique (2003). « Pour un apprentissage précoce des langues », *Le français dans le monde*, n° 330, <http://www.ph-ludwigsburg.de/html/2b-frnz-s-01/overmann/baf3/precoc.htm>.
- Guéricolas, Pascale (2012). « Trois questions à Zita De Koninck sur la réforme de l'anglais au primaire », *Le fil*, vol. 47, n° 18, 26 janvier, réf. du 18 juin 2014, <http://www.lefil.ulaval.ca/articles/trois-questions-zita-koninck-33384.html>.
- Hayes, Katherine, Robert Rueda et Susan Chilton (2009). « Scaffolding Language, Literacy, and Academic Content in English and Spanish: The Linguistic Highway from Mesoamerica to Southern California », *English Teaching: Practice and Critique*, vol. 8, n° 2, septembre, p. 137-166, réf. du 18 juin 2014, <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ859682.pdf>.
- Hilton, Heather (2009). *Théories d'apprentissage et didactique des langues*, réf. du 26 mars 2013, http://cle.ens-lyon.fr/anglais/theories-d-apprentissage-et-didactique-des-langues-78014.kjsp?RH=CDL_ANG120000.
- Jarry, Caroline (2012). « La CSDM reporte d'un an l'implantation de l'anglais intensif », *Ici Radio-Canada*, 16 février, réf. du 18 juin 2014, <http://www.radio-canada.ca/regions/Montreal/2012/02/16/005-csdm-anglais-intensif-report.shtml>.
- Institut des langues officielles et du bilinguisme (2014). *Site de l'aménagement linguistique au Canada (SALIC)*, réf. du 18 juin 2014, <http://www.salic.uottawa.ca/?q=accueil>.
- Kihlstedt, Maria (2008). *Les avantages du bilinguisme précoce*, réf. du 21 juin 2013, http://data0.eklablog.com/skol-diwan-rianteg/mod_article26683189_1.pdf?8659.
- Landry, Rodrigue (2009). *Diagnostic sur la vitalité de la communauté acadienne du Nouveau-Brunswick*, réf. du 7 février 2013, <http://www.sanb.ca/salle-de-presse/%C3%A9tudes/diagnostic-sur-la-vitalit%C3%A9.aspx>.
- Landry, Rodrigue, et Réal Allard (2000). « Langue de scolarisation et développement bilingue : le cas des Acadiens et francophones de la Nouvelle-Écosse, Canada », *DiversCité Langues*, réf. du 18 juin 2014, http://www.telug.quebec.ca/diverscite/SecArtic/Arts/2000/landry-allard/landry-allard_txt.htm.
- Landry, Rodrigue, Réal Allard et Kenneth Deveau (à paraître). « Bilinguisme et métissage identitaire : vers un modèle conceptuel », *Minorités linguistiques et société*, vol. 3.
- Landry, Rodrigue, Réal Allard, Kenneth Deveau et Noëlla Bourgeois (2005). « Autodétermination du comportement langagier en milieu minoritaire : un modèle conceptuel », *Francophonies d'Amérique*, n° 20, automne, p. 63-78, réf. du 18 juin 2014, <http://id.erudit.org/iderudit/1005337ar>.
- Landry, Rodrigue, Kenneth Deveau et Réal Allard (2006). « Au-delà de la résistance : principes de la revitalisation ethno-langagière », *Francophonies d'Amérique*, n° 22, p. 37-56, réf. du 18 juin 2014, <http://www.erudit.org/revue/fa/2006/v/n22/1005377ar.pdf>.

- Lebrun, Monique (2006). « Sociolinguistique et didactique des langues secondes : le cas du français comme langue seconde au Canada », *Skholé*, vol. hors-série, n° 1, p. 43-52.
- Leclerc, Jacques (2014). *L'aménagement linguistique dans le monde*, réf. du 23 mai 2014, <http://www.axl.cefanelaval.ca/index.html>.
- Lefebvre, Sarah-Maude (2013). « Moins de francophones : les élèves allophones sont maintenant les plus nombreux à Montréal », *Le Journal de Montréal*, 3 juin, p. 2-3.
- Legendre, Renald (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3^e éd., Montréal, Guérin, 1554 p.
- Mady, Callie (2007). « Les élèves allophones dans les programmes de français seconde langue officielle : revue de la littérature », *La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 63, n° 5, p. 761-799.
- Malboeuf, Marie-Claude (2011a). « Anglais intensif en 6^e année : un must? », *La Presse*, 28 février, p. A2-3, réf. du 18 juin 2014, <http://www.lapresse.ca/actualites/education/201102/27/01-4374483-anglais-intensif-en-6e-annee-un-must.php>.
- Malboeuf, Marie-Claude (2011b). « Le Compte-gouttes, une perte de ressources et d'énergie », *La Presse*, 28 février, p. A3, réf. du 18 juin 2014, <http://www.lapresse.ca/actualites/education/201102/28/01-4374527-le-compte-gouttes-une-perde-de-ressources-et-denergie.php>.
- Mathieu, Annie (2012). « Marie Malavoy : moins d'anglais, plus d'histoire », *Le Soleil*, 11 octobre, réf. du 18 juin 2014, <http://www.lapresse.ca/le-soleil/actualites/education/201210/10/01-4582115-marie-malavoy-moins-danglais-plus-dhistoire.php>.
- Mayans, Pere, et Francesc Ricart (2010). *L'immersion linguistique dans le système éducatif catalan*, réf. du 10 décembre 2012, http://www.google.ca/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CBwQFjAA&url=http%3A%2F%2Fblocs.mesvilaweb.cat%2Fmedia%2FTOKAmWltbWVyc2lvbiBsaW5nd-WlzdGlxWUgZGFucyBsZSBzeXN0w6htZSDDqWR1Y2F0aWYgY2F0YWxhbg%3D%3D_184707_1_3029_1.pdf&ei=SSmfUWqN8K0yATT5YDgAg&usq=AFQjCNEIUStbhLA1fJpzdEuj1JO3mp1Ulw&bvm=bv.68911936,d.aWw.
- Mc Andrew, Marie (2010). *Les majorités fragiles et l'éducation : Belgique, Catalogne, Irlande du Nord, Québec*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, 289 p.
- Ministère de l'Éducation (2001a). « Domaine des langues : anglais, langue seconde », *Programme de formation de l'école québécoise Éducation préscolaire, enseignement primaire*, Québec, Gouvernement du Québec, p. 97-108, http://www.mels.gouv.qc.ca/dgjf/dp/programme_de_formation/primaire/prform2001h.htm.
- Ministère de l'Éducation (2001b). *Lire, écrire, communiquer... réussir! : plan d'action pour améliorer l'apprentissage de la langue seconde*, Québec, Le Ministère, 10 p.
- Ministère de l'Éducation (1996). *Document d'information sur l'enseignement intensif de l'anglais, langue seconde, au primaire*, Québec, Le Ministère, 25 p.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2013). *Cadre stratégique pour l'apprentissage du français langue seconde dans les écoles de l'Ontario : de la maternelle à la 12^e année*, Toronto, Le Ministère, 47 p., réf. du 18 juin 2014, <http://www.edu.gov.on.ca/fre/amenagement/frameworkFLSfr.pdf>.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (s. d.). *Programme d'anglais, langue seconde, du premier cycle du primaire : rapport d'expérimentation : année 2005-2006*, 23 p.

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2013a). *Enseignement de l'anglais, langue seconde, dans les écoles du Québec : la ministre Malavoy annonce un assouplissement des mesures*, Communiqué de presse, réf. du 18 juin 2014, <http://www.mels.gouv.qc.ca/salle-de-presse/communiques-de-presse/detail/article/enseignement-de-langlais-langue-seconde-dans-les-ecoles-du-quebec-la-ministre-malavoy-anno/>.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2013b). *Anglais, langue seconde : les niveaux de compétence visés par les programmes d'études actuels* : document de travail, Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Secteur du développement pédagogique et du soutien aux élèves. 28 p.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2013c). *Étude comparative (2007, 2011, 2012) des apprentissages en anglais, langue seconde, des élèves de 6^e année exposés et non exposés au programme d'anglais, langue seconde, du premier cycle du primaire* : rapport, version complète non publiée, Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 30 p.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2012a). *L'organisation scolaire dans un contexte de l'enseignement intensif de l'anglais, langue seconde*, Québec, Le Ministère.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2012b). *Programme de formation collective en didactique des langues secondes 2012-2013 : document d'information destiné aux associations et aux regroupements professionnels*, Québec, Le Ministère, 20 p.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2011). *L'anglais intensif : ce que dit la recherche : bibliographie*, Québec, Le Ministère, 15 p., http://www.fcpq.qc.ca/data/userfiles/files/Recherche_Developpement/Anglais%20intensif/AnglaisIntensif_BibliographieDec2011_1%5B1%5D.pdf.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2009a). *Évaluation de programme : programme d'enseignement des langues d'origine (PELO) : rapport d'évaluation*, Québec, Le Ministère, 56 p., réf. du 17 juillet 2013, http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/recherche_evaluation/RapportPELO_EvalProgramme.pdf.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2009b). *Programme de formation de l'école québécoise, progression des apprentissages au primaire : anglais, langue seconde*, réf. du 18 juin 2014, <http://www.mels.gouv.qc.ca/progression/>.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, (2006a). « Domaine des langues : anglais, langue seconde », dans *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire, enseignement primaire*, Québec, Le Ministère, p. 97-108, <http://www1.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/primaire/pdf/prform2001nb/prform2001nb-052.pdf>.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006b). *Programme de formation de l'école québécoise : anglais, langue seconde : enseignement primaire, premier cycle*, Québec, Le Ministère, 19 p.
- Ministère de l'Éducation, Regroupement des conseillères et conseillers pédagogiques en anglais langue seconde et Société pour la promotion de l'enseignement de l'anglais langue seconde au Québec (2003). *L'anglais intensif pour l'apprentissage de la langue seconde : nouveau guide d'implantation*, Québec, Le Ministère.
- Ministère du Patrimoine canadien (2004). *Plan deux mille treize (2013) : stratégies pour une approche nationale de l'enseignement d'une langue seconde*, Ottawa, Le Ministère, 106 p., réf. du 18 juin 2014, <http://publications.gc.ca/collections/Collection/CH14-8-2005F.pdf>.
- Munoz, Carmen, et Luci Nussbaum (1997). « Les enjeux linguistiques dans l'éducation en Espagne », *Acquisition et interaction en langue étrangère*, vol. 10, réf. du 10 décembre 2012, <http://aile.revues.org/599>.
- Nadeau, Jessica, et Lisa-Marie Gervais (2013). « Fin de l'anglais obligatoire en 6^e année : Québec commande une étude à l'ENAP », *Le Devoir*, 8 mars, p. A1-10.

- Observatoire européen du plurilinguisme (2007). *Le coin du terminologue : plurilinguisme ou multilinguisme ?*, réf. du 5 juillet 2013, http://www.observatoireplurilinguisme.eu/index.php?option=com_content&task=view&id=716&Itemid=88888944.
- Organisation des Nations Unies (2008). *Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones : adoptée par l'Assemblée générale le 13 septembre 2007*, New York, Haut-Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme, 59 p.
- Pagé, Michel, et Charles-Étienne Olivier (2012). *Importance et priorité du français pour la population québécoise : une étude exploratoire*, Québec, Conseil supérieur de la langue française, 116 p., réf. du 18 juin 2014, <http://www.cslf.gouv.qc.ca/publications/pubf317/pubf317.pdf>.
- Papineau, Luc (2012). « Enseignement intensif de l'anglais au primaire : un beau mirage pour les parents », *Le Devoir*, 31 janvier, p. A9, réf. du 18 juin 2014, <http://www.ledevoir.com/societe/education/341427/enseignement-intensif-de-l-anglais-au-primaire-un-beau-mirage-pour-les-parents>.
- Paradis, Michel (2004). *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism*, Amsterdam, John Benjamins Pub., 299 p.
- Patrimoine canadien et Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (2012). *Document de fondements pour une approche culturelle de l'enseignement : cadre pancanadien pour l'appropriation de la culture dans les écoles de langue française*, Ottawa, Conseil des ministres de l'Éducation du Canada, 97 p.
- Pilote, Arlette (2005). « L'AQPF confirme sa position : non à l'anglais en première année! », *Québec français*, n° 138, p. 22, réf. du 18 juin 2014, <http://www.erudit.org/culture/qf1076656/qf1181461/55445ac.pdf>.
- Presseau, Annie, Stéphane Martineau et Christine Bergevin (2006). *Contribution à la compréhension du cheminement et de l'expérience scolaires de jeunes autochtones à risque ou en difficulté en vue de soutenir leur réussite et leur persévérance scolaires : rapport de recherche final soumis au Fonds québécois de recherche sur la société et la culture (FQRSC) : tome 1*, Québec, Fonds québécois de recherche sur la société et la culture, 271 p., réf. du 18 juin 2014, <https://depot.erudit.org/id/002943dd>.
- Proulx, Jean-Pierre (2013). « Anglais intensif : la dévolution aux conseils d'établissement est raisonnable et pertinente », *Le Devoir*, 13 mars, p. A9, réf. du 18 juin 2014, <http://www.ledevoir.com/societe/education/373083/la-devolution-aux-conseils-d-etablissement-est-raisonnable-et-pertinente>.
- Québec (2014a). *Charte de la langue française : RLRQ, chapitre C-11*, Québec, Éditeur officiel du Québec, à jour au 1^{er} janvier 2014, réf. du 13 novembre 2012, http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/C_11/C11.html.
- Québec (2014b). *Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire, chapitre I-13.3, r. 8*, Québec, Éditeur officiel du Québec, à jour au 1^{er} janvier 2014, réf. du 17 janvier 2014, http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/I_13_3/I13_3R8.htm.
- Remysen, Wim (2004). « Le recours au stéréotype dans le discours sur la langue française et l'identité québécoise : une étude de cas dans la région de Québec », dans Denise Deshaies et Diane Vincent, *Discours et construction identitaires*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 96-121, réf. du 18 juin 2014, <http://www.erudit.org/livre/CEFAN/2004-1/000665co.pdf>.
- Rioux, Christian (2012). « Forum de la langue française : Claude Hagège s'oppose à l'enseignement intensif de l'anglais », *Le Devoir*, 5 juillet, réf. du 18 juin 2014, <http://www.ledevoir.com/politique/quebec/353897/claude-hagege-s-oppose-a-l-enseignement-intensif-de-l-anglais>.
- Saint-Arnaud, Pierre (2012). « Anglais intensif en 6^e année : la FAE se retire des discussions », *La Presse canadienne*, 8 février, réf. du 18 juin 2014, <http://www.lapresse.ca/actualites/education/201202/08/01-4493864-anglais-intensif-en-6e-annee-la-fae-se-retire-des-discussions.php>.

- Sierens, Sven, et Piet Van Avermaet (2014). « Language Diversity in Education: Evolving from Multilingual Education to Functional Multilingual Learning », dans David Little, Constant Leung et Piet Van Avermaet, *Managing Diversity in Education: Languages, Policies, Pedagogies*, Bristol, Multilingual Matters, p. 204-222.
- Société pour la promotion de l'enseignement de l'anglais langue seconde au Québec (2012). *Guide d'implantation de l'enseignement intensif de l'anglais, langue seconde, au Québec*, Montréal, La Société, 63 p., réf. du 18 juin 2014, http://www.speaq.qc.ca/intensif/guide/guide_intensif.pdf.
- Société pour la promotion de l'enseignement de l'anglais langue seconde au Québec (2003). *Intensive English as a Second Language : A Mini-guide. First Steps in Intensive ESL. A handbook to guide teachers of Intensive English as a second language in Quebec elementary schools*, Montréal, La Société, 24 p., réf. du 18 juin 2014, http://recit.cssamares.qc.ca/rreals/IMG/pdf_mini-guide.pdf.
- Spada, Nina, et Patsy M. Lightbown (1989). « Intensive ESL Programmes in Quebec Primary Schools », *Revue TESL du Canada*, vol. 7, n° 1, novembre, p. 11-32, réf. du 18 juin 2014, <http://www.teslcanadajournal.ca/index.php/tesl/article/viewFile/557/388>.
- Statistique Canada (2014). *Caractéristiques linguistiques des Canadiens*, réf. du 23 mai 2014, <http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2011/as-sa/98-314-x/98-314-x2011001-fra.cfm>.
- St. Fort, Hugues (2012). Haïti : *une langue nationale, deux langues officielles*, réf. du 22 janvier 2013, <http://www.infohaiti.net/accueil/culture/1077--haiti-une-langue-nationale-deux-langues-officielles>
- St-Laurent, Nathalie (2008). *Le français et les jeunes*, Québec, Conseil supérieur de la langue française, 130 p., réf. du 18 juin 2014, <http://www.cslf.gouv.qc.ca/publications/pubf223/f223.pdf>.
- SurveyLang (2012). *First European Survey on Language Competences: Final Report*, Bruxelles, European Commission, Education and Training, 241 p., réf. du 18 juin 2014, http://ec.europa.eu/languages/policy/strategic-framework/documents/language-survey-final-report_en.pdf.
- Torras Cherta, Maria Rosa, Elsa Tragant Mestres et Maria Luisa Garcia Bermejo (1997). « Croyances populaires sur l'apprentissage précoce d'une langue étrangère », *Acquisition et interaction en langue étrangère*, vol. 10, p. 127-158, réf. du 22 novembre 2012, <http://aile.revues.org/1298>.
- Tremblay, Diane (2012). « Des parents inquiets pour l'anglais : le sort du programme d'enseignement intensif les préoccupe », *Le Journal de Québec*, 12 septembre, p. 8.
- UNESCO (2003). *L'éducation dans un monde multilingue*, Paris, UNESCO, 34 p., réf. du 18 juin 2014, <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129728f.pdf>.
- Université de Montréal (2014). *ELODIL : enseigner en milieu pluriethnique et plurilingue*, réf. du 12 juillet 2013, <http://www.elodil.umontreal.ca/>.
- Vallières, Claude (2003). *L'intégration de la dimension culturelle à l'école : document de référence à l'intention du personnel enseignant*, Québec, Direction générale de la formation des jeunes, ministère de l'Éducation et ministère de la Culture et des Communications, 49 p.
- Vygotski, Lev-Séminovitch (2013). *Pensée et langage*, Paris, La Dispute, 546 p.
- Watts, Wyanne, et Sandra Snow (1993). *L'anglais intensif au Québec 1976-1993*, Montréal, Société pour la promotion de l'enseignement de l'anglais langue seconde au Québec.

LES MEMBRES DE LA COMMISSION DE L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE ET DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (CEPEP)*

PRÉSIDENTE

Claire LAPOINTE

Professeure et directrice
Département des fondements et pratiques
en éducation
Faculté des sciences de l'éducation
Université Laval

Tony JENNISS

Enseignant en anglais au secondaire
Commission scolaire des Chênes

Yves LAFLAMME

Conseiller pédagogique au préscolaire,
en français primaire et en anglais primaire
Commission scolaire de la Beauce-Etchemin

MEMBRES

Colette DEAUDELIN

Professeure
Faculté d'éducation
Université de Sherbrooke

Benoît LAFORCE

Enseignant, École des Moissons
Commission scolaire des Affluents

Sylvie DES ROSIERS

Directrice-enseignante
École primaire Montessori de Magog

Éloïse LAVOIE

Enseignante au préscolaire
École Saint-Bernard
Commission scolaire de la Capitale

Nadine FRANCŒUR

Directrice, Services éducatifs aux jeunes
Commission scolaire des Trois-Lacs

Mylène LEROUX

Professeure-chercheuse (formation pratique)
Université du Québec en Outaouais (UQO)
Département des sciences de l'éducation

Céline GADOURY

Directrice, École René-Pelletier
Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île

Lise PARENT

Orthopédagogue à la maternelle, 1^{re} et 2^e années
École Le Petit-Prince
Commission scolaire de Laval

Martin GAUTHIER

Conseiller, Services aux entreprises
Centre local de développement de la Municipalité
régionale de comté (MRC) de l'Assomption

Christine TRÉPANIÉ

Directrice adjointe
Fédération québécoise des organismes
communautaires Famille (FQOCF)

Janie HAMEL

Directrice
École primaire Saint-Gabriel-Lalemant
Commission scolaire des Bois-Francs

COORDINATION

Hélène GAUDREAU

Coordonnatrice
Conseil supérieur de l'éducation

Marie-Noëlle JEAN

Enseignante en immersion
École Mountainview
Commission scolaire Riverside

* Au moment de l'adoption de l'avis.

Les personnes suivantes ont aussi participé aux travaux menant à la production du présent avis alors qu'elles étaient membres de la Commission :

Gilles CANTIN

Professeur

Université du Québec à Montréal

Heather HALMAN

Directrice

Services éducatifs

Commission scolaire Sir-Wilfrid-Laurier

Hélène LAROUCHE

Professeure agrégée

Faculté d'éducation

Université de Sherbrooke

Marie-Andrée RUEST

Enseignante au préscolaire

Commission scolaire de Montréal

LES MEMBRES DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION*

PRÉSIDENT

Claude LESSARD

MEMBRES

Diane ARSENAULT

Directrice générale (à la retraite)
Commission scolaire des Îles

Hélène BOUCHER

Directrice
Services éducatifs, Adultes et formation
professionnelle
Commission scolaire des Navigateurs

Marc CHARLAND

Directeur général
Fédération des comités de parents du Québec

Pierre DORAY

Professeur
Centre interuniversitaire de recherche
sur la science et la technologie (CIRST)
Université du Québec à Montréal

Olivier DYENS

Premier vice-recteur exécutif adjoint
(études et vie étudiante)
Université McGill

Keith W. HENDERSON

Consultant

Claire LAPOINTE

Professeure et directrice
Département des fondements
et pratiques en éducation
Faculté des sciences de l'éducation
Université Laval

Carole LAVALLÉE

Directrice des études
Cégep de Saint-Laurent

Édouard MALENFANT

Directeur général
Externat Saint-Jean-Eudes

Janet MARK

Coordonnatrice – Dossiers autochtones
Campus de Val-d'Or
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Louise MILLETTE

Directrice
Département des génies civil,
géologique et des mines
École Polytechnique de Montréal

Christian MUCKLE

Directeur général
Table d'éducation interordres de la Montérégie

Louise PARADIS

Cadre
Commission scolaire du Lac-Saint-Jean

J. Kenneth ROBERTSON

Directeur général
Champlain Regional College

Édouard STACO

Directeur des ressources technologiques
Cégep de Saint-Laurent

Joanne TEASDALE

Enseignante
Responsable pédagogique du projet radio
au primaire
Commission scolaire de Montréal

Amine TEHAMI

Consultant international

Alain VÉZINA

Directeur général
Commission scolaire des Affluents

MEMBRES ADJOINTS D'OFFICE

Pierre BOUTET

Sous-ministre adjoint à l'enseignement supérieur
Ministère de l'Enseignement supérieur,
de la Recherche et de la Science

Nicole LEMIEUX

Sous-ministre adjointe aux politiques
et au soutien à la gestion
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

SECRÉTAIRE GÉNÉRALE

Lucie BOUCHARD

* Au moment de l'adoption de l'avis.

PUBLICATIONS RÉCENTES DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

AVIS

Le développement professionnel : un enrichissement pour toute la profession enseignante (juin 2014)

Les répercussions de l'introduction d'un cours d'histoire du Québec obligatoire dans les programmes conduisant au diplôme d'études collégiales (mai 2014)

Un engagement collectif pour maintenir et rehausser les compétences en littératie des adultes (septembre 2013)

L'enseignement de la science et de la technologie au primaire et au premier cycle du secondaire (août 2013)

Parce que les façons de réaliser un projet d'études universitaires ont changé... (juin 2013)

Un monde de possibilités : l'internationalisation des formations collégiales (mai 2013)

Mieux accueillir et éduquer les enfants d'âge préscolaire, une triple question d'accès, de qualité et de continuité des services (octobre 2012)

L'assurance qualité à l'enseignement universitaire : une conception à promouvoir et à mettre en œuvre (février 2012)

L'intégration des apprentissages : des visées ambitieuses à poursuivre — Projet de règlement modifiant le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire (août 2011)

Les services offerts aux entreprises par le réseau de l'éducation : pour un meilleur accès aux ressources collectives (décembre 2010)

Pour une vision actualisée des formations universitaires aux cycles supérieurs (octobre 2010)

Pour une évaluation au service des apprentissages et de la réussite des élèves — Projet de règlement modifiant le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire (août 2010)

Regards renouvelés sur la transition entre le secondaire et le collégial (mai 2010)

Projet de règlement modifiant le Règlement sur les autorisations d'enseigner (mai 2010)

Projets de règlement modifiant le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire, le Régime pédagogique de la formation générale des adultes et le Régime pédagogique de la formation professionnelle (avril 2010)

Pour soutenir une réflexion sur les devoirs à l'école primaire (mars 2010)

Projet de règlement modifiant le Régime pédagogique de la formation générale des adultes (mars 2010)

Projet de règlement modifiant le Règlement sur le régime des études collégiales (novembre 2009)

Une école secondaire qui s'adapte aux besoins des jeunes pour soutenir leur réussite (octobre 2009)

Rappel des positions du Conseil supérieur de l'éducation sur la gouvernance en éducation (août 2009)

Projet de règlement modifiant le Règlement sur les autorisations d'enseigner (juillet 2008)

Des acquis à préserver et des défis à relever pour les universités québécoises (mai 2008)

Projet de règlement modifiant le Règlement sur le régime des études collégiales (avril 2008)

Rendre compte des connaissances acquises par l'élève : prendre appui sur les acteurs de l'école pour répondre aux besoins d'information des parents de leur communauté (mars 2008)

De la flexibilité pour un diplôme d'études secondaires de qualité au secteur des adultes (mars 2008)

Au collégial — L'engagement de l'étudiant dans son projet de formation : une responsabilité partagée avec les acteurs de son collège (mars 2008)

Projet de règlement visant à modifier le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire: implantation du programme «Éthique et culture religieuse» (février 2008)

Forum sur la démocratie et la gouvernance des commissions scolaires, 20 et 21 février 2008: présentation des positions du Conseil supérieur de l'éducation (février 2008)

Le projet de règlement visant à modifier le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire (juillet 2007)

Projet de règlement modifiant le Règlement sur le régime des études collégiales (juillet 2007)

Les projets pédagogiques particuliers au secondaire: diversifier en toute équité (avril 2007)

Soutenir l'appropriation des compétences transversales et des domaines généraux de formation (mars 2007)

Les services de garde en milieu scolaire: inscrire la qualité au cœur des priorités (septembre 2006)

Avis sur le projet de règlement sur les autorisations d'enseigner (avril 2006)

En éducation des adultes, agir sur l'expression de la demande de formation: une question d'équité (avril 2006)

L'internationalisation: nourrir le dynamisme des universités québécoises (novembre 2005)

Le projet de règlement visant à modifier le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire (avril 2005)

Pour un aménagement respectueux des libertés et des droits fondamentaux: une école pleinement ouverte à tous les élèves du Québec (février 2005)

Un nouveau souffle pour la profession enseignante (septembre 2004)

Projet de règlement modifiant le Règlement sur l'autorisation d'enseigner et sur le projet de règlement modifiant le Règlement sur le permis et le brevet d'enseignement (juin 2004)

Regard sur les programmes de formation technique et la sanction des études: poursuivre le renouveau au collégial (mars 2004)

Mémoire sur le financement des universités québécoises dans le contexte de l'économie du savoir: un choix de société (février 2004)

L'encadrement des élèves au secondaire: au-delà des mythes, un bilan positif (janvier 2004)

ÉTUDES ET RECHERCHES

Comment l'État et les établissements universitaires abordent-ils les réalités étudiantes actuelles? (juin 2013)

Un monde de possibilité: l'internationalisation des formations collégiales – Données et recherches complémentaires (mai 2013)

Recueil statistique en complément de l'avis Des acquis à préserver et des défis à relever pour les universités québécoises (mai 2008)

L'accès à la recherche en enseignement et son utilisation dans la pratique: résultats d'une enquête auprès des enseignants et des enseignantes du préscolaire, du primaire et du secondaire (décembre 2005)

La mobilité internationale des étudiants au sein des universités québécoises (octobre 2005)

Les mesures d'encadrement des élèves au secondaire (janvier 2004)

L'état de situation et les prévisions de renouvellement du corps professoral dans les universités québécoises (janvier 2004)

Diversité, continuité et transformation du travail professoral dans les universités québécoises (1991 et 2003) (janvier 2004)

RAPPORTS SUR L'ÉTAT ET LES BESOINS DE L'ÉDUCATION

2010-2012

Pour une formation qualifiante chez les jeunes de moins de 20 ans, lever les obstacles à la formation professionnelle au secondaire (décembre 2012)

2008-2010

Conjuguer équité et performance en éducation, un défi de société (novembre 2010)

2006-2008

L'éducation en région éloignée : une responsabilité collective (mars 2009)

2005-2006

Agir pour renforcer la démocratie scolaire (décembre 2006)

2004-2005

Le dialogue entre la recherche et la pratique en éducation : une clé pour la réussite (mai 2006)

2003-2004

L'éducation à la vie professionnelle : valoriser toutes les avenues (janvier 2005)

2002-2003

Renouveler le corps professoral à l'université : des défis importants à mieux cerner (décembre 2003)

2001-2002

La gouverne de l'éducation : priorités pour les prochaines années (décembre 2002)

2000-2001

La gouverne de l'éducation : logique marchande ou processus politique? (décembre 2001)

1999-2000

Éducation et nouvelles technologies : pour une intégration réussie dans l'enseignement et l'apprentissage (décembre 2000)

1998-1999

L'évaluation institutionnelle en éducation : une dynamique propice au développement (décembre 1999)