

L'ANGLAIS INTENSIF : CE QUE DIT *VRAIMENT* LA RECHERCHE

**Une analyse critique des études citées par le gouvernement du Québec
pour justifier l'implantation de l'anglais intensif en 6^e année
dans toutes les écoles du Québec**

Par Olivier Bégin-Caouette, M.A.

À l'intention de la Fédération autonome de l'enseignement (FAE)

16 avril 2012

Table des matières

Résumé	p. 2
Analyse transversale	p. 3
Études présentant des nuances importantes	p. 9
• Cummins, J. (2009)	p. 9
• Germain, C. & Netten, J. (2004)	p. 9
• Lightbown, P.M. (2001)	p. 10
• Lightbown, P. M. (2003).....	p. 10
• Ministère de l'Éducation (1990)	p. 10
• Mohanty, A.K. & Perregaux, C. (1997).....	p. 11
• Netten, J. & Germain, C. (2004a).....	p. 11
• Netten, J. & Germain, C. (2004b).....	p. 12
• Netten, J. & Germain, C. (2005).....	p. 12
• Stern, H. H. (1981)	p. 13
• Watts, W. & Snow, S. (1993).....	p. 13
Études relevant des incidences sur certaines populations.....	p. 15
• Genesee, F. (2007)	p. 15
• Genesee, F. (2008a)	p. 16
• Genesee, F. (2008b).....	p. 16
• Genesee, F. (2012a)	p. 18
• Lightbown, P.M. & Spada, N. (1997).....	p. 18
• MacFarlane, A. (2005).....	p. 19
• Mady, C. (2007).....	p. 20
• Netten, J. & Germain, C. (200?)	p. 20
Études présentant des failles méthodologiques.....	p. 22
• Collins, L., Halter, R.H., Lightbown, P.M. & Spada, N. (1999)	p. 22
• Collins, L. & White, J. (2011)	p. 22
• Commission scolaire des Affluents (2000).....	p. 23
• Commission scolaire du Lac-Saint-Jean (2011).....	p. 24
• Commission scolaire Le Gardeur (1998).....	p. 24
• Germain, C. & Netten, J. (2005).....	p. 25
• Lightbown, P.M. & Spada, N. (1994).....	p. 26
• Netten, J. & Germain, C. (2009).....	p. 27
• Spada, N. & Lightbown, P.M. (1989).....	p. 28
Annexe (diaporama)	

Résumé

Lors de son discours inaugural de 2010, le premier ministre du Québec a annoncé qu'il imposerait à tous les élèves de 6^e année au Québec un cours d'anglais intensif basé sur le modèle 5/5 (i.e. 5 mois d'anglais intensif suivi de 5 mois pour un apprentissage concentré des autres matières). Pour justifier ce choix, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) a mis en ligne une bibliographie de 33 études relatives à l'apprentissage des langues. À la demande de la Fédération autonome de l'enseignement (FAE), nous avons soigneusement décortiqué 28 des 33 études (les autres n'étant pas accessibles) afin de mettre en lumière les éléments qui avaient été omis dans la bibliographie commentée du MELS. Dans un premier temps, nous avons identifié 11 études qui se sont avérées beaucoup plus nuancées que ce que laissait entendre le document gouvernemental. Par la suite, nous avons identifié 8 études qui présentaient les impacts d'un apprentissage plus soutenu d'une langue seconde sur la réussite scolaire des élèves plus à risque (élèves en difficulté, issus de milieux socio-économiques défavorisés ou de parents immigrants). Finalement, 9 études citées par le gouvernement du Québec comportaient des failles méthodologiques majeures et il nous apparaissait important de les révéler afin que certaines affirmations soient prises avec plus de précautions. Il est à noter que les références entre parenthèses réfèrent à des études du gouvernement alors que les notes de bas de page réfèrent à de nouvelles études.

De manière générale, notre analyse montre que seulement 39 % des 28 documents consultés sont des études empiriques originales, que 65 % des études ne concernent pas l'anglais intensif et que seulement 4 études (14 %) comparent les résultats des élèves suivant un programme d'anglais intensif à ceux d'élèves suivant un programme d'anglais régulier. Deux des quatre études sont descriptives et n'emploient aucun calcul statistique démontrant la généralisation des résultats. Les deux autres études sont statistiquement robustes, mais les qualités psychométriques des instruments de mesure ne sont pas décrites, la sélection des participants peut créer un biais et les variables parasites ne sont pas contrôlées, ce qui affaiblit les conclusions en faveur de l'anglais intensif. Notons au passage que les études démontrant le succès de la mesure sont pour la plupart réalisées avec des élèves performants et/ou motivés et avec des enseignants locuteurs natifs de la langue seconde et motivés à faire du temps supplémentaire de façon bénévole.

Nous constatons également que 65 % des documents consultés ne portaient pas sur la situation du Québec où l'anglais est déjà une matière obligatoire (contrairement au français dans les autres provinces) et où le français est dans une situation plus précaire. Les études consultées montrent aussi qu'une implantation à grande échelle de l'enseignement intensif serait très coûteuse (entre 5 000 \$ et 7 200 \$ par classe) et nécessiterait du nouveau matériel pédagogique, une transformation de la formation des maîtres et du curriculum d'enseignement de l'anglais au secondaire ainsi que des ressources pour le perfectionnement des enseignants.

Analyse transversale

En 1976, la Commission scolaire des Mille-Îles a proposé le premier projet pilote d'anglais intensif. Depuis, de nombreuses commissions scolaires ont emboîté le pas et permettent à certains de leurs élèves d'apprendre l'anglais pendant une moitié d'année scolaire en cinquième ou en sixième année. Avec un objectif avoué de favoriser le bilinguisme des élèves québécois, le gouvernement du Québec s'est engagé, en 2011, à rendre obligatoire à tous les élèves de 6^e année le programme d'anglais intensif. Afin de justifier la pertinence d'une telle mesure, le gouvernement a répertorié 33 études dans une bibliographie disponible sur le site Internet du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport¹.

Des 33 études répertoriées, seulement 28 étaient accessibles. Tel que l'indique la Table des matières, ces 28 études ont été classées en fonction de leur pertinence au débat actuel. Dans la présente section, nous décrivons la forme de ces études, puis nous poserons un regard critique sur la méthodologie et les méthodes de sélection des participants employées par certaines d'entre elles. Finalement, nous replacerons ces études dans le contexte québécois et terminerons par les avantages et les inconvénients liés à l'apprentissage intensif de l'anglais.

Le type d'études employées par le gouvernement du Québec

Le Tableau 1 se base sur 28 des 33 études (85 %) répertoriées par le gouvernement du Québec. De cet ensemble, seulement 39 % des études ont effectivement recueilli des données et ont mené à des conclusions originales. La majorité (61 %) s'est contentée de dresser un aperçu de la documentation ou de commenter les études existantes. Notons d'ailleurs que 18 % des études sont des revues de la documentation relatives au thème général de l'apprentissage des langues et que, en ce sens, elles n'abordent pas le thème de l'apprentissage intensif d'une langue et encore moins celui de l'anglais.

Tableau 1. Sommaire de 28 études employées par le gouvernement du Québec

Sujet de l'étude	Études empiriques		Revues de la documentation	Total	
Anglais intensif	5	9	1	6 (21 %)	10 (35 %)
<i>Comparaison entre l'anglais intensif et l'anglais régulier</i>	4			4 (14 %)	
Français intensif	2		6	8 (29 %)	
Immersion française			5	5 (18 %)	
Apprentissage des langues			5	5 (18 %)	
Total	11 (39 %)		17 (61 %)	28 (100 %)	

Il est aussi très surprenant de constater que près de la moitié des études (47 %) portent soit sur les cours de français intensif ou d'immersion française. Le sens commun pourrait inférer que les conclusions relatives au français intensif dans les provinces canadiennes de langue anglaise s'appliquent au programme d'anglais intensif au Québec. Or, Stern (1981) et Lightbown (2001) mentionnent que le temps nécessaire à l'apprentissage d'une langue seconde varie selon l'exotisme de la langue, l'intensité

¹ Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2012). *L'anglais intensif : ce que dit la recherche*, Bibliographie – Décembre 2011, Québec : gouvernement du Québec.

de l'exposition à cette langue, la qualité de l'enseignement, la motivation, les aptitudes individuelles et l'âge. Dans une étude qui n'est malheureusement pas citée par le gouvernement, Germain, Lightbown, Netten et Spada² soulignent que, même si les programmes d'anglais intensif et de français intensif répondent aux mêmes objectifs, des différences importantes demeurent : les élèves en français intensif pendant 5 mois poursuivent en français régulier pendant les 5 autres mois (contrairement aux élèves en anglais intensif qui ne font plus d'anglais pendant les 5 autres mois); les enseignants en français intensif enseignent également le français régulier (alors que l'enseignant d'anglais intensif est assigné à une école A à l'automne et une école B à l'hiver); les modèles d'anglais intensif varient davantage que les modèles de français intensif; le français intensif met l'emphase sur la lecture et l'écriture alors que l'anglais intensif met l'emphase sur la compréhension orale et la production orale; le français intensif se concentre sur la fluidité et la justesse alors que l'anglais intensif ne se concentre que sur la justesse et, finalement, la différence la plus fondamentale, à notre avis, est que les enseignants d'anglais intensif au Québec sont des enseignants d'anglais régulier alors que les enseignants de français intensif dans la plupart des provinces ont suivi une formation particulière centrée sur l'enseignement intensif et l'immersion.

Une troisième observation est que, parmi les 28 études, 5 (18 %) sont relatives aux cours d'immersion française dans les provinces canadiennes et 5 (18 %) portent sur les différentes méthodes d'anglais intensif et non sur une comparaison entre l'anglais intensif et l'anglais régulier et/ou enrichi. Netten & Germain (2004a) signalent que, si l'immersion favorise la communication, elle permet aussi l'apprentissage des autres matières et met davantage l'emphase sur les compétences orales. Il importe de souligner que seulement 4 des 9 études empiriques portant sur l'anglais intensif incluaient une comparaison entre les différentes méthodes d'enseignement de l'anglais. En outre, seulement 4 des 28 études (14 %) comparent les élèves qui suivent un cours d'anglais intensif et leurs pairs du régulier et, même à ce niveau, les quatre études en question comportent de failles importantes au niveau de la méthodologie et de l'interprétation des résultats.

Les failles relatives à la méthodologie et à l'interprétation

Des quatre études (14 %) comparant les programmes d'anglais intensifs et réguliers, 2 sont descriptives et ont été réalisées par des commissions scolaires (Commission scolaire des Affluents, 2000; Commission scolaire du Saguenay-Lac-Saint-Jean, 2011) et deux autres ont été réalisées par les mêmes chercheurs universitaires dans les années '90 (Lightbown & Spada, 1994; Spada & Lightbown, 1989).

Les études des commissions scolaires, bien que menées auprès de grands échantillons, sont des études descriptives qui, dans les deux cas, ne répondent pas aux normes minimales des méthodes d'analyse statistique. En ce sens, même si, à la CS des Affluents, les élèves suivant un programme d'anglais intensif ont des résultats académiques 7,1 points supérieurs à ceux de leurs pairs en régulier et même si, dans la CS du Saguenay-Lac-Saint-Jean, les élèves suivant un programme d'anglais intensif ont des moyennes aux examens ministériels en anglais supérieures de 2 points à leurs pairs, il est impossible de clamer que cette différence est statistiquement significative ou si elle est due à autre chose qu'à la chance. Ainsi,

² Germain, C., Lightbown, P., Netten, J. & Spada, N. (2004). Intensive French and Intensive English: Similarities and Differences, *The Canadian Modern Language Review/ La Revue canadienne des langues vivantes*, 60(3), 409-430.

nous ne savons pas si les données sont normalement distribuées, s'il y a des données extrêmes, si les erreurs de type 1 (les « faux positifs ») sont contrôlées et quels sont les intervalles de confiance.

Si les procédures statistiques employées par Lightbown et Spada sont plus robustes, ces auteurs ont toutefois commis des erreurs au niveau des tests et du contrôle des variables parasites, empêchant ainsi de généraliser leurs résultats à l'ensemble des programmes d'anglais intensif. Tout d'abord, ces auteurs n'indiquent pas dans quelles régions (urbaines/rurales, anglophones/francophones, niveau socio-économique, etc.) étaient les 8 commissions scolaires participant à leurs études, ce qui nuit à la validité externe. De la même manière, les auteurs avouent que les enseignants dans leurs études n'employaient pas toutes les mêmes approches pédagogiques (centrées sur l'élève ou sur la matière) et ne suivaient pas tous les mêmes objectifs (expression orale ou grammaire). En outre, notons que, même si les élèves étaient choisis au hasard, ces derniers devaient tout de même être volontaires (biais lié à l'autosélection) et qu'une fois choisis, ils se sentaient « privilégiés » et étaient davantage disposés à l'apprentissage de l'anglais (i.e. désirabilité sociale). Au niveau des tests, les auteurs ont utilisé des outils dont les qualités psychométriques ne sont pas connues et, lorsqu'il y avait observation directe, les méthodes variaient entre la présence en classe (sans une nécessaire période de désensibilisation) et la retranscription d'enregistrements, ce qui rend la comparaison plus délicate. Pire, dans les deux études, les auteurs ont utilisé des tests différents pour sélectionner leur échantillon et pour comparer leurs résultats, ce qui empêche toute comparaison sérieuse.

Notons au passage que les deux seules études empiriques originales relatives à l'efficacité du français intensif (Germain & Netten, 2005; Netten & Germain, 2009) relèvent des problèmes semblables. Ainsi, les qualités psychométriques du French 3200 Oral interview, du New Brunswick Middle School Scale et de l'Oral Proficiency Test ne sont pas mentionnées. Aucun détail n'est donné quant aux personnes qui ont administré les entrevues ou quant au nombre d'entrevues et à leur déroulement. En outre, dans ces deux études, le ministère de l'Éducation de Terre-Neuve a choisi les écoles participantes (échantillonnage non probabiliste) et, dans certaines de ces écoles, tous les élèves suivaient le cours de français intensif alors que, dans d'autres, les élèves étaient choisis selon leurs résultats scolaires. De manière générale, nous constatons que les assises empiriques de la décision gouvernementale sont peu convaincantes.

La sélection des participants et les populations à risque

Ces failles méthodologiques ne nous amènent pas à rejeter complètement le postulat selon lequel des élèves qui fréquentent des classes d'anglais intensif peuvent en bénéficier au niveau de l'expression orale et même au niveau du développement cognitif. Toutefois, ces études sont généralement faites auprès d'élèves privilégiés. Par exemple, les études sur le français intensif au Canada ont été réalisées auprès d'élèves qui suivaient déjà le programme *Core French*, signifiant qu'ils n'avaient pas de difficultés d'apprentissage majeures en français (Netten & Germain, 2005). Au Québec, Watts & Snow (1993) révèlent même que 71 % des commissions scolaires sélectionnaient les élèves en anglais intensif sur la base de leur force académique, du soutien de leur parent ou de la recommandation d'un enseignant. En

outre, considérant que, à la Commission scolaire des Affluents (2000), 23,1 % des élèves qui ont suivi un programme d'anglais intensif font leur secondaire dans une école privée (moyenne de 14,5 % dans la commission scolaire), il y a lieu de se demander si ces élèves ne provenaient pas davantage d'un milieu socio-économique favorisé.

Les revues de la documentation de Genessee (2007; 2008b) indiquent que les élèves en difficulté peuvent bénéficier de l'immersion (qui n'est pas similaire à l'intensif), mais que ceux qui présentent des déficits très précis (peut-être liés au lobe temporal), éprouveraient plus de difficulté dans certaines tâches (e.g. Tactual Performance Test). Netten et Germain (2009) soulignent d'ailleurs qu'un manque de ressources et de soutien aux élèves en difficulté peut grandement nuire à l'implantation de programmes d'apprentissage intensif. Des enseignants en anglais régulier ont aussi avoué à Spada et Lightbown (1989) que, depuis l'émergence de l'anglais intensif, ils avaient davantage d'élèves en difficulté dans leur classe. À la Commission scolaire Le Gardeur (1998), le Conseil des commissaires autorise les élèves en difficulté à suivre les cours d'anglais intensifs, mais ces derniers doivent démontrer une motivation particulière.

Finalement, il semblerait plus efficace de miser sur une bonne maîtrise de la langue première pour les enfants de minorités linguistiques évoluant dans un environnement anglais (Cummins, 2009). Dans plusieurs provinces canadiennes où les anglophones sont largement majoritaires, les cours de français (intensif ou autre) ne sont, en effet, offerts qu'aux immigrants déjà en mesure de s'exprimer en anglais. Selon certains auteurs, l'apprentissage plus soutenu d'une deuxième langue devrait se faire plutôt au secondaire, alors que les fonctions exécutives des élèves sont plus développées (Genessee, 2007).

Le contexte québécois et l'implantation d'une réforme

66 % de notre échantillon d'études citées par le gouvernement du Québec n'ont pas été réalisées au Québec. Dans les autres provinces canadiennes, l'objectif du gouvernement fédéral que 50 % des diplômés du secondaire soient bilingues d'ici 2013 (un objectif déjà atteint par le Québec) crée une pression énorme sur les programmes d'enseignement. Ainsi, même si le français intensif semble porter fruit à Terre-Neuve et en Ontario, ce programme n'était suivi, en 2003, que par 0,05 % des élèves (MacFarlane, 2005). Notons aussi que, à tout moment, il est possible pour ces élèves de prendre d'autres cours que des cours de français, ce qui n'est pas le cas pour les élèves québécois.

Si le français intensif et l'anglais intensif sont, pour l'instant, implantés à petite échelle, MacFarlane signale qu'une expansion exigera le renouvellement de l'organisation scolaire, de nouvelles ressources imprimées et électroniques, une modification du programme d'anglais au secondaire et des ressources supplémentaires pour la formation et le perfectionnement des enseignants. D'ailleurs, le même rapport note que le coût de démarrage d'un tel programme peut varier entre 5 000 \$ et 7 200 \$ par classe. La consultation menée par la FSE-CSQ auprès de ses membres de la Commission scolaire du Lac St-Jean souligne que l'anglais intensif apporte aussi son lot de préoccupations comme le déménagement d'enseignants en plein milieu de l'année, la surcharge de travail pour les élèves et les enseignants, la multiplication des évaluations pendant les 5 mois consacrés aux matières de base et la nécessité d'offrir

davantage de suivi (relatif aux matières de base) aux élèves en difficulté pendant leur parcours d'anglais intensif.

Finalement, notons que les enseignants qui participent aux programmes intensifs se distinguent de leurs collègues. Ainsi, la plupart sont parfaitement bilingues (souvent locuteurs natifs de la langue seconde), possèdent au moins cinq ans d'expérience (Collins, alter, Lightbown & Spada, 1999), acceptent volontiers de faire du temps supplémentaire bénévole et ils sont tous aidés d'un conseiller pédagogique spécialisé (Spada & Lightbown, 1989). Netten et Germain (2009) signalent également que plusieurs enseignants de français intensif à Terre-Neuve suivent un séminaire l'été à Montréal, bénéficient d'un suivi avec un conseiller pendant l'année et suivent une formation subséquente au Nouveau-Brunswick.

Les leçons à tirer de l'apprentissage intensif d'une langue

Tableau 2. Avantages répertoriés par les 28 études sélectionnées par le gouvernement

Études	Avantages
Cummins (2009)	Permettrait quatre transferts linguistiques : conceptuel, métacognitif, pragmatique, linguistique et phonologique
Cummins (1979)	Réduirait de 50 % le temps nécessaire à l'apprentissage de la langue maternelle
Germain & Netten, 2004a	Favoriserait une expression orale plus spontanée
Lightbown & Spasa, 1997	Améliorerait les performances en lecture et en écriture
Netten & Germain, 2004	Soutiendrait le développement cognitif des élèves
Germain & Netten, 2005	Entraînerait un sens accru des responsabilités, un engagement dans ses études, une meilleure estime de soi et un esprit d'initiative
Lightbown & Spada, 1994	Encouragerait les interactions avec des personnes de langue anglaise et réduirait le nombre d'erreurs grammaticales commises

Le Tableau 2 ci-dessus dresse un sommaire des avantages répertoriés par les 28 études. Nous comprenons cependant que plusieurs de ces avantages proviennent davantage des stratégies pédagogiques employées par les enseignants que de l'implantation de l'anglais intensif. De manière générale, les études signalent qu'il importe d'enseigner une langue lorsque l'élève est « prêt » à l'apprendre (Lightbown, 2003); que l'authenticité de la situation d'apprentissage est une variable-clé (Netten & Germain, 2004a); que la pédagogie par projets et la possibilité pour les élèves de choisir les sujets à aborder agissent sur la motivation (Netten & Germain, 2004b) et qu'il est plus efficace d'enseigner 2 heures par jour pendant 6 semaines que 40 minutes par jour pendant la session (Stern, 1981). Dans une étude³ non citée par le gouvernement du Québec, il est indiqué que les cours de français intensif nous apprennent comment améliorer les autres méthodes d'enseignement. Ainsi, il semble que la combinaison du temps et de l'intensité de l'apprentissage produisent des résultats intéressants. De même, le temps consacré à la littératie (*language arts*) et les stratégies de reformulation (favorisant l'internationalisation du langage) semblent efficaces.

³ Carr, W. (2007). Intensive French – A British Columbia Perspective, *Canadian Parents for French Bulletin Winter 2007*, [<http://www.mmecarr.ca/IFinBC.html>].

Une méta-analyse⁴ de 13 études portant sur les différentes formes d'enseignement de l'anglais langue souligne que les cinq éléments-clé menant au succès sont : le support administratif, la collaboration entre les enseignants, le temps d'enseignement (entre 375 et 750 heures), la désignation explicite et directe des objectifs d'apprentissage et le soutien et la considération pour les élèves pour qui l'anglais est une langue seconde/tierce. Notons aussi que 6 études mentionnent le développement professionnel, 6 études mentionnent une place importance accordée à la langue première, 5 mentionnent le travail collaboratif entre les élèves et 5 mentionnent l'expertise et l'expérience des enseignants comme des éléments essentiels d'un enseignement efficace.

Finalement, le Tableau 3 ci-dessous dresse un bref portrait des inconvénients qui sont reconnus dans les études citées par le gouvernement. Ces inconvénients s'ajoutent à ceux mentionnés aux pages 6 et 7 du présent document.

Tableau 3. Inconvénients liés l'apprentissage intensif d'une langue

Études	Inconvénients
MacFarlane (2005)	Nécessite des investissements massifs (entre 5 000 \$ et 7 200 \$ par classe), requiert la présence d'enseignants très à l'aise dans la langue seconde (idéalement des locuteurs natifs), demande l'achat massif de matériel pédagogique et peut susciter l'inquiétude des parents
MacFarlane (2005)	Pourrait entraîner la modification du programme d'enseignement de l'anglais au secondaire
Genesee (2007)	Pourrait poser problèmes pour les élèves ayant certains retards de développement
Mady (2007)	N'est pas nécessairement adapté à la réalité des allophones
Collins & White (2011)	Concentre l'apprentissage des autres matières et impose des devoirs supplémentaires aux élèves

Études présentant des nuances importantes

Cummins, J. (2009). Bilingual and Immersion Programs, In M.H. Long & C.J. Doughty (Eds.), *The Handbook of Language Teaching* (p. 161-181), West Sussex: Wiley-Blackwell.

Le chapitre porte sur l'enseignement bilingue et l'immersion, soit le fait que les matières sont transmises dans deux langues, ce qui ne sera pas le cas du projet de loi du gouvernement du Québec. Le chapitre précise toutefois l'hypothèse de l'interdépendance linguistique. Il existerait en effet 4 types de transferts linguistiques : éléments conceptuels (ex : comprendre le concept de photosynthèse), métacognitif (ex : stratégies d'acquisition de vocabulaire ou stratégies mnémotechniques), pragmatique (ex : utiliser la communication gestuelle pour s'aider), éléments linguistiques (ex : mots similaires, comme « photo ») et conscience phonologique (i.e. savoir que les mots sont composés de sons distincts).

Le chapitre émet toutefois quelques avertissements. Tout d'abord, il rapporte les conclusions de Lindholm-Leary et Borsato (2006) selon lesquelles une bonne maîtrise de l'anglais peut être facilitée par

⁴ Roessingh, H. (2004). Effective High School ESL Programs : A synthesis and Meta-analysis, *The Canadian Moderne Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, 60(5), 611-636.

un enseignement soutenu de la langue première de l'étudiant (surtout dans le cas des minorités linguistiques dans un environnement anglais – p. 168). En outre, même si Cummins met en doute leur méthodologie et, surtout, leur interprétation, il n'en demeure pas moins qu'une revue de littérature menée par Rossell et Baker (1996) et une étude quantitative menée en Allemagne (Esser, 2006) se demandent si les enfants de minorités linguistiques éprouveraient des difficultés d'apprentissage en suivant un enseignement bilingue. Ajoutons que l'auteur conclut par la phrase suivante "it is clearly not feasible to implement bilingual programs on a large scale in school situations that are highly multilingual" (p. 177).

Germain, C. & Netten, J. (2004). Le français intensif : vers une transdisciplinarité en langue seconde, *Québec français*, n° 132, 68-69.

L'hypothèse de l'interdépendance des langues (Cummins, 1979) postule que des langues différentes font appel aux mêmes processus cognitifs et donc que l'apprentissage d'une langue seconde permet de réduire de 50 % le temps consacré à la langue maternelle. Aussi, l'hypothèse de la transdisciplinarité suggère que les mêmes processus cognitifs sont utilisés dans toutes les matières et que l'apprentissage des autres matières peut faire place à l'apprentissage intensif d'une langue seconde. Ainsi, les auteurs ont étudié 23 classes primaires de Terre-Neuve où 50 % à 80 % du temps consacré aux autres matières était réduit dans les cinq premiers mois de l'année pour faire place à l'apprentissage du français intensif. Les résultats indiquent que, à l'oral, les 600 élèves testés en entrevues individuelles s'exprimaient plus spontanément et atteignaient des niveaux habituellement atteints par les élèves du secondaire.

L'étude note toutefois « l'absence de fondements théoriques en anglais intensif, qui s'est plutôt développé à la suite de la pression de plusieurs groupes de parents » (p. 68).

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

Le commentaire de Lightbown ne donne aucune indication sur l'anglais intensif. Toutefois, il est mentionné que le temps nécessaire à l'apprentissage d'une langue seconde varie selon l'exotisme de la langue, l'intensité de l'exposition à cette langue, la qualité de l'enseignement, la motivation, les aptitudes individuelles et l'âge.

Lightbown, P.M. (2003). SLA research in the classroom/SLA research for the classroom, *Language Learning Journal*, 28(1), 4-13.

La revue de la documentation ne cite que deux études (Collins et al., 1999; Spada & Lightbown, 1989) pour laisser entendre que l'anglais intensif offre des résultats tangibles. Or, le texte ne pose aucun regard critique sur les méthodologies ou les interprétations des études citées.

Cette revue souligne également les éléments suivants : la lecture favorise davantage l'apprentissage que la pratique audiovisuelle; la maîtrise de la langue première favorise l'apprentissage de la langue seconde (Schachter, 1974); les élèves ne devraient apprendre que ce qu'ils sont prêts à apprendre (Pienmann, 1999); des apprentissages plus complexes ne résultent qu'en des performances superficielles; la connaissance d'une règle de grammaire n'est pas nécessairement reliée à son utilisation; de piètres performances dans une langue seconde peuvent être causées par le peu de temps passé à son étude; il est efficace de concentrer l'apprentissage quand les élèves ont acquis des stratégies d'apprentissage variées (Muñoz, 1999) et les classes d'immersion n'enseignent qu'un registre « de classe » et ne favorisent pas à tout coup les transferts linguistiques dans d'autres contextes.

Ministère de l'Éducation (1990). Analyse documentaire de quelques expériences en enseignement intensif, *Recherche et développement*, Québec : gouvernement du Québec.

Le programme de français intensif a d'abord été offert aux élèves anglophones de Montréal déjà engagés dans l'apprentissage du français comme une solution de rechange aux programmes d'immersion. Le programme d'anglais intensif est basé sur l'approche communicative qui favorise l'écoute, la participation active et l'échange de messages (i.e. le contenu plutôt que la forme). Dans la plupart des écoles, il concentre l'apprentissage de l'anglais en 400 heures étalées sur 5 mois. Cette concentration permettrait d'ailleurs un progrès plus important. Il est à noter qu'en 1968, le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) a recommandé au ministre de l'Éducation qu'il permette aux commissions d'adopter des modes d'enseignement de l'anglais langue seconde plus concentrés. Toutefois, en 1984, le CSE recommandait que les classes d'anglais intensif ne soient offertes que par les enseignants les plus expérimentés et qui possèdent une formation en didactique adéquate.

Le présent texte du Ministère de l'Éducation dresse le bilan des études réalisées sur l'enseignement intensif, soit celles de Billy, Lightbown, Spada et Paris. Le texte du Ministère reconnaît que, dans ces études, les élèves présentant des troubles d'apprentissage ont été exclus, que ceux qui ont été sélectionnés ont joui d'une situation privilégiée (les classes étant offertes par les enseignants les plus motivés) et que les classes étaient plus « participatives » que les classes régulières. Dans ce contexte, les performances orales des élèves se sont appréciées, de même que leur confiance en eux. Les études

reconnaissent toutefois que l'apprentissage intensif ne favorise pas l'acquisition d'une langue juste et précise et qu'il demeure de graves lacunes d'apprentissage (surtout la forme progressive, le pluriel et la 3^e personne du singulier). Il faut aussi noter que les élèves plus jeunes obtiennent généralement de moins bons résultats et des chercheurs recommandent même que ce programme soit plutôt implanté au secondaire.

Mohanty, A.K. & Perregaux, C. (1997). Language Acquisition and Bilingualism. In J.W. Berry, P.R. Dasen, & T.S. Saraswathi (Eds.), *Handbook of Cross-Cultural Psychology, 2nd edition, Volume 2: Basic Processes and Human Development* (217-253), Needham Heights: Viacom.

Le chapitre de Mohanty et Perregaux porte sur le développement psycholinguistique du bilinguisme chez les enfants selon une perspective socioculturelle. D'ailleurs, le chapitre rapporte un avertissement de Grosjean (1982) qui dit qu'il est impossible d'évaluer le niveau linguistique des élèves bilingues avec 2 tests « monolingustiques », car le bilinguisme est une configuration linguistique à part entière.

La revue de littérature porte sur l'éducation bilingue des enfants de minorités linguistiques et n'est donc pas en lien avec l'enseignement intensif de quelque langue que ce soit. Le chapitre mentionne toutefois que le débat qui entoure l'enseignement d'une langue seconde n'est pas que pédagogique, il est, avant tout, politique : « Thus, the question of the links between bilingualism and education are not neutral questions. The emotional charge of the debate surrounding this issue has often nothing to do with school questions as such; often it relates to the social status of the languages and their socioeconomic and political significance" (p. 239).

Netten, J. & Germain, C. (2004a). Theoretical and Research Foundations of Intensive French. *The Canadian Modern Language Review*, 60(3), 25-294.

Les auteurs écrivent que le français langue seconde de base (*Core French*) ne favorise pas l'apprentissage car il n'y a pas assez de temps par période pour créer des activités signifiantes, les élèves mémorisent moins les concepts, ils n'ont pas le temps d'utiliser le français et ils semblent découragés par leur incapacité à progresser.

À l'opposé, l'immersion française favorise la communication et l'apprentissage, mais, puisque l'accent est mis sur l'apprentissage d'autres matières, les étudiants maîtrisent moins bien la forme (grammaire) de la langue et ils sont confinés à un français « académique » qui ralentit leur apprentissage d'un français propre aux communications quotidiennes. Une expérience réalisée par la Commission scolaire de Carleton montre, quant à elle, qu'en regroupant les heures d'enseignement de la langue seconde dans un bloc (sans les augmenter), la performance des élèves s'améliore, surtout en lecture et en écriture.

Le français intensif respecte trois critères : la durée, l'intensité et l'authenticité de l'apprentissage linguistique. Dans ce programme, l'apprentissage de la langue seconde se fait pendant 5 mois. Les caractéristiques du français intensif sont donc une augmentation du temps d'enseignement, la concentration, l'apprentissage de la forme de la langue (contrairement à l'immersion), la communication, la fluidité, l'acuité et l'accessibilité. Il favorise la réussite car il augmente le temps

d'enseignement dédié aux langues, il favorise le développement cognitif (analyser, synthétiser, généraliser) qui profite à l'ensemble des matières, il permet un développement cognitif supérieur (grâce aux interactions sociales) et favorise l'acuité et la fluidité. Toutefois, l'article spécifie que, contrairement au français intensif, l'anglais intensif n'est offert qu'aux élèves motivés et performants (p. 280).

Netten, J. & Germain, C. (2004b). Developing the Curriculum for Intensive French, *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, 60(3), 295-308.

Afin de comparer des élèves qui avaient suivi le même nombre d'heures de cours d'anglais, les auteurs ont comparé des élèves de 6^e année (en français intensif) avec des élèves de 9^e et 10^e années (en français régulier). Toutefois, les auteurs n'ont pas utilisé des tâches du même niveau de complexité : ceux de 9^e et 10^e année et ayant suivi l'anglais régulier devaient réaliser des tâches plus complexes, mais supposément « équivalentes ».

Il faut aussi souligner que les auteurs mentionnent de nombreux facteurs qui conduisent au succès du français intensif, mais qui ne lui sont pas exclusifs : la motivation des élèves qui peuvent choisir les sujets à aborder, les situations de communication authentiques, la complexité croissante des tâches demandées, la pédagogie par projets, l'apprentissage par la communication orale et la transdisciplinarité avec les autres matières (qui compense pour la réduction sans surcharger de travaux supplémentaires). Est-ce que ces stratégies peuvent être envisagées dans d'autres cadres que celui du cours intensif?

Netten, J. & Germain, C. (2005). Pedagogy and second language learning: Lessons learned from Intensive French, *Canadian Journal of Applied Linguistics – Revue canadienne de linguistique appliquée*, 8(2), 183-210.

L'article est un compte-rendu d'une dizaine d'études publiées dans les années 1990 et 2000. Netten et Germain présentent cinq « leçons » concernant l'apprentissage du français dans les milieux anglophones du Canada. Une de ces « leçons » est que 250 heures d'apprentissage intensif d'une langue seconde est plus efficace que 450 heures d'apprentissage régulier pour la communication, le développement cognitif et même l'estime de soi. Il faut toutefois souligner ici que la comparaison se fait entre des étudiants en « Core French »⁵ et des étudiants en français intensif qui, précédemment, étaient aptes à suivre le programme « Core French », signifiant qu'ils n'avaient pas de difficultés d'apprentissage.

Toutefois, l'article enseigne aussi quatre « leçons » relatives aux stratégies d'apprentissage. En effet, il semble plus efficace pour enseigner une langue seconde de miser sur les compétences implicites plutôt que le savoir explicite, de créer des situations de communication authentique et de favoriser la communication spontanée. L'article montre donc que, même dans une classe intensive, la performance des élèves dépend des stratégies utilisées. Dans le même ordre d'idées, Netten et Germain présentent une étude selon laquelle un enseignant a réussi à enseigner aussi efficacement le français avec 55 heures de moins en suivant un séminaire de perfectionnement durant l'été où il a appris des méthodes

⁵ Pour en savoir plus : http://www.cpfnb.com/core_FAQ/CoreFAQ.html

pédagogiques plus efficaces. Il importe donc peut-être de miser sur une meilleure formation initiale et continue des maîtres.

Stern, H. H. (1981). The Time Factor and Compact Course Development, *TESL Canada Journal*, 3, 13-28.

Cette étude prétend que le premier facteur qui favorise l'acquisition d'une nouvelle langue est la quantité de temps consacrée à son apprentissage. Il est donc plus efficace d'enseigner 2 heures par jour pendant six semaines que 40 minutes par jour pendant toute la session. Toutefois, l'auteur précise que plusieurs facteurs peuvent altérer ces résultats :

- Maturité : l'auteur rappelle les études de Burstall et al. (1974) et de Carroll (1975) qui disent qu'il est plus efficace d'enseigner une langue seconde à un enfant un peu plus vieux qui a de meilleures techniques de mémorisation.
- Aptitude et autres langues: "Shorter and more demanding language learning courses will be handled more efficiently by the more able learner" (p. 21). Autrement dit, les enfants avec des difficultés d'apprentissage ne bénéficieraient pas d'un enseignement intensif.

Avec peu de données probantes, cet article louange le potentiel de l'enseignement intensif d'une langue étrangère. Au demeurant, l'article rappelle que, dans plusieurs pays, le problème est la quantité de temps que durent les cours plutôt que leur intensivité. En plus, l'auteur laisse entendre que l'oubli de la langue apprise pourrait être plus grand et plus rapide dans les cours intensifs car les rappels y sont plus rares. Cet article montre donc que l'apprentissage de langues différentes requiert un temps différent. Toutefois, l'article n'étudie aucunement le nombre d'heures requis pour apprendre l'anglais.

Watts, W. & Snow, S. (1993). L'anglais intensif au Québec : 1976-1993, Montréal : SPEAQ.

Le rapport de Watts et Snow a fait, en 1993, un portrait précis de l'anglais intensif dans les commissions scolaires du Québec, mais il n'a utilisé que des données descriptives et n'a aucunement évalué les avantages, les impacts ou la pertinence de ces programmes. Ce que le rapport montre, c'est que la définition d'anglais intensif varie, que ce modèle est implanté dans des écoles de 31 commissions scolaires (impliquant 21 800 élèves) et que 14 commissions scolaires envisagent de l'implanter. Les élèves, dans les classes d'intensif, proviennent de la même école dans 33 % des cas, d'une ou plusieurs écoles dans 17 % des cas et de plusieurs écoles seulement dans 50 % des cas. Dans certaines commissions scolaires, 2 % des élèves de 4^e année suivent un programme intensif alors que, dans d'autres, ce sont, par exemple, 66 % des élèves qui suivent ce programme. Bien que 65 % des commissions scolaires empruntent une formule 5 mois / 5 mois, 19 % enseignent l'anglais intensif pendant des demi-journées et 16 % suivent un autre modèle.

Le point central du rapport, c'est que 71 % des commissions scolaires sélectionnent les élèves selon leur force académique, le fait qu'ils ne sont pas bilingues (ou bien qu'ils le sont, dans d'autres commissions scolaires), le soutien de leurs parents, la recommandation de l'enseignant ou, dans peu de cas, selon un tirage au sort.

Études relevant des incidences sur certaines populations

Genesee, F. (2007). French Immersion and At-Risk Students: A Review of Research Evidence, *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues-vivantes*, 63(5), 655-688.

La revue de littérature effectuée par Genesee souligne avec insistance que les élèves anglophones avec des difficultés d'apprentissage et des difficultés linguistiques ne souffrent pas d'un programme d'immersion française et peuvent même en retirer plusieurs bénéfices dans leur maîtrise de cette langue seconde. Bien que cette revue de littérature jette un nouvel éclairage sur le débat, quatre points méritent d'être soulevés : l'objet de l'article, les contradictions et les recommandations.

Tout d'abord, la revue de littérature porte exclusivement sur la question de l'immersion française. Or, bien que ces deux programmes visent un apprentissage concentré et continu d'une langue seconde, l'immersion permet de poursuivre l'enseignement des autres matières pendant toute l'année alors que le cours intensif condense l'enseignement de la langue seconde pendant 5 mois et laisse donc moins de temps pour l'apprentissage des autres matières. En outre, bien que l'article porte sur l'apprentissage d'une langue seconde, il n'est aucunement prouvé que les conclusions s'appliquent aussi aisément à un programme d'anglais intensif dans une province majoritairement francophone comme le Québec. Notons aussi que la majorité des études citées portent sur des enfants de maternelle à la 3^e année et que, considérant le profil développemental des enfants, il se peut que de tels programmes en 6^e année produisent un effet distinct sur les enfants qui ont des difficultés et qui devront, l'année suivante, se rendre au secondaire.

Même si l'auteur cite plus d'une vingtaine d'études en faveur de l'inclusion des enfants en difficulté dans les classes d'immersion, il importe de relever les contradictions. Tout d'abord, certains enfants éprouvant un retard de développement bénéficieraient davantage de l'immersion si celle-ci se faisait plutôt au secondaire qu'au primaire alors que leurs fonctions exécutives sont davantage développées (Mannavarayan, 2002; Obadia & Thériault, 1997; Wiss, 1989). En outre, des études qualitatives, appuyées par des entrevues structurées auprès d'enfants, de parents et d'enseignants montrent que l'immersion peut avoir certains effets néfastes. En effet, Bonyum, Morrisson et Unitt (1981) ont relevé que 90 % des parents interviewés affirmaient que leur enfant en difficulté éprouvait plus de satisfaction après avoir quitté l'immersion. La même étude relève que 66 % des enfants en difficulté qui avaient quitté l'immersion avaient des attitudes plus positives par rapport à l'école. Waterson (1990) a également réalisé une étude selon laquelle 38 % des enfants avec des difficultés d'apprentissage ont surmonté ces difficultés après avoir été transférés dans les programmes réguliers. Un autre 9 % des enfants ont vu leurs problèmes réduits et, dans aucun cas, le transfert n'a fait augmenter les problèmes. Trites et Price (1978 et 1978b), de leur côté, ont comparé des élèves en immersion avec de grandes difficultés d'apprentissage à d'autres élèves en difficulté et ont trouvé que ceux en immersion performant aussi bien sur tous les tests sauf un, soit le Tactual Performance Test, qui est associé aux fonctions du lobe temporal. L'étude laisse donc entendre qu'un retard de développement au niveau de cette région peut nuire à l'apprentissage en immersion. Geva et Clifton (1994) ont aussi montré que les élèves en difficulté qui suivaient un cours d'immersion en français étaient moins fluides et rapides en anglais que leurs pairs qui avaient suivi un programme régulier. Toutefois, toutes ces études sont

largement contredites par d'autres et, donc, Genesee suggère de réaliser davantage d'études sur ce qui favorise ou non l'apprentissage d'une langue seconde chez les enfants en difficulté d'apprentissage.

L'auteur recommande également d'analyser comment différentes mesures d'intervention peuvent permettre aux élèves en difficulté de suivre les cours d'immersion. Dans la documentation, ces mesures sont des classes plus petites, des méthodes pédagogiques différentes, le tutorat par des élèves plus vieux ou des cours d'appoints pendant 12 semaines. L'auteur suggère aussi de réaliser des nouvelles études avec les méthodes d'évaluation des difficultés qui sont utilisées de nos jours et d'élaborer des protocoles de recherche longitudinaux afin de voir si l'immersion a un impact positif sur la compréhension de texte dans la langue seconde et non pas seulement sur la reconnaissance de mots (p. 675).

Genesee, F. (2008a). Literacy outcomes in French Immersion. *Encyclopedia of Language and Literacy Development* (pp.1-8). London: ON: Canadian Language and Literacy Research Network. Retrieved from : <http://www.literacyencyclopedia.ca/pdfs/topic.php?topicId=27>.

Les anglophones qui ont suivi des cours d'immersion française performant mieux en français que ceux qui suivent un programme de français régulier, mais performant moins bien que les natifs francophones (Harley, 1989). Aucune étude ne semble avoir évalué spécifiquement les compétences en lecture et en écriture des élèves avec des difficultés de lecture qui suivent un cours d'immersion. Il n'est pas encore possible non plus de déterminer quels élèves à risque bénéficieraient de l'immersion française et quels devraient retourner en classes régulières (p. 3).

Genesee, F. (2008b). Literacy outcomes in French immersion. *National Strategy for Early Literacy: Canadian Language & Literacy Research Network*.

Ce rapport est une revue de littérature portant sur les élèves à risque dans les programmes d'immersion française. Un élève à risque est défini comme ayant des difficultés en lecture ou en acquisition de la langue ou ayant un bagage souvent associé à des difficultés scolaires (statut socio-économique, faible développement cognitif ou membre de minorités visibles).

Les résultats montrent qu'il y a une corrélation significative entre l'acquisition d'habiletés de lecture en anglais et en français (surtout au niveau du décodage des mots); que les étudiants avec des difficultés de lecture en français montrent la même difficulté en lecture de l'anglais; que l'apprentissage d'une langue première et seconde requièrent plusieurs habiletés semblables et que les mêmes prédicteurs peuvent être utilisés pour identifier les élèves à risque d'être en difficulté de lecture que ce soit en anglais ou en français. Toutefois, la littérature est très éparse quant aux élèves en difficulté en immersion et quant aux interventions pour les soutenir. Ainsi, le rapport conclut que « les étudiants à risque pour des difficultés en lecture, mais qui ont un besoin criant d'apprendre le français langue seconde (ex : des anglophones dans une région bilingue ou francophone du pays) et qui ont la motivation pour le faire, devraient être acceptés dans les programmes d'immersion à condition qu'ils reçoivent le support scolaire et professionnel dont ils ont besoin [traduction libre] » (p. 6).

De nombreuses études (notamment Day & Shapson, 2004; Genesee, Holobow, Lambert & Chartrand, 1989) ont montré que les élèves qui suivaient un programme d'immersion performaient mieux que leurs pairs qui suivaient un enseignement régulier (peu importe le statut socio-économique et le niveau d'éducation). Toutefois, certains facteurs peuvent biaiser ces résultats : la sélection, l'attrition, le niveau d'anglais préalable des élèves et la composition des classes d'immersion (p. 12).

Par rapport aux élèves en difficulté, les études de Genesee (1976, 1978) et de Genesee, Polish et Stanley (1977) montrent que les élèves à un même niveau de QI performant de la même façon dans l'ensemble des matières, qu'ils soient en régulier ou en immersion. Toutefois, les élèves en immersion performant tous mieux dans la langue seconde. Trites (1976) et Trites et Price (1978) ont également montré que les élèves en immersion qui avaient des difficultés performaient moins bien sur le *Tactual Performance Test* (associé aux lobes temporaux). Ces auteurs ont même montré que les élèves qui quittaient le programme d'immersion à cause de difficultés réussissaient également moins bien au niveau du test. Toutefois, la cause exacte de cette piètre performance n'a pas été identifiée.

Au niveau du statut socio-économique, l'étude de Bruck, Tucker & Jakimik (1975) montre que, peu importe le statut, tous les élèves en immersion obtiennent de meilleurs résultats que leurs pairs en français régulier dans les tests de français et qu'ils obtiennent d'aussi bons résultats dans les autres matières. Au niveau de la performance des élèves issus des minorités, des études canadiennes sur les Amérindiens (Jacobs & Cross, 2001) ainsi que des études américaines auprès d'Afro-Américains et d'Hawaïens-Américains montrent que la provenance n'influe pas sur la capacité d'apprendre une langue seconde en immersion.

Finalement, l'auteur rapporte deux études qui ont évalué l'efficacité de certaines méthodes d'intervention. Tout d'abord, Rousseau (1999), avec une étude de cas auprès de parents, d'enseignants et d'élèves avec des difficultés d'apprentissage en immersion française, a montré que l'intervention (classes plus petites, stratégies de résolution de problème, développement de techniques de métaapprentissage et enseignement dans la langue première) peut mener à une amélioration de la réussite selon les perceptions des parents et des enfants. Burnot-Trites (2004) a testé une méthode selon laquelle des élèves de 6^e année seraient tuteurs d'élèves de 2^e année avec des difficultés de lecture. En fonction d'un test de lecture standardisé de 160 mots, les élèves suivis ont montré une amélioration significative pré-post dans leurs résultats. Il semble donc possible d'intervenir pour faciliter l'intégration des élèves en difficulté dans des programmes d'immersion, mais il faut appuyer ces programmes par du soutien.

Genesee, F. (2012a). Literacy Outcomes in French Immersion (Rev. ed). Encyclopedia of Language and Literacy Development (pp.1-8). London: ON: Canadian Language and Literacy Research Network. Retried from <http://www.literacyencyclopedia.ca/pdfs/topic.php?topId=27>.

Il y aurait 300 000 étudiants de langue anglaise suivant des cours d'immersion française. Toutes les études montrent que l'immersion en français n'a pas d'impact sur la compétence en anglais. Les études datant des années 1960-1990 (aucune étude plus récente sur le sujet n'ayant été réalisée) montrent que les élèves de statut socio-économique défavros, issus de l'immigration ou avec des difficultés langagières qui suivent un programme d'immersion performant aussi bien que des élèves semblables qui suivent un programme de français régulier. Toutefois, aucune étude n'a examiné l'impact de l'immersion française sur les élèves qui ont des difficultés de lecture.

Lightbown, P.M. & Spada, N. (1997). Learning English as a second language in a special school in Québec. *The Canadian Modern Language Review*, 53(2), 315-355.

En 1994-1995, Lightbown et Spada ont étudié une école québécoise qui n'acceptait que des élèves de sixième année et qui n'offrait que de l'anglais intensif (soit à l'automne, soit à l'hiver). Ce qui fait la particularité de cette école est que, pendant la période intensive, l'anglais est présent à l'extérieur comme à l'intérieur de la classe, ce qui fait que même le groupe qui ne suit pas l'intensif pendant la ½ de l'année est entouré d'un environnement d'immersion.

301 élèves ont passé un éventail de tests dont l'*Aural Vocabulary Recognition* (lier des images à des mots), un test audio, un texte à compléter (*Coleze test*), le Test de connaissances scolaires et parascolaires (MEQ), un test de reconnaissance de mots en anglais et un test de production écrite. Les résultats au test ministériel révèlent que les élèves ayant suivi l'anglais intensif à l'automne performant mieux que ceux qui l'ont suivi à l'hiver. Le test ministériel a d'ailleurs permis de comparer la performance des élèves de cette école spéciale à ceux d'autres programmes d'anglais intensif et la conclusion est que les élèves qui passent par cette école « spéciale » obtiennent de bien meilleurs résultats (71 %-80 % vs 46 %-79 %).

66 élèves des 301 sont considérés faibles académiquement et n'ont pas été recommandés pour la continuation du programme intensif au secondaire car ils n'auraient pas de temps pour faire du rattrapage en français ou en mathématiques. Ces élèves ont quand même été acceptés dans l'école « spéciale » et il est montré que leur performance académique globale était inférieure à celle des autres élèves, même si la variance intra-groupe est très élevée. Toutefois, ces étudiants bénéficient de ce type d'enseignement intensif et oral de l'anglais. Il faut aussi noter que les performances exceptionnelles enregistrées peuvent être causées par un grand enthousiasme du personnel enseignant et non enseignant ainsi que par les encouragements de la communauté et des parents qui choisissent ces écoles.

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

Ce rapport de l'Association canadienne des professeurs en langue seconde offre un portrait exhaustif de la situation du programme de français intensif au Canada. En examinant ce portrait, le lecteur est amené à voir que la situation qui prévaut dans les provinces anglophones et bilingues du Canada n'est pas du tout celle qui prévaut au Québec. En effet, dans ces provinces, le taux d'abandon pour les programmes de français langue seconde de base est très élevé et seulement 16,5 % des élèves qui commencent le programme de français de base le suivent jusqu'en 12^e année (Canadian Parents for French, 2004). Ainsi, suivant l'objectif du gouvernement fédéral selon lequel 50 % des diplômés du secondaire devraient être bilingues d'ici 2013, les provinces ont implanté le français intensif. Toutefois, cette implantation est très lente et, en 2003, seulement 0,05 % des élèves suivant un programme de français langue seconde étaient dans une classe de français intensif. C'est donc une infime minorité à partir de laquelle il est difficile de généraliser des résultats à l'ensemble de la population étudiante du Canada. En outre, il importe de souligner une différence majeure entre les élèves inscrits en français langue seconde au Canada et ceux en anglais langue seconde au Québec : dans la majorité des provinces canadiennes, il est toujours possible pour un élève d'abandonner le programme de français à un moment ou à un autre de son parcours alors que l'anglais demeure obligatoire de la 1^{ère} année à la 5^e secondaire au Québec.

Le rapport encourage l'expansion du français intensif, mais note aussi quelques difficultés. Tout d'abord, le programme coûte cher à implanter, il requiert la présence de nombreux enseignants très à l'aise en français (idéalement des locuteurs natifs), il demande la production et l'achat massif de nouvelles ressources pédagogiques et les parents peuvent être hésitants devant tant d'heures consacrées à l'apprentissage de la langue seconde. D'ailleurs, en ce qui concerne les coûts, le rapport indique que le coût de démarrage du programme par classe varie de 5 000 \$ (en Nouvelle-Écosse) à 7 200 \$ (à Terre-Neuve et Labrador). Le gouvernement du Québec doit donc prendre en compte ces coûts et aussi considérer que, pour que leur programme soit efficace, les provinces canadiennes offrent des formations d'été (coût de 1 200 \$ par enseignant) la 1^{ère} année, ainsi que des colloques (offerts par l'ACPLS) la 2^e année et des ateliers durant les vacances d'été.

Finalement, le rapport émet les recommandations suivantes : l'expansion du programme de FI exige le renouvellement de l'organisation scolaire, des ressources imprimées et électroniques, des ressources pour offrir des programmes de suivi jusqu'à la fin des études secondaires, des ressources pour la formation des enseignants et des ressources pour leur perfectionnement. De plus, étant donné que le programme de français intensif est facultatif, le rapport se demande quelles seraient les répercussions d'un programme facultatif ou d'un programme obligatoire sur les résultats. Les auteurs indiquent d'ailleurs que : « On ne sait pas si tous les élèves, sans tenir compte des capacités, des aptitudes ou de la motivation, sont représentés dans les régions où les parents choisissent le programme pour leurs enfants. [...] La question demeure de savoir quelle est la meilleure façon de choisir les élèves pour le programme » (p. 25).

Mady, C. (2007). Les élèves allophones dans les programmes de français seconde langue officielle : revue de la littérature, *La Revue canadienne des langues vivantes*, 63(5), 761-799.

24 % des immigrants au Canada ne parle ni anglais ni français (Statistique Canada, 2001). Dans une revue de littérature, Mady caractérise le caractère approprié pour ces enfants immigrants d'apprendre la langue seconde officielle du pays selon quatre angles : politique canadienne, politiques provinciales, motivations des allophones et réussite des allophones apprenant le français. L'étude des politiques révèle que: 1) les politiques canadiennes encouragent les immigrants à acquérir une des deux langues officielles; 2) l'Ontario oblige tous les élèves à suivre des cours de français langue seconde, mais que la présence d'immigrants dans ces cours est remise en question; 3) l'Alberta mettra en place une politique pour obliger les élèves à apprendre une langue seconde de la 4^e à la 9^e année; 4) il semble difficile de promouvoir le bilinguisme officiel dans le contexte britanno-colombien marqué par une forte proportion d'immigrants venus d'Asie et le recul du financement fédéral pour l'apprentissage du français; 5) le Nouveau-Brunswick impose le français langue seconde de la 1^{ère} année à la 10^e année, même aux allophones; 6) Terre-Neuve et Labrador offrent l'immersion française à tous les élèves, même s'il est « conçu pour les élèves anglophones » et 7) le Conseil scolaire d'Halifax donne accès au programme de français langue seconde aux immigrants en fonction de leur capacité à communiquer en anglais. Une étude de Taaffee et collaborateurs (1996) montre que les élèves allophones d'Ontario performaient aussi bien en français langue seconde. Il est toutefois à noter que la *Language Education Policy* (gouvernement de la Colombie-Britannique, 1997) dit que tous les élèves doivent apprendre une langue seconde de la 5^e à la 8^e année, sauf les élèves ayant des besoins spéciaux ou recevant des services en anglais langue seconde ou étant incapables de démontrer leur apprentissage (p. 2).

La revue de littérature mentionne aussi que les élèves allophones sont plus motivés à apprendre le français que leurs pairs anglophones et que, dans les programmes de français de base, il n'y a pas de différence entre la performance des allophones et des anglophones aux examens. Une étude sur l'immersion française (Hart, Lapkin & Swain, 1988) révèle même que, sur tous les tests (sauf le test de fluidité), les allophones performant mieux que les anglophones.

La revue conclut en recommandant l'apprentissage du français obligatoire, une offre précoce de cours de français et l'inclusion des immigrants dans les classes d'immersion, sont des éléments positifs. Notons que le Québec offre de façon précoce des cours d'anglais, fait de l'anglais une matière obligatoire et inclut les immigrants dans ces cours.

Netten, J. & Germain, C. (200?). Lower performing students, *Data presented to the Canadian Association of Second Language Teachers (CASLT) – Association canadienne des professeurs de langues secondes*, 2 p.

Les explications données au fait qu'il n'y ait aucune incidence négative pour les élèves moins performants seraient que : 1) il y a plus de temps alloué aux langues (et ça aide les élèves en difficulté à atteindre de meilleurs niveaux de développement linguistique); 2) les élèves pratiquent des stratégies acquises dans l'apprentissage de leur langue première; 3) le fait d'être avec d'autres élèves également débutants favorise l'estime et les méthodes d'enseignement (travail d'équipe et coopératif) qui brisent

l'isolement de ces enfants. Toutefois, les auteurs ne mentionnent pas comment ils peuvent affirmer que les élèves en difficulté bénéficient du français intensif.

Études présentant des failles méthodologiques

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

Collins et ses collaborateurs ont comparé les résultats pré-post des élèves inscrits dans un des trois modèles d'enseignement intensif de l'anglais au Québec, soit l'intensif distribué (2 heures par jour d'anglais), l'intensif concentré (5 mois en anglais) et l'anglais « intensif plus » (5 mois intensif et expression en anglais dans l'école et dans d'autres contextes). Les résultats indiquent que « l'intensif plus » procure des avancées substantielles par rapport aux autres programmes, mais qu'il y a relativement peu de différences entre l'intensif concentré et l'intensif distribué. Dans tous les cas, il semble que la performance soit meilleure que celle des élèves qui suivent l'anglais régulier, mais aucune mesure n'est donnée.

L'étude présente une validité écologique puisqu'elle se base sur des modèles éducatifs existants, mais cela empêche de contrôler certaines variables. Ainsi, si tous les élèves en intensif distribué sont admis, seuls les meilleurs sont choisis pour l'intensif concentré. Pour l'intensif-plus (enseignement intensif et pratique dans l'école), presque tous les élèves motivés à fournir plus d'efforts étaient sélectionnés. En outre, tous les enseignants maîtrisaient parfaitement l'anglais et avaient 5 années d'expérience ou plus en enseignement de l'anglais. Finalement, les chercheurs souhaitaient que le nombre d'heures d'enseignement soit le même. Or, il semble plutôt que les élèves en anglais intensif concentré ont reçu 400 heures d'anglais contre 300 heures pour l'anglais intensif distribué. Quoi qu'il en soit, la conclusion principale de l'étude est que la pratique de l'anglais dans une variété de contextes favorise son apprentissage. Il semblerait aussi que tous les élèves aient développé une confiance en leur maîtrise de l'anglais, mais cela ne veut pas dire qu'ils sont « plus » confiants que les élèves en anglais régulier.

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

Cette étude longitudinale vise à comparer la performance en anglais de 230 élèves de 6^e année qui suivent un des deux types d'anglais intensif (4-5 heures par jour pendant 5 mois ou une journée de 4-5 heures d'anglais à tous les 4, 5 ou 9 jours scolaires). Les résultats montrent que les deux groupes progressent rapidement en anglais et qu'il y a peu de différence. En 1 an, les élèves connaissaient 75 % des mots les plus fréquemment utilisés de la langue anglaise et les deux groupes s'étaient grandement améliorés en production orale. Toutefois, les élèves du groupe d'enseignement concentré performaient légèrement mieux en compréhension orale et les performances élèves du groupe d'enseignement dispersé atteignaient un plateau dans les tâches narratives. Il est à noter que, dans ces deux programmes, les cours de français, mathématiques, sciences et sciences humaines devaient être enseignés de façon intensive avec des heures de devoirs supplémentaires.

Si les méthodes statistiques employées par les auteurs sont robustes, quelques lacunes méritent d'être soulignées. Tout d'abord, comme les auteurs testaient les élèves à quatre moments, ils ont utilisé des versions différentes des tests à chaque fois. Toutefois, ils n'ont pas indiqué si ces tests étaient covariants et, donc, s'ils avaient un niveau de difficulté comparable ou s'ils mesuraient le même construit. Dans le

cas du test de production orale, les auteurs ont même développé eux-mêmes une échelle de gradation, mais ne semblent pas l'avoir validé au préalable. Il y a également trois différences pédagogiques majeures qui auraient pu induire certaines différences « artificielles ». Par exemple, les enseignants du groupe d'anglais intensif concentré enseignaient dans la même école depuis plus longtemps et se concertaient plus fréquemment que les enseignants du groupe d'enseignement dispersé. De plus, les élèves du groupe d'enseignement concentré devaient écouter des émissions de télé pour compléter leurs devoirs, ce qui n'était pas requis pour l'autre groupe. Les enseignants du groupe d'enseignement concentré ont aussi mis beaucoup plus d'emphase sur la conjugaison. En outre, les élèves qui suivaient le modèle d'enseignement concentré ont fait leur examen en janvier alors que, dans le modèle d'enseignement dispersé, les élèves ont fait les tests à la fin de l'année, alors qu'ils devaient également étudier pour d'autres matières en français. De l'avis même des auteurs, cela a pu réduire leur motivation et performance dans les tests.

Commission scolaire des Affluents (2000). Études sur les résultats des élèves en PEPALS en 6^e année (1998-1999) et en 1^{ère} secondaire (1999-2000).

À la CS des Affluents, en 1998-1999, 1 226 (sur 2 853) ont suivi le programme d'anglais enrichi PEPALS, 873 fréquentant le modèle « intensif » et 353 le modèle « enrichi ». 68,1 % de cet échantillon a amorcé en 1999-2000 leur secondaire dans une école de la CS des Affluents. Les résultats montrent que les élèves dans le PEPALS ont mieux réussi en mathématiques et en français que leurs pairs. Les taux de réussite entre la 6^e année et la 1^e secondaire ont subi une baisse moins significative que celle de leurs pairs. Les résultats montrent, en outre, que les élèves suivant un des 5 modèles d'anglais intensif performant mieux que les élèves suivant un des 3 modèles d'anglais enrichi. D'ailleurs, cette multiplication des modèles (dont certains ne recueillaient que 1 % de l'échantillon) rend difficile toute comparaison entre l'intensif et le régulier.

Il importe aussi de se demander si les différences sont statistiquement significatives. En effet, si les taux de réussite en français des élèves PEPALS sont de 94 % et ceux des autres de 87,3 %, les auteurs ne précisent aucunement si les données sont normalement distribuées, s'il y a des données extrêmes (ex : si un élève en régulier a une moyenne de 30 %), si les erreurs de type 1 (i.e. faux positifs) sont contrôlées et quels sont les intervalles de confiance (ex : véridique 19 fois sur 20). Autrement dit, la moyenne des élèves en PEPALS est 7,1 points supérieure à celle de leurs pairs, mais cette différence est-elle due à la chance? Tant qu'aucun calcul statistique (corrélations, régressions ou test différentiel) ne sera appliqué, aucun résultat ne peut être généralisé. Finalement, il y a lieu de se demander si les élèves en PEPALS ne sont pas déjà favorisés par leur milieu socio-économique puisque 23,1 % d'entre eux se sont inscrits dans une école secondaire privée (moyenne de 14,5 %).

Commission scolaire du Lac-Saint-Jean (2011). *Anglais intensif au primaire, Étude 2009-2010.*

80 à 85 % des écoles de la Commission scolaire du Lac-Saint-Jean offrent un programme d'anglais intensif selon une formule de 25 %, 33 % ou 50 % du temps consacré à l'anglais. Le secteur Sud (qui favorise la formule du 25 % ou 33 %) performait mieux en mathématiques. Les résultats qualitatifs extraits des réponses des enseignants à un questionnaire construit par une chercheuse de l'Université du Québec à Chicoutimi révèlent que les enseignants considéraient que les élèves qui suivaient l'anglais intensif performaient mieux en anglais et avaient une meilleure estime d'eux-mêmes. Toutefois, l'échantillon de 26 enseignants n'est pas prouvé être représentatif. De plus, seulement 7 questionnaires sur 11 retenus (il n'est pas indiqué ce qui est advenu des autres questionnaires) affirment que les élèves performant mieux en anglais lorsqu'ils suivent l'anglais intensif. En outre, les enseignants ont relevé que l'anglais intensif pouvait s'avérer être un obstacle pour les élèves en difficulté et les élèves HDAA. De manière générale, bien que le questionnaire ait été approuvé par des spécialistes (validité de contenu), il n'a pas été corrélé à des tests existants relatifs à l'efficacité personnelle (validité critériée), la cohérence entre les items n'a été mesurée (validité de construit) et nous ne savons pas si le test est fidèle (i.e. produit la même mesure à différents intervalles). De même, les auteurs n'ont pas décrit les méthodes d'échantillonnage ou les méthodes d'analyse qualitative, étayant ainsi bien peu leurs résultats.

Le taux de réussite des élèves aux épreuves uniques du MELS est passé de 65,4 % (2007) à 94 % (2010). Ces résultats sont toutefois contredits par la consultation menée par la FSE-CSQ auprès de ses membres qui révèle que ceux-ci considèrent que les résultats aux examens ont relativement peu changé. De toute manière, la Commission scolaire du Lac-Saint-Jean omet de calculer le niveau de signification statistique des résultats de même que les intervalles de confiance. Ainsi, si les élèves qui suivent le modèle 50 %-A ont obtenu 75,46 % aux examens ministériels, que ceux qui ont suivi la formule du 25 % ont obtenu 78,15 % et que ceux qui ont suivi un enseignement régulier ont obtenu 73,21 %, est-ce que les écarts et les indices sont significatifs? Si oui, à quel niveau (0,01 ou 0,05) et, dans combien de pourcent des cas?

Commission scolaire Le Gardeur, service de l'enseignement. Décelle, M. (1998). *Résultats de l'étude sur l'implantation du programme d'anglais intensif dans les écoles primaires : 1997-1998.*

En 1997-1998, 400 élèves du primaire de la Commission scolaire Le Gardeur ont suivi un programme d'anglais intensif. Le rapport indique que les élèves n'ont pas mis leur réussite scolaire en péril (11 échecs sur une possibilité de 215) et que 98 % des parents de ces élèves ont dit que le rythme d'apprentissage de leurs enfants était « correct ». Toutefois, il n'est pas indiqué combien de parents ont été questionnés, ni par quelle méthode ils ont été joints (par téléphone ou par questionnaire papier), ni même ce que signifie un rythme « correct ». Le rapport signale également que les élèves qui participaient au programme développaient leur confiance, leur autonomie et leur méthode de travail. Par contre, le rapport ne mentionne pas quels ont été les tests et l'échantillon choisis pour arriver à ces conclusions.

En outre, entre 1987 et 1997, seuls les élèves les plus performants pouvaient s'inscrire au programme intensif. Puis, en 1997, le « Conseil des commissaires a autorisé, par résolution, des élèves moins

performants, mais motivés par l'apprentissage de l'anglais à s'inscrire au Programme d'anglais intensif » (p. 2). Ainsi, cette mesure n'a pas été appliquée à tous les élèves, mais bien à ceux qui étaient motivés.

Finalement, le rapport mentionne que le programme a amené certaines problématiques (sans les spécifier) et dit que ces problématiques viennent du fait que la formule intensive est considérée par le milieu comme « une affaire de commission scolaire ». En effet, le rapport conclut que « Lorsque l'école aura la pleine maîtrise de son organisation, cela va de soi qu'elle apportera les correctifs nécessaires à la réalisation de ses projets » (p. 3). Cela remet en doute l'approche du haut-vers-le-bas adoptée par le Ministère.

Germain, C. & Netten, J. (2005). Fondements d'une approche transdisciplinaire en FLE/FL2 : Le français intensif au Canada, Actes d'un Colloque de Lyon, 2002, Cahiers du Français Contemporain, n° 10, V. Pugibet & N. Gettliffe-Grant, 13-33.

Cette présentation pour une conférence rappelle les résultats déjà publiés par Germain et Netten (2005) à partir d'une étude de 3 ans auprès de 600 élèves de 6^e année de Terre-Neuve. La conclusion de cette étude est que le français intensif permet aux élèves d'atteindre un niveau élevé en communication orale spontanée et à l'écrit. Le cours de français intensif générerait également d'autres effets bénéfiques dont un sens accru des responsabilités, un engagement dans ses études, une meilleure estime de soi, un esprit d'initiative et de l'autonomie. Toutefois, la faille majeure de cette étude est l'absence d'un groupe contrôle qui aurait pu permettre de déterminer si le français intensif est « meilleur » que le français régulier ou non.

Bien que cette étude soit basée sur un échantillon important, il n'est aucunement mentionné comment les 600 élèves ont été sélectionnés parmi les 1 835 élèves terre-neuviens qui ont suivi un cours intensif entre 1998 et 2003. Peut-on garantir que ces élèves sont représentatifs de la population? D'ailleurs, est-ce que les écoles qui ont choisi d'adopter ce programme l'ont fait sous la contrainte? Dans le cas contraire, comment peut-on évaluer leur représentativité? En outre, les auteurs n'indiquent pas qui sont ces étudiants qui ont choisi de suivre le cours de français intensif. Y'avait-il de la place pour tous ceux qui le voulaient et, sinon, comment étaient-ils choisis? Le fait de pouvoir choisir de faire partie de ce programme ou non contribue-t-il à un processus d'autosélection où seuls les élèves les plus motivés se retrouvent dans ces programmes? L'ensemble de ces questions ne trouve pas de réponse dans ledit document.

Un autre questionnement concerne les qualités psychométriques des tests employés. Tout d'abord, l'expression orale est évaluée par le *French 3200 Oral Interview* (Government of Newfoundland, 1992), qui est une entrevue structurée où un enseignant évalue le niveau d'expression. Bien que ce test réponde aux normes gouvernementales, le manuel que nous avons consulté ne permet pas d'évaluer ni la fidélité du test (i.e. la constance du test), ni sa validité (i.e. sa capacité de vraiment mesurer l'expression en anglais). Le même problème se présente avec le test de « La maison abandonnée » (Société GRICS, 1995) qui a été testé auprès de 1 500 élèves québécois, mais dont les qualités psychométriques ne sont pas accessibles pour le public. En outre, les auteurs ne mentionnent pas qui a fait passer ces tests, quelle était leur formation et comment ils se sont assurés de l'absence de biais liés

à une évaluation face-à-face. Finalement, les résultats doivent être pris avec précaution puisque les auteurs admettent que :

Afin de rassurer les parents, nous avons quand même conservé un programme de lecture individuelle de romans, dirigée par l'enseignant, ainsi que quelques comptes rendus de lecture et, dans certains cas, un journal de bord tenu en anglais. Globalement, nous avons pu récupérer pour le temps manquant », pour ainsi dire, près de 24 % du temps, qui représente le pourcentage recommandé par le ministère de l'Éducation de cette province pour la L1 (p. 18).

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

En 1993, 30 commissions scolaires offraient le programme d'anglais intensif. Dans la majorité des cas, il y avait plus d'élèves désirant s'inscrire que de places disponibles. Ainsi, les élèves étaient souvent choisis selon leurs résultats académiques et les élèves avec des difficultés d'apprentissage ou de comportement étaient exclus.

En 1984, Lightbown et Spada ont été invitées par une commission scolaire qui faisait de l'anglais intensif depuis 1976 à étudier la réussite des élèves. La recherche s'est élargie pour inclure 50 classes et 1 500 élèves et leurs enseignants. Ils ont utilisé comme outils le schéma d'observation COLT (*Communicative Orientation Language Teaching*) qui évalue si l'enseignement est centré sur l'apprenant ou l'enseignant. Ce qui pose problème, c'est que 1) certaines observations étaient réalisées par des observateurs pendant les classes et que d'autres étaient des retranscriptions d'enregistrement ainsi que 2) il ne semblait pas y avoir de désensibilisation à la présence des observateurs. Les résultats montrent tout de même que le cours d'anglais intensif se concentrait sur les capacités orales des élèves et, surtout, que le matériel utilisé était plus « amusant » que stimulant intellectuellement (p. 567).

Pour évaluer les acquis linguistiques, les auteures ont utilisé en prétest un test de compréhension linguistique développé par la Commission scolaire Baldwin Cartier (sans qualité psychométrique reconnue) pour s'assurer d'un niveau équivalent des élèves en intensif et en régulier, puis ils ont utilisé en post-test une tâche d'incitation (*Picture Card Game*) dans laquelle les élèves décrivent des images. En ce sens, les auteures n'ont pas utilisé le même test aux deux étapes, ce qui amenuise les possibilités de comparaison. Les élèves en intensif ont eu des résultats considérablement meilleurs que les élèves en régulier (et même que des élèves de secondaire 3 en anglais régulier). Selon un questionnaire structuré, les chercheuses ont déduit que les élèves en intensif avaient, après avoir suivi le cours, plus d'interaction avec des personnes anglophones et que leur attitude face à l'anglais était plus positive. En outre, grâce à un questionnaire « maison » et à la tâche d'incitation administrés à des élèves du secondaire, les auteures ont montré que les élèves qui avaient suivi le programme d'anglais intensif avaient plus d'interaction avec des personnes de langues anglaises, s'exprimaient plus longuement et faisaient moins d'erreurs grammaticales. Toutefois, un grand nombre d'élèves du secondaire ont refusé de répondre aux questions (pourcentage non précisé), ce qui peut avoir biaisé les résultats.

Netten, J. & Germain, C. (2009). The future of intensive French in Canada. *The Canadian Modern Language Review*, 65(5), 757-786.

L'article de Netten et Germain montre que les élèves qui suivent des cours de français intensif performant mieux que leurs pairs et atteignent, en sixième année, une fluidité généralement retrouvée chez les élèves de secondaire trois. Il semble que cela serait dû à l'intensité de l'enseignement, à l'apprentissage expérientiel, à la préparation et à la disponibilité d'enseignants compétents. D'ailleurs, les auteurs indiquent que : « Limited in-service and classroom support negatively affected the implementation of the new resources » (p. 773). Notons également que, dans certaines classes, des matières continuaient à être enseignées en anglais (éducation physique, art, musique) et que les enseignants ont bénéficié d'une session de formation de 5 jours, en plus de visites régulières des conseillers du district scolaire.

Dans cette étude, il y a des lacunes méthodologiques. C'est le Ministère de l'Éducation qui a choisi quelles écoles et quelles classes allaient participer (échantillonnage non aléatoire). Dans certaines écoles (plus petites), tous les élèves suivaient l'anglais intensif, dans d'autres, la participation était volontaire et, finalement, dans certaines écoles, les élèves étaient sélectionnés selon leurs résultats. Un autre problème vient du fait que les prétests ont été menés dans 4 districts alors que les post-tests ont été menés dans 9. Il nous apparaît donc impossible de conclure à une différence statistiquement significative entre le pré- et le post-test puisque la moitié de l'échantillon ne fait pas partie du prétest.

Il y a également quelques problématiques reliées avec les procédures de test. Tout d'abord, les auteurs utilisent deux tests, le *New Brunswick Middle School Scale* (MSS) et l'*Oral Proficiency Test* (OPI), mais aucun détail n'est donné sur les qualités psychométriques de ces instruments. De plus, les auteurs ont ajouté des valeurs numériques à chaque niveau pour faire des comparaisons statistiques. Mais il ne semble pas que leurs échelles numériques aient été prétestées. Relativement aux entrevues réalisées avec les enseignants, il n'est pas indiqué combien d'entrevues ont été menées, qui les a menées et dans quel contexte. De la même manière, les chercheurs disent avoir observé les classes 2 fois en 5 mois, mais ont-ils été présents avant dans les classes afin d'atténuer les effets de leur présence sur le déroulement? Les auteurs avouent même que l'administration des entrevues n'a pas nécessairement été cohérente.

Spada, N. & Lightbown, P.M. (1989). Intensive ESL programmes in Quebec primary schools, *TESL Canada Journal*, 7(1), 11-32.

L'article a comparé des élèves de 5^e et 6^e année qui suivaient un programme d'anglais intensif avec leurs pairs du régulier et des élèves de secondaire 3 (qui ont donc eu accès au même nombre d'heures). La conclusion est que les élèves dans le premier groupe surpassent leurs pairs dans les tests de compréhension orale, de lecture, de production orale et d'écriture. Toutefois, une myriade de lacunes méthodologiques nous empêche de souscrire à ces conclusions.

Tout d'abord, l'étude présente des lacunes au niveau de la sélection. Si les auteurs indiquent que certains élèves étaient choisis au hasard et que d'autres étaient choisis en fonction de la proportion d'élèves dans la classe ayant des résultats semblables aux leurs, il n'est pas indiqué combien d'élèves de chaque groupe ont été sélectionnés. De plus, à la fin de la conclusion, les auteurs spécifient que les enseignants d'anglais réguliers se plaignaient qu'il y avait plus d'élèves en difficulté dans leur classe avec l'apparition de l'anglais intensif. Se pourrait-il alors que les élèves dans l'anglais intensifs étaient déjà favorisés? En plus, les auteurs se contredisent quant à l'expérience préalable de la langue seconde. En effet, ils indiquent, dans leurs critères de sélection, qu'ils n'ont pas accepté les élèves qui avaient appris l'anglais à l'extérieur des cours offerts au primaire. Toutefois, à la page 18, ils indiquent que les élèves en anglais intensifs sont plus susceptibles de venir de milieux où l'anglais est en partie présent. Cet élément peut, en effet, venir moduler l'apprentissage.

Toujours au niveau de la sélection, les auteurs ne précisent pas dans quelles régions étaient les 8 commissions scolaires choisies. Or, le contexte peut favoriser l'apprentissage d'une langue. En outre, les auteurs soulignent que les enseignants adoptaient des méthodes pédagogiques différentes, plus ou moins centrées sur l'élève, basées sur la grammaire ou sur l'expression orale ou encore favorisaient un apprentissage plus ou moins contextualisé. Aussi, les élèves qui avaient été choisis en anglais intensif (même si la sélection s'était faite au hasard) étaient plus favorablement disposés à l'apprentissage de l'anglais que ceux qui étaient dans les programmes réguliers. Cela peut s'expliquer facilement par un concept de désirabilité sociale où les élèves choisis se considèrent « spéciaux ». En plus, la meilleure performance des élèves de l'anglais intensif peut être expliquée parce que, même s'ils ont été choisis au hasard, ils devaient signifier un intérêt préalable, ce qui relève de l'autosélection.

Le dernier problème relatif à la sélection est avoué par les auteurs eux-mêmes : la comparaison entre les élèves en intensif de 6^e année et en régulier de secondaire 3 est difficile puisqu'ils n'ont pas le même âge, ils n'ont pas eu le même nombre d'heures d'enseignement et, surtout, les élèves du secondaire étudient selon l'ancien curriculum alors que ceux de 5^e et de 6^e année suivent un curriculum réformé, plus axé sur la communication.

Précisons cependant que, si la sélection pose problème, la principale lacune de cet article réside dans la méthode et les instruments de test. Les auteurs emploient le Test de classement de la Commission scolaire Baldwin-Cartier (BCT). Or, si les auteurs indiquent qu'un test pilote confirme que la version « 3^e année » du test est la plus adaptée, aucune qualité psychométrique n'est indiquée, aucune référence n'est mentionnée et, surtout, les auteurs affirment avoir ajouté deux mesures au moment du post-test. Dans ces conditions, les auteurs paraissent incapables de démontrer qu'ils ont évalué le même construit lors des deux moments. En outre, les auteurs ont utilisé un test en post-test qu'ils n'ont pas utilisé en prétest, soit le celui du MEQ. De ce test, ils disent avoir choisis 32 items, mais n'expliquent pas lesquels et ne font aucune remarque sur l'atteinte à la validité qu'une telle opération génère. Ils ont décidé de comparer ces résultats à ceux d'élèves qui avaient fait les examens (complets) du MEQ 6 ans auparavant (sous l'ancien curriculum) et desquels on ne sait rien... Cette comparaison ne tient donc pas la route et les résultats sont douteux. Les observations réalisées dans les classes posent aussi problème puisque les auteurs n'ont prévu aucune période de désensibilisation à leur présence, ce qui pose un risque de sur-ajustement/sur-apprentissage.

Finalement, un point majeur à souligner est que, dans l'étude, les enseignants qui offrent l'anglais intensif ont accepté de faire du bénévolat pour offrir le temps d'enseignement supplémentaire requis et donc, il ne semble pas évident qu'une telle motivation s'applique à l'ensemble du Québec. En plus, ces enseignants étaient aidés d'un conseiller pédagogique attiré et démontraient une détermination peu commune, selon l'avis même des chercheurs.

Références

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

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

Commission scolaire des Affluents (2000). Études sur les résultats des élèves en PEPALS en 6e année (1998-1999) et en 1ere secondaire (1999-2000).

Commission scolaire du Lac-Saint-Jean (2011). *Anglais intensif au primaire, Étude 2009-2010*.

Commission scolaire Le Gardeur, service de l'enseignement. Décelle, M. (1998). Résultats de l'étude sur l'implantation du programme d'anglais intensif dans les écoles primaires : 1997-1998.

Cummins, J. (2009). Bilingual and Immersion Programs, In M.H. Long & C.J. Doughty (Eds.), *The Handbook of Language Teaching* (p.161-181), West Sussex: Wiley-Blackwell.

Genesee, F. (2007). French Immersion and At-Risk Students: A Review of Research Evidence, *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues- vivantes*, 63(5), 655-688.

Genesee, F. (2008a). Literacy outcomes in French Immersion. *Encyclopedia of Language and Literacy Development* (pp.1-8). London: ON: Canadian Language and Literacy Research Network. Retrieved from : <http://www.literacyencyclopedia.ca/pdfs/topic.php?topId=27>.

Genesee, F. (2008b). Literacy outcomes in French immersion. *National Strategy for Early Literacy: Canadian Language & Literacy Research Network*.

Genesee, F. (2012a). *Literacy Outcomes in French Immersion* (Rev. ed). *Encyclopedia of Language and Literacy Development* (pp.1-8). London: ON: Canadian Language and Literacy Research Network. Retried from <http://www.literacyencyclopedia.ca/pdfs/topic.php?topId=27>.

Germain, C. & Netten, J. (2005). Fondements d'une approche transdisciplinaire en FLE/FL2 : Le français intensif au Canada, *Actes d'un Colloque de Lyon, 2002, Cahiers du Français Contemporain*, no 10, V. Pugibet & N. Gettliffe-Grant, 13-33.

Germain, C. & Netten, J. (2004). Le français intensif : vers une transdisciplinarité en langue seconde, *Québec français*, no 132, 68-69.

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

Lightbown, P. M. (2003). SLA research in the classroom/SLA research for the classroom, *Language Learning Journal*, 28(1), 4-13.

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

Lightbown, P.M. & Spada, N. (1997). Learning English as a second language in a special school in Québec. *The Canadian Modern Language Review*, 53(2), 315-355.

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

Mady, C. (2007). Les élèves allophones dans les programmes de français seconde langue officielle : revue de la littérature, *La Revue canadienne des langues vivantes*, 63(5), 761-799.

Ministère de l'Éducation (1990). Analyse documentaire de quelques expériences en enseignement intensif, Recherche et développement, Québec : gouvernement du Québec.

Mohanty, A.K. & Perregaux, C. (1997). Language Acquisition and Bilingualism. In J.W. Berry, P.R. Dasen, & T.S. Saraswathi (Eds.), *Handbook of Cross-Cultural Psychology*, 2nd edition, Volume 2: Basic Processes and Human Development (217-253), Needham Heights: Viacom.

Netten, J. & Germain, C. (2004a). Theoretical and Research Foundations of Intensive French. *The Canadian Modern Language Review*, 60(3), 25-294.

Netten, J. & Germain, C. (2004b). Developing the Curriculum for Intensive French, *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, 60(3), 295-308.

Netten, J. & Germain, C. (2005). Pedagogy and second language learning: Lessons learned from Intensive French, *Canadian Journal of Applied Linguistics – Revue canadienne de linguistique appliquée*, 8(2), 183-210.

Netten, J. & Germain, C. (2009). The future of intensive French in Canada. *The Canadian Modern Language Review*, 65(5), 757-786.

Netten, J. & Germain, C. (200?). Lower performing students, Data presented to the Canadian Association of Second Language Teachers (CASLT) – Association canadienne des professeurs de langues secondes, 2 p.

Spada, N. & Lightbown, P.M. (1989). Intensive ESL programmes in Quebec primary schools, *TESL Canada Journal*, 7(1), 11-32.

Stern, H. H. (1981). The Time Factor and Compact Course Development, *TESL Canada Journal*, 3, 13-28.

Watts, W. & Snow, S. (1993). *L'anglais intensif au Québec : 1976-1993*, Montréal : SPEAQ.