

# Guide d'implantation

de l'enseignement intensif

de l'anglais, langue seconde, au Québec



avril 2012



## Remerciements

Le présent guide fait suite au document, « L'anglais intensif pour l'apprentissage de la langue seconde : Nouveau guide d'implantation » (janvier 2003, MEQ, RCCPALS, SPEAQ). Nous désirons remercier toutes les personnes qui avaient collaboré à sa production.

Nous tenons aussi à remercier les personnes suivantes pour leur collaboration à la présente version :

- Mélanie Ducharme;
- Isabelle Giroux;
- Marilyn Lassire;
- Judith Rohlf;
- Anita Romano;
- Micheline Schinck.

Nous tenons également à remercier toutes les personnes dont les recherches ont servi de base pour ce document. Leur contribution est mentionnée dans les bibliographies. Nous aimerions remercier également le MELS, le groupe INTENSig de SPEAQ et les commissions scolaires qui y ont contribué.

La production de ce document a été rendue possible grâce à une subvention de la Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire dans le cadre de projets de formation collective en didactique des langues secondes.

## Sigles et abréviations

ALS : Anglais, langue seconde

MELS : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec

RCCPALS : Regroupement des Conseillers et Conseillères Pédagogiques en Anglais, Langue Seconde

SPEAQ : Société pour la Promotion de l'Enseignement de l'Anglais, langue seconde, au Québec

*Dans ce document, le masculin est employé comme genre neutre dans le but d'alléger les textes; on ne doit y voir aucune discrimination.*

## TABLE DES MATIÈRES

### Avant-propos

#### Introduction

Historique..... Page 6

Bien-fondé..... Page 8

#### Anglais intensif au Québec

Définition ..... Page 10

Objectif ..... Page 11

### Modèles

Choix du modèle ..... Page 13

#### Types de modèles

Modèle cinq mois/cinq mois ..... Page 14

##### Modèles continus

4 jours/1 jour – 1 jour/4 jours..... Page 16

Cinq demi-journées par semaine ..... Page 18

2 ½ jours/2 ½ jours..... Page 20

3 jours/2 jours – 2 jours/3 jours ..... Page 22

1 jour/1 jour ..... Page 24

1 semaine/1 semaine ..... Page 26

##### Modèle étalé dans le cycle

1/4 - 1/2 - 1/4 pour le 3<sup>e</sup> cycle (5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> année) ..... Page 28

Suivi au secondaire ..... Page 30

### Assises pédagogiques

Liens avec le programme et le renouveau pédagogique ..... Page 32

Approches pédagogiques ..... Page 33

### Annexes

1 Bibliographie ..... Page 49

2 Extraits de la loi sur l’instruction publique..... Page 58

3 Stratégies communes aux programmes d’études d’ALS et de français, langue d’enseignement ..... Page 60

4 Réinvestissement et ressources ..... Page 61

5 Réponses aux questions des parents ..... Page 62

6 Dépliant : *L’anglais intensif pour tous au primaire – Un bagage pour l’avenir*..... Page 64

## AVANT-PROPOS

*Le 23 février 2011, le Premier ministre du Québec, Jean Charest, a annoncé l'implantation progressive de l'anglais intensif pour tous les élèves de 6<sup>e</sup> année. Le gouvernement se donne cinq ans pour mettre en place cette mesure.*

Le présent Guide fait suite au document, « L'anglais intensif pour l'apprentissage de la langue seconde : Nouveau guide d'implantation » (janvier 2003). Son contenu est le résultat de nombreuses études et de recherches approfondies.

Ce guide se veut un outil pratique touchant divers aspects de l'implantation de différents modèles d'enseignement intensif de l'anglais, langue seconde. Il a comme point de départ les modèles existants dont se servent les écoles et commissions scolaires qui offrent actuellement de l'anglais intensif. Il répondra aux besoins des établissements scolaires primaires dans l'application de la mesure annoncée par le gouvernement.



## INTRODUCTION



Le développement et l'expérimentation de l'enseignement intensif de l'anglais, langue seconde, au Québec se poursuivent depuis plus de 30 ans. Ce type d'enseignement a fait ses preuves auprès des élèves du Québec et la reconnaissance mondiale qu'il a acquise est une mesure de son succès. Présentement, des éducateurs de différents pays étudient ce modèle.

- Un programme de français intensif a été mis à l'essai à Terre-Neuve et Labrador de 1998 à 2001. Il est maintenant largement offert aux élèves de 6<sup>e</sup> année de cette province à titre d'alternative officielle au programme de français de base.
- Depuis 2002, des programmes semblables ont été lancés au Nouveau-Brunswick, en Nouvelle-Écosse, en Saskatchewan et en Colombie-Britannique.
- Également, certains districts de la Péninsule acadienne du Nouveau-Brunswick ont implanté avec succès l'enseignement intensif de l'anglais pour les élèves francophones. Cette pratique se répand et est actuellement expérimentée dans d'autres districts du nord de cette province.



## Bref historique de l'enseignement de l'anglais, langue seconde

Au milieu des années 60, un nouveau modèle pour l'enseignement du français, langue seconde, a vu le jour à St-Lambert, Québec. Dans « l'immersion », comme on l'appelait, l'enseignement de toutes les matières scolaires se faisait dans la langue seconde. À leur tour, les enseignants d'anglais, langue seconde, ont adopté ce même modèle pour leurs élèves. En peu de temps, l'immersion s'est répandue à travers le Québec, l'Amérique du Nord et ailleurs dans le monde.

Puis en 1977, le Québec a adopté la Charte de la langue française dont un des articles stipule que l'enseignement dans les écoles françaises du Québec doit se faire en français. Selon un autre article de la charte, l'enseignement de l'anglais se fait selon les provisions du Régime pédagogique et de la Loi sur l'instruction publique. À toute fin pratique cela signifiait la fin des programmes d'immersion pour l'enseignement de l'anglais, langue seconde, dans les écoles françaises.

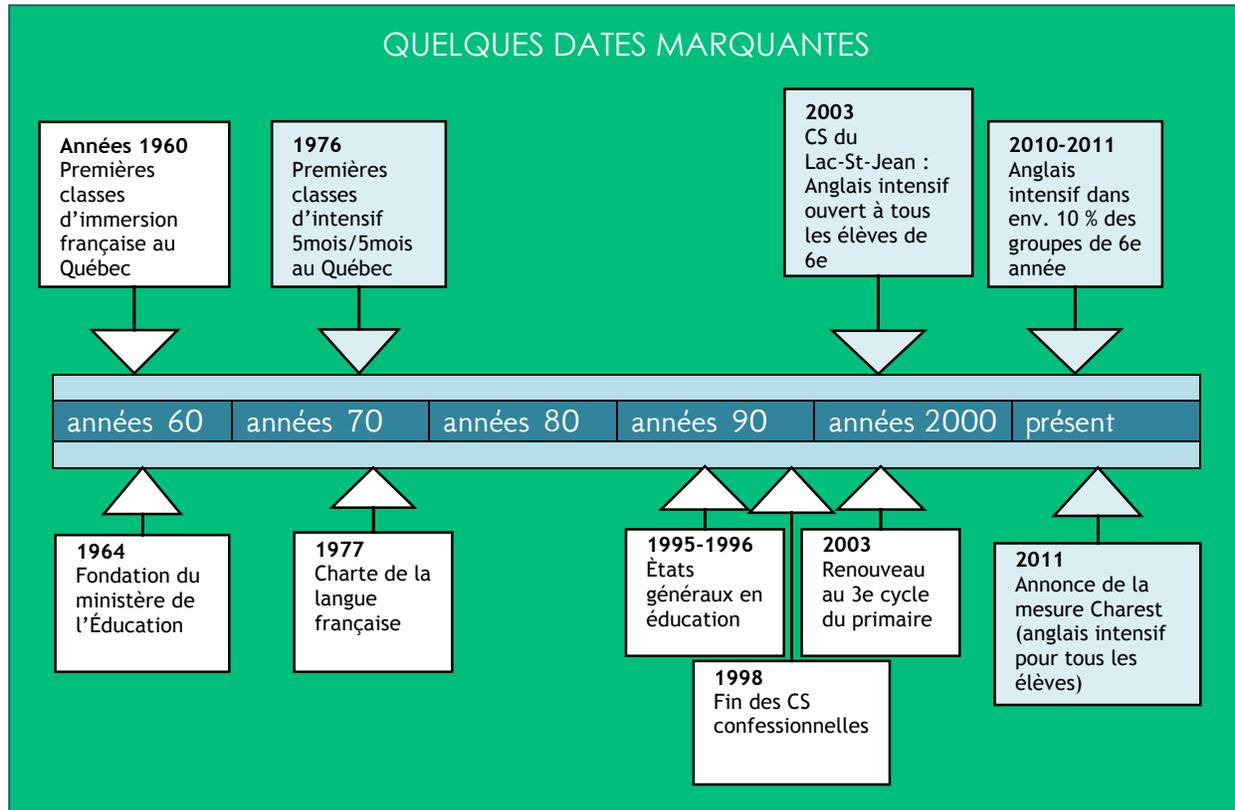
Les commissions scolaires se mirent donc à chercher un nouveau modèle afin de répondre à la demande des parents qui voulaient plus d'anglais pour leurs enfants. C'est à la fin des années 70 que l'on assiste au développement des premières classes d'anglais intensif au Québec, les méthodes intensives utilisées pour enseigner le français aux immigrants du Québec servant de modèle pour ces nouveaux cours d'anglais.

Le premier modèle développé fut celui qu'on appelle le « 5 mois/5 mois ». Une période de cinq mois consécutifs est consacrée à

l'enseignement de l'anglais et l'autre période de cinq mois aux autres matières scolaires. La Commission scolaire des Mille-Îles (maintenant la C. s. de la Seigneurie-des-Mille-Îles) et la Commission scolaire de Greenfield-Park (maintenant la C. s. Marie-Victorin) ont été les premières dans la province à offrir ce modèle.

Quelque 20 ans plus tard, en 1998, plusieurs milliers d'élèves étaient inscrits dans les cours d'anglais intensif dans les différentes régions de la province. Bien que l'intensif « 5 mois/5 mois » demeure le modèle le plus populaire et, selon certains, le plus efficace, plusieurs autres modèles ont été développés. Des études et des recherches ont démontré que le modèle intensif a un effet positif tant sur l'apprentissage de la langue seconde que sur celui de l'apprentissage des autres matières scolaires. La Commission scolaire du Lac-Saint-Jean a par ailleurs décidé en 2003, d'ouvrir l'anglais intensif à tous ses élèves de 6<sup>e</sup> année d'un même secteur. En 2009, 68 % des écoles de cette commission scolaire offraient un projet d'anglais intensif et actuellement 95% des élèves ont vécu l'anglais intensif avant d'entrer au secondaire. Les résultats sont probants.

Le modèle de l'anglais intensif s'est avéré un des meilleurs moyens pour améliorer le niveau de compétence des élèves dans la langue seconde. Le Renouveau pédagogique en éducation facilite l'implantation du modèle intensif en raison de l'introduction des cycles de deux ans et nous voyons de plus en plus d'écoles offrir maintenant l'anglais intensif aux deux années du troisième cycle.



**Recommandations de la Commission des États généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec (2001), présidée par M. Gérald Larose :**

- Que soit révisé le dispositif d'enseignement de l'anglais, langue seconde, pour être remplacé par : Au dernier cycle du primaire, au milieu et à la fin du secondaire, par un enseignement concentré avec création d'un environnement culturel anglais et un nombre d'heures d'enseignement au moins deux fois supérieures à ce qui existe dans l'actuelle réforme.
- Que l'enseignement de l'anglais soit confié à des personnes qui maîtrisent l'anglais, connaissent le milieu anglophone et ont une formation en enseignement des langues secondes.

## BIEN-FONDÉ

### Résultats des recherches

La plupart des études formelles et informelles réalisées au Québec en ALS depuis le début de l'intensif ont porté sur la performance en ALS des élèves qui ont suivi ce type de cours.

Ces études ont démontré que, par rapport aux élèves aux cours réguliers, les élèves inscrits aux cours d'anglais intensif :

- Sont plus confiants en leur capacité à s'exprimer en anglais;
- Sont plus à l'aise pour s'exprimer oralement et hésitent moins à prendre des risques;
- S'expriment mieux oralement;
- Possèdent un vocabulaire plus varié;
- Maîtrisent mieux les structures grammaticales;
- Lisent plus efficacement;
- Sont capables d'écrire des textes originaux et bien structurés dans une variété de contextes signifiants;
- Recherchent des occasions d'utiliser la langue seconde en dehors du contexte scolaire;
- Démontrent une attitude plus favorable à l'égard de l'anglais.

De plus, les élèves en anglais intensif sont plus disciplinés et plus autonomes et ils ont un plus haut degré de motivation que les élèves qui ne sont pas inscrits aux cours intensifs.

Les chercheurs ont aussi tenté de répondre aux deux questions posées le plus souvent par les enseignants, administrateurs et parents désireux de s'assurer de la valeur des classes d'anglais intensif.

#### Question 1 :

Est-ce que la perte de cinq mois d'enseignement dans les autres disciplines a un impact négatif sur les résultats, au primaire et au secondaire, des élèves faibles, des moyens faibles et des élèves à rendement moyen ?

#### Question 2 :

Est-ce que la grande performance des élèves en anglais intensif continue de se développer au secondaire, même s'il n'y a pas de suivi ?

Les études menées par diverses commissions scolaires indiquent que la participation des élèves aux programmes d'anglais intensif n'a pas d'effet négatif sur leur performance dans les autres disciplines, incluant le français et les mathématiques.

Ces résultats ont été observés même dans les commissions scolaires qui ne sélectionnent pas les candidats à l'admission au programme d'anglais intensif et qui y admettent des élèves plus faibles. En fait, une étude à la Commission scolaire de l'Eau-Vive (maintenant la Commission scolaire des Patriotes) a permis de constater que la moyenne des élèves dans les matières autres que l'anglais était même supérieure à celle des élèves de la voie régulière. Cette étude a aussi établi qu'un plus grand pourcentage des élèves du cours intensif a obtenu leur diplôme de fin d'études secondaire que les élèves de la voie régulière.

En 1991, Patsy Lightbown et Nina Spada ont testé deux groupes de Secondaire V, le premier ayant suivi l'anglais intensif au primaire et l'anglais régulier au secondaire, et l'autre groupe ayant suivi des cours réguliers en ALS et au primaire et au secondaire.

Les résultats de l'étude confirment que les élèves ayant suivi le cours d'anglais intensif au primaire ont maintenu le niveau plus élevé de compétence fonctionnelle en anglais, langue seconde, acquis au primaire, **même s'il n'y avait pas de suivi au secondaire**. Des études subséquentes sont arrivées aux mêmes conclusions, surtout au regard de l'interaction orale.

En conclusion, nous pouvons dire que le modèle d'anglais intensif a produit des résultats tellement étonnants et probants que les commissions scolaires ont ressenti le besoin de l'examiner souvent et en détail, afin de s'assurer que son succès et sa popularité ne soient pas qu'une illusion.



*« En effet, les études directes et indirectes suggèrent que même les élèves faibles profitent d'un programme comme l'anglais intensif autant sur le plan du développement de leurs compétences en anglais que sur celui de leur motivation et de leur autonomie. »*

**~Paul Bayan**

## ANGLAIS INTENSIF AU QUÉBEC

### Définition

Trois facteurs caractérisent l'anglais intensif :

- l'**augmentation** du temps accordé à l'enseignement de l'anglais;
- la **concentration** du temps d'enseignement;
- l'**enrichissement** du programme régulier du MELS en anglais, langue seconde.

### Mais, ce n'est pas l'immersion !

L'anglais intensif ne doit pas être confondu avec d'autres modèles d'enseignement tels que le programme de base, les programmes avec augmentation de temps et les programmes d'immersion.

Le Régime pédagogique n'indique pas de temps minimal pour l'enseignement de l'anglais, langue seconde. La langue seconde fait partie du temps non réparti de 11 heures au 3e cycle.<sup>1</sup>

Les cours avec augmentation de temps offrent plus de minutes par semaine que le programme de base, mais n'atteignent pas 40 % du temps total d'enseignement.

Dans une classe d'immersion, toutes les matières peuvent être enseignées dans la langue cible. Tel que mentionné à la page 6, la Charte de la langue française (article 72), et la Loi sur l'instruction publique (article 210) stipulent que l'enseignement dans les écoles françaises du Québec doit se faire en français. Ceci signifie que l'enseignement des autres matières ne peut pas se faire en anglais dans les écoles de langue française.

<sup>1</sup>Février 2011

*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 cours de l'année.*



## Objectif

L'objectif d'un modèle d'enseignement de l'anglais intensif est de **rendre les élèves plus fonctionnels dans la langue seconde** et ce, **dans toutes les situations de la vie courante**, en exploitant des situations d'apprentissage qui ont un lien avec des sujets correspondant à l'âge, aux besoins et aux intérêts des élèves.

L'application d'un tel modèle nécessite un **environnement linguistique riche et diversifié** pour stimuler les élèves dans leur découverte de la culture anglophone et les motiver à développer des attitudes positives à l'égard de l'apprentissage d'une langue seconde.

L'**augmentation** et la **concentration** du temps permettront aux élèves d'atteindre un plus haut degré de compétence fonctionnelle en langue seconde.

*Les programmes d'anglais intensif sont généralement reconnus comme la méthode la plus efficace jamais développée dans les programmes d'éducation à grande échelle, pour l'acquisition d'une langue seconde dans un contexte où cette langue n'est pas utilisée dans l'environnement immédiat de l'élève.*

*~Nina Spada and Patsy Lightbown*

« Intensive ESL Programs in Quebec Primary Schools »  
*TESL Canada Journal*, vol. 7, no 1. novembre 1989, p. 11.

*Suite à un programme d'enseignement intensif de l'anglais, l'élève:*

- *s'exprime avec aisance et utilise un vocabulaire et des expressions variés dans une multitude de situations;*
- *réutilise l'information donnée dans des discours oraux et écrits plus complexes;*
- *est capable d'écrire de textes originaux et bien structurés dans une variété de contextes signifiants.*

## MODÈLES

Cette section présente les modèles d'organisation de l'enseignement intensif de l'anglais qui sont actuellement les plus répandus dans les écoles québécoises.

Trois types de modèles sont présentés :

- Le modèle 5mois/5mois;
- Modèles continus;
- Modèle étalé dans le cycle.

Pour chacun des modèles sont inclus les aspects suivants :

- Description;
- Conditions facilitantes;
- Avantages;
- Commentaires;
- Évaluation.

De plus, pour chaque modèle, un exemple de répartition du temps pour chacune des matières est présenté. Cependant, il n'y a pas d'exemple d'horaire type, car la situation de l'organisation scolaire peut varier d'une commission scolaire à l'autre, ou même d'une école à l'autre.

**Note :**

Dans le but de simplifier le texte dans les grilles d'exemples, le terme "Académique" est utilisé pour désigner la période de l'année consacrée à l'enseignement des disciplines autres que l'anglais.





## MODÈLE 5 MOIS/5 MOIS

### MODÈLE 5 MOIS/5 MOIS

#### DESCRIPTION

L'année scolaire est divisée en deux parties. L'enseignement de l'anglais est donné en cinq mois consécutifs. L'enseignement des autres matières occupe les cinq autres mois de l'année. L'éducation physique et les arts (les spécialités) sont enseignés durant toute l'année.

#### CONDITIONS FACILITANTES

- Nombre pair de groupes (Mais si l'école a un nombre impair de groupes, elle peut partager le titulaire et le spécialiste d'anglais avec une autre école.);
- Un titulaire du champ 03 et un spécialiste en anglais du champ 04 ou un enseignant qualifié dans ces deux champs selon la convention collective en vigueur.

#### AVANTAGES

- Concentration dans le temps de l'apprentissage de l'anglais, langue seconde, durant cinq mois;
- Organisation facile;
- Planification servant plus d'une fois dans la même année;
- Stabilité du personnel accrue comparativement aux autres modèles;
- Développement de méthodes de travail efficaces et des habiletés d'organisation chez les élèves;
- Croissance accrue de l'estime de soi chez les EHDAA car ils connaissent des réussites nouvelles dans la partie anglaise;
- Formule motivante pour les élèves qui voient leur progrès en anglais de façon concrète;
- Transition unique en mi année.

#### COMMENTAIRES

- Absence d'apprentissage continu des matières, soit cinq mois sans apprentissage de l'anglais et cinq mois sans apprentissage des autres matières académiques;
- Tâche possiblement plus ardue pour les titulaires face aux élèves en difficulté d'apprentissage à cause du temps d'enseignement réduit pour certaines matières. (Des mesures de soutien pourraient pallier à ce problème : par exemple en orthopédagogie.);
- Déménagement d'école dans certains cas;
- Communication entre le spécialiste et le titulaire plus difficile lorsqu'il n'y a qu'une classe dans l'école et qu'il y a jumelage avec une autre école;
- Nécessité, au terme des cinq mois, pour les élèves de s'adapter à un nouvel enseignant, une nouvelle classe et de nouvelles matières;
- Mécanisme à prévoir pour favoriser le rappel des connaissances après une absence de cinq mois dans une discipline.

**ÉVALUATION**

Les évaluations de fin de cycle doivent se faire à la fin de la période d'enseignement concernée. Une dérogation devra être demandée pour les examens ministériels de juin pour la cohorte qui finit les autres matières en janvier.

Exemple : Modèle 5 mois/5 mois d'anglais intensif

CINQ MOIS D'ANGLAIS	
MATIÈRE	TEMPS (HEURES)
Anglais, langue seconde	20,5
Français, langue d'enseignement	0
Mathématique	0
Arts (2 au choix)	2
Éducation physique et à la santé	2
Science et technologie	0
Géographie, histoire, éducation à la citoyenneté	0
Éthique et culture religieuse	0
<b>Total</b>	<b>24,5</b>
<b>Temps non réparti</b>	<b>0,5 (spécialité)</b>

CINQ MOIS D'ACADÉMIQUE	
MATIÈRE	TEMPS (HEURES)
Anglais, langue seconde	0
Français, langue d'enseignement	7
Mathématique	5
Arts (2 au choix)	2
Éducation physique et à la santé	2
Science et technologie	1
Géographie, histoire, éducation à la citoyenneté	1
Éthique et culture religieuse	1
<b>Total</b>	<b>19</b>
<b>Temps non réparti</b>	<b>0,5 (spécialité) 5,5 (académique)</b>

## MODÈLE CONTINU : 4 JOURS/1 JOUR – 1 JOUR/4 JOURS

### MODÈLE CONTINU : 4 JOURS/1 JOUR – 1 JOUR/4 JOURS

#### DESCRIPTION

Toutes les matières s'enseignent pendant toute l'année, mais selon différentes concentrations à l'intérieur d'une période de cinq mois. Durant cinq mois, les élèves font l'apprentissage des matières académiques pendant 4 jours/semaine et l'anglais la cinquième journée. Au cours des cinq mois suivants, les élèves apprennent l'anglais 4 jours/semaine et les matières académiques le cinquième jour. L'éducation physique et les arts (les spécialités) sont maintenus durant toute l'année.

#### CONDITIONS FACILITANTES

- Deux groupes dans la même école;
- Un titulaire du champ 3 et un spécialiste en anglais du champ 4.

#### AVANTAGES

- Apprentissage de toutes les matières tout au cours de l'année;
- Horaire qui se rapproche davantage d'un horaire régulier avec de l'anglais, du français et des mathématiques à chaque semaine;
- Modèle qui prépare les élèves à l'école secondaire où ils devront changer d'enseignant régulièrement;
- Modèle permettant aux élèves de rencontrer les deux enseignants dès le début de l'année scolaire;
- Prise en charge des élèves par deux enseignants;
- Mise en place de projets communs entre les matières facilitée;
- Développement de l'autonomie chez les élèves.

#### COMMENTAIRES

- Modèle qui nécessite un cycle de 5 ou 10 jours.
- Habiletés d'organisation des élèves mises à l'épreuve lorsqu'ils doivent changer de classe pendant la semaine;
- Soutien à apporter aux élèves qui doivent passer les épreuves du MELS pendant les quatre jours en anglais.

#### ÉVALUATION

Toutes les matières sont évaluées tout au cours de l'année.

Exemple : Modèle continu : 4 jours/1 jour – 1 jour/4 jours

QUATRE JOURS D'ACADÉMIQUE/UN JOUR D'ANGLAIS	
MATIÈRE	TEMPS (HEURES)
Anglais, langue seconde	4
Français, langue d'enseignement	7
Mathématique	5
Arts (2 au choix)	2
Éducation physique et à la santé	2
Science et technologie	1
Géographie, histoire, éducation à la citoyenneté	1
Éthique et culture religieuse	1
<b>Total</b>	<b>23</b>
<b>Temps non réparti</b>	0,5 (spécialité) 1,5 (académique)

UN JOUR D'ACADÉMIQUE/QUATRE JOURS D'ANGLAIS	
MATIÈRE	TEMPS (HEURES)
Anglais, langue seconde	16,5
Français, langue d'enseignement	2
Mathématique	2
Arts (2 au choix)	2
Éducation physique et à la santé	2
Science et technologie	0
Géographie, histoire, éducation à la citoyenneté	0
Éthique et culture religieuse	0
<b>Total</b>	<b>24,5</b>
<b>Temps non réparti</b>	0,5 (spécialité)

## MODÈLE CONTINU : 5 DEMI-JOURNÉES PAR SEMAINE

### MODÈLE CONTINU : 5 DEMI-JOURNÉES PAR SEMAINE

#### DESCRIPTION

L'anglais est enseigné en demi-journée. L'autre demi-journée est consacrée aux autres matières. Cet horaire est maintenu durant toute l'année. L'éducation physique et les arts (les spécialités) sont maintenus durant toute l'année.

#### CONDITIONS FACILITANTES

- Deux groupes dans la même école ou dans les écoles voisines pour faciliter l'organisation et la tâche des enseignants;
- Proximité des locaux;
- Alternance des demi-journées permettant de répartir également le temps et l'attention accordés à l'anglais et aux autres matières et de concentrer les apprentissages de la langue seconde.

#### AVANTAGES

- Organisation facile;
- Apprentissage continu dans toutes les matières;
- Respect du rythme d'apprentissage pour les élèves qui éprouvent des difficultés.

#### COMMENTAIRES

- Enseignement de l'anglais moins concentré dans le temps;
- Prise en charge des élèves par deux enseignants tout au cours de l'année.

#### ÉVALUATION

Toutes les matières sont évaluées tout au cours de l'année.

Exemple : Modèle continu : 5 demi-journées par semaine

5 DEMI-JOURNÉES	
MATIÈRE	TEMPS (HEURES)
Anglais, langue seconde	9
Français, langue d'enseignement	5
Mathématique	3,5
Arts (2 au choix)	2
Éducation physique et à la santé	2
Science et technologie	1
Géographie, histoire, éducation à la citoyenneté	1
Éthique et culture religieuse	1
Total	24,5
Temps non réparti	0,5 (spécialité)

## MODÈLE CONTINU : 2½ JOURS/2½ JOURS

### MODÈLE CONTINU : 2½ JOURS/2½ JOURS

#### DESCRIPTION

L'anglais, langue seconde, est enseigné 2½ jours par semaine. Les autres 2½ jours sont consacrés aux autres matières. Cet horaire est maintenu durant toute l'année. L'éducation physique et les arts (les spécialités) sont maintenus durant toute l'année.

#### CONDITIONS FACILITANTES

Deux groupes dans la même école ou dans des écoles voisines pour faciliter l'organisation.

#### AVANTAGES

- Organisation facile;
- Apprentissage continu dans toutes les matières;
- Mise en place de projets communs entre les matières facilitée;
- Alternance des 2½ jours permettant de répartir également le temps et l'attention accordés au programme d'anglais, langue seconde, et aux autres programmes d'études.
- Respect du rythme d'apprentissage pour les élèves qui éprouvent des difficultés.

#### COMMENTAIRES

- Enseignement de l'anglais moins concentré dans le temps;
- Prise en charge des élèves par deux enseignants tout au cours de l'année.

#### ÉVALUATION

Toutes les matières sont évaluées tout au cours de l'année.

Exemple : Modèle continu : 2 ½ journées/2 ½ journées

2½ JOURNÉES/2½ JOURNÉES	
MATIÈRE	TEMPS (HEURES)
Anglais, langue seconde	9
Français, langue d'enseignement	5
Mathématique	3,5
Arts (2 au choix)	2
Éducation physique et à la santé	2
Science et technologie	1
Géographie, histoire, éducation à la citoyenneté	1
Éthique et culture religieuse	1
<b>Total</b>	<b>24,5</b>
<b>Temps non réparti</b>	<b>0.5 (spécialité)</b>

**MODÈLE CONTINU : 3 JOURS/2 JOURS – 2 JOURS/3 JOURS**
**MODÈLE CONTINU : 2 JOURS/3 JOURS – 3 JOURS/2 JOURS**
**DESCRIPTION**

L'anglais, langue seconde est enseigné pendant trois jours à la semaine A; les autres deux jours sont consacrés aux matières académiques. À la semaine B, l'anglais est enseigné deux jours; les autres trois jours sont consacrés aux matières académiques. Cet horaire est maintenu durant toute l'année. L'éducation physique et les arts (les spécialités) sont maintenus durant toute l'année.

**CONDITIONS FACILITANTES**

Deux groupes dans la même école ou dans des écoles voisines pour faciliter l'organisation.

**AVANTAGES**

- Organisation facile;
- Apprentissage continu dans toutes les matières;
- Alternance des jours permettant de répartir également le temps et l'attention accordés au programme d'anglais, langue seconde, et aux autres programmes d'études.
- Mise en place de projets communs entre les matières facilitée.
- Respect du rythme d'apprentissage pour les élèves qui éprouvent des difficultés.

**COMMENTAIRES**

- Prise en charge des élèves par deux enseignants tout au cours de l'année;
- Préparation intéressante des élèves pour le secondaire.

**ÉVALUATION**

Toutes les matières sont évaluées tout au cours de l'année.

Exemple : Modèle continu : 3 jours/2 jours – 2 jours/3 jours

SEMAINE A – 3 JOURS ANGLAIS/2 JOURS ACADÉMIQUE	
MATIÈRE	TEMPS (HEURES)
Anglais, langue seconde	12,5
Français, langue d'enseignement	3
Mathématique	2
Arts (2 au choix)	2
Éducation physique et à la santé	2
Science et technologie	1
Géographie, histoire, éducation à la citoyenneté	1
Éthique et culture religieuse	1
<b>Total</b>	<b>24,5</b>
<b>Temps non réparti</b>	<b>0,5 (spécialité)</b>

SEMAINE B – 2 JOURS ANGLAIS/3 JOURS ACADÉMIQUE	
MATIÈRE	TEMPS (HEURES)
Anglais, langue seconde	8
Français, langue d'enseignement	5.5
Mathématique	4
Arts (2 au choix)	2
Éducation physique et à la santé	2
Science et technologie	1
Géographie, histoire, éducation à la citoyenneté	1
Éthique et culture religieuse	1
<b>Total</b>	<b>24,5</b>
<b>Temps non réparti</b>	<b>0,5 (spécialité)</b>

## MODÈLE CONTINU : 1 JOUR/1JOUR

### MODÈLE CONTINU : 1 JOUR/1 JOUR

#### DESCRIPTION

L'anglais, langue seconde, est enseigné à tous les deux jours. Les journées alternantes sont consacrées aux autres matières. Cet horaire est maintenu durant toute l'année. L'éducation physique et les arts (les spécialités) sont maintenus durant toute l'année.

#### CONDITIONS FACILITANTES

- Deux groupes ou un nombre pair de groupes dans la même école;
- Locaux de classe à proximité l'un de l'autre.

#### AVANTAGES

- Apprentissage de toutes les matières tout au cours de l'année;
- Modèle qui favorise le travail d'équipe entre les enseignants;
- Mise en place de projets communs entre les matières facilitée;
- Développement de l'autonomie chez les élèves;
- Opportunité pour les élèves de développer des méthodes de travail efficaces.
- Respect du rythme d'apprentissage pour les élèves qui éprouvent des difficultés.

#### COMMENTAIRES

- Enseignement de l'anglais moins concentré dans le temps;
- Prise en charge des élèves par deux enseignants tout au cours de l'année;
- Préparation intéressante des élèves pour le secondaire;
- Élèves motivés;

#### ÉVALUATION

Toutes les matières sont évaluées tout au cours de l'année.

Exemple : Modèle continu : 1 jour/1 jour (pour 2 semaines)

SEMAINE A – 1 JOUR/1 JOUR	
MATIÈRE	TEMPS (HEURES)
Anglais, langue seconde	12,5
Français, langue d'enseignement	3
Mathématique	2
Arts (2 au choix)	2
Éducation physique et à la santé	2
Science et technologie	1
Géographie, histoire, éducation à la citoyenneté	1
Éthique et culture religieuse	1
<b>Total</b>	<b>24,5</b>
<b>Temps non réparti</b>	<b>0,5 (spécialité)</b>

SEMAINE B – 1 JOUR/1 JOUR	
MATIÈRE	TEMPS (HEURES)
Anglais, langue seconde	8
Français, langue d'enseignement	5,5
Mathématique	4
Arts (2 au choix)	2
Éducation physique et à la santé	2
Science et technologie	1
Géographie, histoire, éducation à la citoyenneté	1
Éthique et culture religieuse	1
<b>Total</b>	<b>24,5</b>
<b>Temps non réparti</b>	<b>0,5 (spécialité)</b>

## MODÈLE CONTINU : 1 SEMAINE/1 SEMAINE

### MODÈLE CONTINU : 1 SEMAINE/1 SEMAINE

#### DESCRIPTION

L'anglais, langue seconde, est enseigné à toutes les deux semaines. Les semaines alternantes sont consacrées aux autres matières. L'éducation physique et les arts (les spécialités) sont maintenus durant toute l'année.

#### CONDITIONS FACILITANTES

- Deux groupes ou un nombre pair de groupes dans la même école;
- Locaux de classe à proximité l'un de l'autre.

#### AVANTAGES

- Apprentissage de toutes les matières tout au cours de l'année;
- Modèle qui favorise le travail d'équipe entre les enseignants;
- Mise en place de projets communs entre les matières facilitée;
- Développement de l'autonomie chez les élèves;
- Opportunité pour les élèves de développer des méthodes de travail efficaces.
- Respect du rythme d'apprentissage pour les élèves qui éprouvent des difficultés.

#### COMMENTAIRES

- Enseignement de l'anglais moins concentré dans le temps;
- Prise en charge des élèves par deux enseignants tout au cours de l'année;
- Préparation intéressante des élèves pour le secondaire;
- Élèves motivés;

#### ÉVALUATION

Toutes les matières sont évaluées tout au cours de l'année.

Exemple : Modèle continu : 1 semaine/1 semaine

UNE SEMAINE D'ACADÉMIQUE	
MATIÈRE	TEMPS (HEURES)
Anglais, langue seconde	0
Français, langue d'enseignement	7
Mathématique	5
Arts (2 au choix)	2
Éducation physique et à la santé	2
Science et technologie	1
Géographie, histoire, éducation à la citoyenneté	1
Éthique et culture religieuse	1
<b>Total</b>	<b>19</b>
<b>Temps non réparti</b>	0,5 (spécialité) 5,5 (académique)

UNE SEMAINE D'ANGLAIS	
MATIÈRE	TEMPS (HEURES)
Anglais, langue seconde	20,5
Français, langue d'enseignement	0
Mathématique	0
Arts (2 au choix)	2
Éducation physique et à la santé	2
Science et technologie	0
Géographie, histoire, éducation à la citoyenneté	0
Éthique et culture religieuse	0
<b>Total</b>	<b>24,5</b>
<b>Temps non réparti</b>	0,5 (spécialité)

## MODÈLE ÉTALÉ $\frac{1}{4}$ - $\frac{1}{2}$ - $\frac{1}{4}$ pour tout le 3e cycle (5e et 6e années)

### MODÈLE ÉTALÉ $\frac{1}{4}$ - $\frac{1}{2}$ - $\frac{1}{4}$ POUR LE 3E CYCLE

#### DESCRIPTION

Ce modèle requiert deux groupes (un groupe de 5e année et un groupe de 6e année). L'année scolaire se divise en trois parties ( $\frac{1}{4}$ ,  $\frac{1}{2}$  et  $\frac{1}{4}$ ). Le premier quart de l'année est dédié à l'anglais pour les élèves de 5e année et aux matières académiques pour les élèves de 6e année. Puis, pour la moitié de l'année (5 mois), les matières académiques sont enseignées aux élèves de 5e année et l'anglais, aux élèves de 6e année. Pour le dernier quart de l'année, on revient au modèle du premier quart de l'année : l'anglais pour les élèves de 5e année et les matières académiques pour les élèves de 6e année. L'éducation physique et les arts (les spécialités) sont maintenus durant toute l'année.

#### CONDITIONS FACILITANTES

- Un minimum de deux groupes ou un nombre pair de groupes dans la même école;
- Deux groupes dans la même école : un groupe de 5e et un groupe de 6e année;
- Un titulaire du champ 3 et un spécialiste du champ 4.

#### AVANTAGES

- Semestre académique en 6e année en début et en fin d'année, facilitant les examens d'entrée des écoles à vocation particulière et la passation des examens du MELS;
- Concentration dans le temps de l'apprentissage de l'anglais, langue seconde, durant cinq mois pour les élèves de 6e année;
- Concentration dans le temps de l'apprentissage de l'anglais, langue seconde, en deux temps pour les élèves de 5e année favorisant ainsi une continuité de l'apprentissage des autres matières;
- Modèle qui favorise le travail d'équipe entre les enseignants (titulaire et spécialiste);
- « Looping » de 5e année vers la 6e année dans la même année scolaire avec les mêmes enseignants.

#### COMMENTAIRES

- Enseignement de l'anglais un peu moins concentré dans le temps;
- Élèves et/ou enseignants doivent déménager en cours d'année scolaire;
- Nécessité, au terme du premier quart d'année, pour les élèves de s'adapter à un nouvel enseignant, une nouvelle classe et de nouvelles matières;
- Planification accrue pour le titulaire qui voit deux groupes de deux niveaux différents en alternance.

#### ÉVALUATION

Toutes les matières sont évaluées tout au cours de l'année.

Exemple : Modèle  $\frac{1}{4}$  -  $\frac{1}{2}$  -  $\frac{1}{4}$  pour tout le 3<sup>e</sup> cycle (5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> année)

PARTIE DE L'ANNÉE SCOLAIRE	NIVEAUX ET MATIÈRES ENSEIGNÉES	
	5 <sup>e</sup> année	6 <sup>e</sup> année
Premier $\frac{1}{4}$ d'année (9 semaines)	Anglais	Académiques
Milieu d'année (18 semaines)	Académiques	Anglais
Dernier $\frac{1}{4}$ d'année (9 semaines)	Anglais	Académiques

5E ANNÉE				
MATIÈRE		TEMPS		
Anglais, langue seconde		20,5	0	20,5
Français, langue d'enseignement		0	7	0
Mathématique		0	5	0
Arts (2 au choix)		2	2	2
Éducation physique et à la santé		2	2	2
Science et technologie		0	1	0
Géographie, histoire, éducation à la citoyenneté		0	1	0
Éthique et culture religieuse		0	1	0
<b>Total</b>		24,5	19	24,5
Temps non réparti	spécialités	0,5	0,5	0,5
	académique	—	5,5	—

6E ANNÉE				
MATIÈRE		TEMPS		
Anglais, langue seconde		0	20,5	0
Français, langue d'enseignement		7	0	7
Mathématique		5	0	5
Arts (2 au choix)		2	2	2
Éducation physique et à la santé		2	2	2
Science et technologie		1	0	1
Géographie, histoire, éducation à la citoyenneté		1	0	1
Éthique et culture religieuse		1	0	1
<b>Total</b>		19	24,5	19
Temps non réparti	spécialités	0,5	0,5	0,5
	académique	5,5	—	5,5

## SUIVI AU NIVEAU SECONDAIRE

L'école secondaire assurera le suivi du modèle intensif par le biais du programme enrichi d'anglais, langue seconde, du MELS.

Les programmes d'anglais, langue seconde, enrichis sont conçus pour répondre aux besoins des élèves qui peuvent aller au-delà du programme de base d'anglais, langue seconde. Ces élèves ont soit réussi l'anglais intensif au primaire ou ont acquis d'autres expériences enrichissantes en anglais, à l'intérieur ou à l'extérieur du cadre scolaire. De plus, des recherches confirment que les élèves ayant suivi un cours d'ALS intensif au primaire ont maintenu un niveau élevé de compétence fonctionnelle en ALS et que ces élèves recherchent davantage des occasions d'utiliser l'anglais en dehors du contexte scolaire.

### Le programme d'anglais enrichi

L'école secondaire assurera le suivi du modèle intensif par le biais des programmes enrichis de la première à la cinquième secondaire.

Niveau	Temps d'enseignement	Code-cours	Nombre d'unités
Secondaire 1	100 heures	136-104	n/a
Secondaire 2	100 heures	136-204	n/a
Secondaire 3	100 heures	136-304	n/a
Secondaire 4	100 heures	136-406	6
Secondaire 5	100 heures	136-506	6



## Assises pédagogiques

## LIENS AVEC LE RENOUVEAU

### Anglais intensif et Renouveau pédagogique

Le Renouveau pédagogique encourage les écoles à explorer différents modèles d'organisation de l'enseignement de l'ALS et à adopter des projets innovateurs afin de répondre aux besoins des élèves. Une des caractéristiques de l'anglais intensif est sa flexibilité dans ses aspects organisationnels et pédagogiques. Il existe différents exemples de modèles d'anglais intensif qui permettent d'offrir l'anglais intensif à un ou plusieurs groupes d'élèves. Ces modèles peuvent être adaptés aux orientations et aux besoins des écoles.

Plusieurs aspects du Renouveau pédagogique facilitent l'enseignement de l'anglais intensif. En voici les principaux :

#### L'organisation de trois cycles de deux ans :

- Étend l'apprentissage sur plusieurs phases, ce qui correspond mieux à la psychologie de l'enfant et aux étapes de son développement;
- Facilite la mise en place d'une première année d'apprentissage et d'une seconde année de consolidation;
- Facilite le développement de compétences;
- Permet plus de flexibilité dans l'horaire quotidien d'apprentissage de l'élève;
- Encourage l'enseignement par atelier;
- Facilite les approches socio constructives telles l'apprentissage par projet et l'apprentissage coopératif.

#### Le Programme de formation de l'école québécoise :

- Développe les compétences plutôt que des objectifs statiques;
- Partage des compétences transversales;
- Préconise l'apprentissage continu à l'intérieur d'un cycle (progression des apprentissages);
- Propose une évaluation en cours d'apprentissage et de fin de cycle (nouveaux cadres d'évaluation).

#### Le régime pédagogique :

Permet une certaine flexibilité dans le temps car il suggère un temps indicatif plutôt qu'un temps obligatoire pour toutes les matières.



## L'APPRENTISSAGE COOPÉRATIF

L'apprentissage coopératif est une approche d'enseignement/apprentissage qui donne aux élèves la possibilité de travailler et d'apprendre ensemble de façon efficace. Les élèves d'un groupe fonctionnent de façon interdépendante en petites équipes pour accomplir des tâches ou atteindre des objectifs communs. Dans une salle de classe coopérative, l'enseignant joue surtout le rôle de consultant et de facilitateur.

### Principes de base de l'apprentissage coopératif

#### 1. Interdépendance positive

L'interdépendance positive se réalise quand les élèves ont un même objectif à atteindre et que la tâche est structurée de telle sorte qu'aucun membre de l'équipe ne puisse le réaliser seul. Les activités organisées dans le but de créer un esprit d'équipe favorisent le développement de l'interdépendance positive entre les membres d'une équipe et entre les différentes équipes de la classe.

#### 2. Formation des groupes

Il existe plusieurs façons de former des équipes. Les intentions pédagogiques des situations d'apprentissage sont souvent le meilleur guide pour la formation de groupes.

Les élèves peuvent former eux-mêmes les équipes à partir de leur intérêt pour le sujet ou de facteurs sociaux (par exemple, travailler avec des amis). Les enseignants peuvent faire le choix des élèves au hasard ou former des groupes hétérogènes ou homogènes (par exemple, les élèves forts ensemble).

Les experts recommandent que les enseignants forment des équipes dans lesquelles les élèves sont aussi différents que possible les uns des autres et que, à l'intérieur de la classe, la composition des équipes soit aussi semblable que possible.

#### 3. Responsabilité individuelle

C'est ce principe qui distingue l'apprentissage coopératif du travail en groupe. Chaque membre de l'équipe est responsable de son propre apprentissage, mais il a également la responsabilité d'aider les autres membres de son équipe à atteindre leur objectif commun.

#### 4. Habiletés interindividuelles et cognitives

Travailler en équipe nécessite le développement d'habiletés sociales et cognitives. Parler doucement, respecter une opinion et développer une idée en sont quelques exemples.

## 5. Évaluation, rétroaction et réflexion

Dans l'apprentissage coopératif, les élèves sont encouragés à évaluer leur propre progrès et à participer à l'évaluation de leurs pairs. Pour ce faire, il est essentiel qu'on leur donne des directives claires afin d'assurer des évaluations objectives, descriptives et honnêtes. À cette fin, les enseignants incorporent souvent, dans la planification de leurs activités coopératives, un objectif académique et un objectif social.

### Quelques sources :

Abrami, P., Chambers, B., Poulsen, C., De Simone, C., D'Apollonia, S. & Howden, Jim. (1995). *Classroom Connections*. Toronto: Harcourt Brace and Company.

Abrami, P., Chambers, B., Poulsen, C., Howden, J., D'Apollonia, S., De Simone, C., Kastelorzios, K., Wagner, D. & Glashan, A. (1993). *Using Cooperative Learning*. Montreal: CSCP.

Bennett, B., & Stevahn, L. (1995). *Where Heart Meets Mind*. Ajax, Ontario: Educational Connections.

Howden, J. & Martin, H. (1997). *La coopération au fil des jours, des outils pour apprendre à coopérer*. Montreal: Chenelière/McGraw-Hill.

Johnson, D. W., and Johnson, R. T. (1994). *Cooperative Learning in the Classroom*. Minneapolis, Minnesota: Cooperative Learning Project.

Johnson, D. W., and Johnson, R. T. (1993). *Cooperation in the Classroom*. Alexandria, Virginia: ASCD.

Kagan, Dr Spencer. (1994). *Cooperative Learning*. San Juan Capistrano, California: Kagan.

Slavin, R. (1990). *Cooperative Learning Theory, Research & Practice*. Toronto, Ontario: Allyn and Bacon.

### Site :

*Cooperative Group Work* : <https://sites.google.com/a/jefftwp.org/groups/home>

## LES INTELLIGENCES MULTIPLES

La théorie des intelligences multiples est une façon pluraliste de comprendre l'intellect. Les progrès récents dans la science cognitive, la psychologie du développement et les neurosciences suggèrent que le niveau d'intelligence de chaque personne, tel qu'on l'a toujours considéré, est composé plutôt de facultés autonomes qui peuvent fonctionner individuellement ou de concert avec d'autres facultés. Howard Gardner a identifié huit facultés qu'il appelle «intelligences»: verbale-linguistique, logique-mathématique, visuelle-spatiale, corporelle kinésithésique, musicale-rythmique, interindividuelle, intrapersonnelle et naturaliste.

Howard Gardner explique sa théorie dans son livre *Frames of the Mind: The Theory of Multiple Intelligences* (1983). Selon lui, l'intelligence humaine comprend:

- un ensemble d'habiletés qui permet à la personne de résoudre les problèmes authentiques rencontrés dans la vie;
- la capacité de créer un produit utile ou d'offrir un service dont la valeur est reconnue dans une culture;
- le potentiel de reconnaître des problèmes, établissant ainsi le besoin de nouveaux savoirs.

### Principes des intelligences multiples

Les principes énumérés ci-après sont un résumé de ceux énoncés par J. Keith Rogers et sont basés sur l'étude de la théorie de Howard Gardner.

1. Il n'y a pas qu'une intelligence, mais bien plusieurs intelligences.
2. Chaque personne est une synthèse unique des intelligences dynamiques.
3. Le développement des intelligences varie pour chaque personne et d'une personne à une autre.
4. Les intelligences sont en constante évolution.
5. Les intelligences multiples sont identifiables et descriptibles.
6. Chaque personne doit avoir la possibilité de reconnaître et de développer une multiplicité d'intelligences.
7. Une intelligence peut être développée en synergie avec les autres intelligences.
8. La profondeur et l'étendue des antécédents personnels ont un effet important sur les connaissances, les croyances et les habiletés dans toutes les intelligences.

9. Toutes les intelligences offrent des ressources alternatives et une capacité potentielle pour devenir une meilleure personne, indépendamment de l'âge et des circonstances.
10. Une intelligence à l'état pur est rarement observable.
11. La théorie du développement s'applique à la théorie des intelligences multiples.
12. La liste des intelligences est appelée à changer avec les découvertes futures dans le domaine des intelligences multiples.

#### Quelques sources :

Armstrong, Thomas. (1994). *Multiple Intelligences in the Classroom*. Alexandria, Virginia: ASCD.

Campbell, L., Campbell, B & Dickinson, D. (1998 - 2nd edition). *Teaching and Learning Through Multiple Intelligences*. NY: Allyn & Bacon.

Gardner, H. (1993). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. NY: Basic Books.

Gardner, Howard. (1992). *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. NY: Basic Books.

Gardner, Howard. (1991). *The Unschooled Mind: How Children Think and How Schools Should Teach*. NY: Basic Books.

Perini, M. J., Silver, H. F., Strong, R. W. (2000). *So Each May Learn*. Alexandria, Virginia: ASCD.

#### Quelques sites :

[http://www.educationworld.com/a\\_curr/curr054.shtml](http://www.educationworld.com/a_curr/curr054.shtml)

[http://projects.coe.uga.edu/epltt/index.php?title=Multiple\\_Intelligences\\_and\\_Learning\\_Styles](http://projects.coe.uga.edu/epltt/index.php?title=Multiple_Intelligences_and_Learning_Styles)

<http://www.casacanada.com/chart.html>

## L'APPRENTISSAGE PAR PROJETS

L'apprentissage par projets, une approche centrée sur l'élève, organise l'apprentissage autour de projets. Selon les définitions trouvées dans les manuels destinés aux enseignants, les projets sont des tâches complexes, organisées autour de questions ou de problèmes qui :

- Impliquent les élèves dans la conception, la résolution de problèmes, la prise de décision, ou dans des activités de recherche;
- Donnent aux élèves l'occasion de travailler de façon relativement autonome pendant des périodes de temps plus ou moins longues;
- Mènent à la réalisation de productions concrètes et à des présentations.

### Principes de l'apprentissage par projets

#### Les projets :

1. Présentent aux élèves une question ouverte ou un problème qui stimule leur curiosité et leur intérêt;
2. Préconisent un apprentissage dans lequel les objectifs du programme sont facilement identifiables dès le début, mais dont les résultats en termes du processus d'apprentissage des élèves ne sont ni prédéterminés, ni complètement prévisibles;
3. Offrent un environnement qui permet la discussion, la créativité, la résolution de problèmes, la pensée critique, le développement et le renforcement de différentes habiletés;
4. Stimulent le développement de stratégies;
5. Suivent les phases d'exploration, de recherche, de création et de communication;
6. Exigent un produit final qui fera l'objet d'une présentation;
7. Sont évalués.

### Les élèves :

1. Sont responsables de leur propre apprentissage et sont conscients qu'ils doivent s'impliquer activement dans leur apprentissage;
2. Planifient les différentes étapes;
3. Sont encouragés à prendre des risques, à apprendre de leurs erreurs et à construire leurs propres savoirs par le biais de situations significatives et contextualisées;
4. S'impliquent dans une recherche coopérative;
5. Font la collecte et l'analyse des données, en font l'interprétation et en tirent des conclusions;
6. Sont encouragés régulièrement à réfléchir sur leurs stratégies d'apprentissage et à développer la conscience métacognitive de leur style d'apprentissage;
7. Présentent les résultats de leurs projets de façons variées.

### Quelques sources :

Chard, S.C. (1998). *The Project Approach: Making Curriculum Come Alive*. NY: Scholastic.

Chard, S.C. (1998). *The Project Approach: Managing Successful Projects*. NY: Scholastic.

Francoeur Bellavance, Suzanne (1997). *Le travail en projet, une stratégie pédagogique transdisciplinaire*.

Gascon, Louise (1998). Project-based Learning. (ESL-LA Consortium).

Gascon, Louise. (1999) Planning Learning Contexts to Promote Transfer. (RCCPALS).

Katz, L.G. & Chard, S.C. (1989). *Engaging Children's Minds: The Project Approach*. Ablex

Katz, L.G. & Chard, S.C. (2000). *Engaging Children's Minds: The Project Approach*. 2nd Edition  
Ablex

Thomas, PhD. John W. (March 2000). A Review of Research on Project-based Learning.  
Disponible sur : <http://www.autodesk.com/foundation>

## L'ENSEIGNEMENT STRATÉGIQUE

L'enseignement stratégique, une approche pédagogique centrée sur l'élève, a deux composantes majeures :

- un enseignement explicite des stratégies afin que les élèves puissent apprendre quand et comment ils peuvent s'en servir pour faciliter l'apprentissage et la réalisation des tâches;
- l'intégration des stratégies dans le matériel utilisé quotidiennement en classe afin de pouvoir, soit les enseigner de façon explicite, soit les intégrer aux tâches de façon implicite.

L'enseignement stratégique et l'apprentissage stratégique sont inséparables l'un de l'autre. L'apprentissage stratégique est le résultat logique d'un enseignement stratégique efficace. Bref, l'apprentissage stratégique est l'apprentissage pendant lequel les élèves construisent leurs propres significations et, ce faisant, deviennent conscients de leur propre façon de penser et d'apprendre.

Principes de l'apprentissage stratégique :

1. L'enseignement des stratégies devrait avoir comme point de départ les attitudes, les croyances, et les besoins explicites des élèves.
2. Il devrait, si possible, être intégré aux activités régulières pendant une longue période de temps plutôt que de faire l'objet de courtes interventions isolées.
3. Il devrait comprendre les explications, la documentation remise aux élèves, les activités, les remue-méninges, le matériel de référence et celui pour l'étude à la maison.
4. Il devrait mener à un résultat positif et signifiant.
5. Il devrait, en plus d'être explicite, évident et pertinent, offrir de multiples occasions pour pratiquer avec une variété de tâches.
6. Il ne devrait pas être limité à la période de cours immédiate; il devrait fournir des stratégies transférables à des tâches futures.
7. Il devrait, jusqu'à un certain point, être individualisé puisque différents élèves préfèrent ou ont besoin de différentes stratégies pour les tâches qu'ils ont à réaliser.
8. Il devrait fournir aux élèves un mécanisme leur permettant d'évaluer leur propre progrès, ainsi que la réussite de l'enseignement et l'utilité des stratégies dans de multiples tâches.
9. Il devrait tenir compte des éléments affectifs de l'apprentissage, tels l'anxiété, la motivation, les croyances et les intérêts, puisque ceux-ci influencent le choix des stratégies.

10. Il devrait offrir aux élèves beaucoup d'occasions de pratiquer avec des stratégies pendant les cours.
11. Les stratégies devraient être choisies en fonction de leur synergie, des exigences de la tâche, et des objectifs et du style d'apprentissage des élèves.

### Quelques sources :

O'Malley, J.M. & Chamot, A.U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press.

RREALS (1999). *Module 7: Becoming Strategic in the ESL Classroom*.

Oxford, R.L. (1989). *Use of Language Learning Strategies: A synthesis of studies with implication for strategy training*.

Oxford, R.L., & Crookall, D. (1989). Research on language learning strategies: Methods, findings and instructions issues. *Modern Language Journal* 73.

Cohen, A.D. (1990). *Language learning: Insights for learners, teachers and researchers*. Boston: Heinle & Heinle.

Rubin, J. (1975). What the «good language learner» can teach us. *TESOL Quarterly*, 9.

Baron, J.B. and Stemberg, R.J. (1987). *Teaching Thinking Skills: Theory and Practice*. NY: WH. Freeman.

Jones, B.F. et al, Eds (1987). *Strategic Teaching and Learning Cognitive Instruction in the Content Areas*. Alexandria, Virginia, ASCD.

Kizlik, Robert Dr. Information About Strategic Teaching, Strategic Learning and Thinking Skills. Disponible sur : <http://www.adprima.com/strategi.html>.

## LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE

*La différenciation pédagogique est une approche organisée, souple et proactive qui permet d'ajuster l'enseignement et l'apprentissage pour atteindre tous les élèves et surtout pour leur permettre comme apprenants de progresser au maximum.*

~Carol Ann Tomlinson, 2003

*C'est aussi la diversité des supports et des modes d'apprentissages pour un groupe d'apprenants aux besoins hétérogènes, mais aux objectifs communs.*

~Michel Perraudeau, 1997

La différenciation c'est :

- Identifier et reconnaître les différences chez les élèves (connaissances, milieu socioculturel, style cognitif, etc.);
- Prévoir différentes façons de présenter un même contenu;
- Varier les groupements des élèves (travail individuel, en dyades, en équipes, en grand groupe);
- S'appuyer sur des méthodes de travail et des techniques variées et les varier fréquemment;
- Envisager différentes progressions possibles pour une même notion (« scaffolding »);
- Fixer des objectifs différents, selon les possibilités des élèves, tout en gardant un troc commun;
- Reconnaître l'importance du suivi individuel des élèves.

Dans un article dans *Vie pédagogique* (avril-mai, 2002), Bolduc et Van Neste ont identifié sept balises pour la pratique de la différenciation :

1. Se centrer sur l'essentiel;
2. Hausser la barre pour tous;
3. Modifier les contenus d'apprentissage, les processus, les productions au besoin;
4. Faire de la classe une communauté d'apprentissage;
5. Dynamiser l'évaluation-apprentissage;
6. Équilibrer les attentes envers le groupe et les attentes envers les individus;
7. Travailler dans la flexibilité.

### Quelques sources :

Bolduc, Ghislaine. et Van Neste Marthe. (avril-mai 2002). La différenciation pédagogique : travailler avec des jeunes à la fois semblables et uniques, *Vie pédagogique*, no 123, 24-27.

Caron, Jacqueline (2003). *Apprivoiser les différences. Guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles*. Éditions de La Chenelière.

Perrenoud, P. (1997). *La pédagogie différenciée : des intentions à l'action*. Issy-les-Moulineaux : ESF.

Tardif, Nicole. (2005). La pédagogie différenciée au service de l'apprentissage. *Vie pédagogique*. No 134, p. 21-24.

Tomlinson, Carol Ann (2004). *La classe différenciée*, Éditions de la Chenelière.

Tomlinson, C. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

### Site :

[http://www.edu.gov.on.ca/fre/teachers/studentsuccess/A\\_EcoutePartie1.pdf](http://www.edu.gov.on.ca/fre/teachers/studentsuccess/A_EcoutePartie1.pdf)

« Différencier, c'est avoir le souci de la personne sans renoncer à celui de la collectivité. »

~Philippe Mérireu

## L'APPRENTISSAGE PAR PROBLÈMES

L'apprentissage par problèmes est une approche totale de l'éducation. Tel que défini par Howard Barrows et Ann Kelson, il est à la fois un programme d'études et un processus. Le programme d'études comprend des problèmes soigneusement conçus et choisis qui exigent de l'élève l'acquisition de connaissances critiques, l'habileté à résoudre des problèmes, des stratégies d'apprentissage autogérées et des habiletés de travail en équipe. L'apprentissage par problèmes est une stratégie pédagogique qui permet de présenter des situations signifiantes, authentiques et contextualisées, et qui fournit aux élèves des ressources, des conseils et des directives alors qu'ils développent leurs connaissances du contenu et leurs habiletés à résoudre les problèmes.

### Principes de l'apprentissage par problèmes

1. Développer simultanément des stratégies de résolution des problèmes, des connaissances dans les disciplines et des habiletés;
2. Mettre l'accent sur un apprentissage autogéré, centré sur les élèves;
3. Favoriser le traitement de l'information en groupe;
4. Organiser l'enseignement, facilité par l'enseignant, à l'intérieur de petits groupes de discussion;
5. Donner à l'enseignant le rôle de personne-ressource, d'instructeur, d'évaluateur afin de guider les élèves dans leurs efforts à résoudre des problèmes;
6. Permettre à l'enseignant de faciliter la discussion et de diriger les élèves vers le matériel d'apprentissage au besoin;
7. Rendre les élèves de plus en plus responsables de leur apprentissage;
8. Placer les élèves dans le rôle actif de personnes qui trouvent des solutions aux problèmes;
9. Préconiser la collaboration entre élèves dans leurs efforts pour trouver ou créer des solutions viables.

### Quelques sources :

O'Malley, J.M. & Chamot, A.U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press.

Savery, J. (1994). *What is problem-based learning?* Indiana State University, Bloomington, IN.

Reich, R. (1990). Redefining good education: Preparing students for tomorrow. Dans : S.B. Bacharach (Ed.) *Education reform: Making sense of it all*. Boston: Allyn and Bacon.

Torp and Sage (1998). *Problems As Possibilities: Problem-Based Learning for K-12 Education*. ASCD.

Major, Claire H. and Eck, James C. (2000). Connecting Goals, Methods and Measures: A Problem for Problem-based Learning. *Assessment Update*, Volume 12.

Mierson, Sheela & Anuj A. Parika, Stories from the Field. *Change* Volume 32. University of Delaware.

Duch, Barbara J., Allen, Deborah E. and White III, Harold B., (1997-1998). Problem-based Learning: Preparing Students to Succeed in the 21st Century. *Essays on Teaching Excellence*, 9.

### Quelques sites :

<http://www.mcli.dist.maricopa.edu/pbl/inf.html>

[http://www.mcli.dist.maricopa.edu/cgi-bin/search\\_pbl.pl](http://www.mcli.dist.maricopa.edu/cgi-bin/search_pbl.pl)

<http://www.imsa.edu/team/cpbl.html>



## L'APPROCHE PAR ATELIERS (WORK STATIONS)

L'approche par ateliers organise la classe en espaces (ateliers) qui permettent un accès facile à une variété d'activités intéressantes et permettent aux étudiants de travailler seuls ou avec d'autres pour mettre en pratique et développer les notions apprises en classe. Cet apprentissage peut prendre place suite à la présentation d'un thème aux élèves, pour pratiquer des concepts importants ou comme introduction à un sujet à être enseigné. Il existe différents types d'ateliers : ateliers d'enrichissement, ateliers visant à développer des habiletés spécifiques, ateliers d'intérêts ou exploratoires, etc.

L'approche par ateliers présente, entre autres, les caractéristiques suivantes :

1. le matériel d'apprentissage habituellement utilisé en classe est utilisé dans des ateliers;
2. les ateliers demeurent constants tout au cours de l'année, de nouvelles activités sont ajoutés selon les notions ou thèmes enseignés;
3. l'approche par ateliers permet à l'étudiant de faire des choix et de travailler à son niveau;
4. l'organisation fournit aux enseignants du temps pour travailler avec les étudiants sur une base individuelle ou en petits groupes en ciblant des habiletés spécifiques afin de modifier ou enrichir le curriculum et répondre aux besoins individuels des étudiants.

Les étudiants apprennent mieux lorsqu'ils sont activement impliqués dans leurs apprentissages.

L'approche par ateliers favorise cette implication de différentes façons :

- en favorisant l'indépendance;
- en aidant les étudiants à devenir plus responsables;
- en permettant aux étudiants d'apprendre par eux-mêmes;
- en offrant aux étudiants l'opportunité d'explorer à leur guise une variété d'expériences d'apprentissage;
- en permettant aux étudiants de « relaxer » et de prendre plaisir à apprendre avec des amis;
- en permettant aux étudiants de choisir des activités correspondant à leur style d'apprentissage.



# Annexes

## Annexe I : Bibliographie

### Note :

Cette bibliographie reprend des éléments, ou s'inspire du document « Bibliographie annotée », déposée au Comité de suivi de la ministre de l'Éducation, du loisir et des sports.

### Bibliographie annotée

**Bayan, P. (1996).** The suitability of the Quebec primary English intensive program for students of low academic ability (research essay). Ottawa: Carleton University.

Selon plusieurs recherches, les élèves à rendement académique faible ou moyen ne subissent aucun effet négatif suite à leur participation à un cours d'anglais intensif. Au contraire, les élèves issus d'un cours d'anglais intensif démontrent une attitude positive envers l'anglais, une meilleure maîtrise de la langue seconde, un effet positif sur leur développement cognitif, plus d'autodiscipline, d'autonomie, de confiance en soi, une bonne estime de soi, une plus grande motivation scolaire. On note aussi l'implication accrue des parents. Certaines études démontrent que des élèves considérés faibles en 6<sup>e</sup> année et ayant bénéficié d'un cours intensif au primaire ont moins tendance à décrocher de leurs études, connaissent beaucoup de succès au secondaire, terminent leurs études et souvent, poursuivent des études supérieures.

**Billy, Lise. (1980).** Expérimentation d'une nouvelle approche en immersion (An experiment in a new immersion approach). *The Canadian Modern Language Review*, 36 (3), 422–433.

Le groupe ayant fait l'anglais intensif était constitué d'un noyau de sujets intellectuellement doués (la moitié) alors que l'autre moitié comprenait des élèves plus faibles dont certains avaient des problèmes émotifs. Parmi les élèves ayant participé à un projet d'enseignement intensif, les plus faibles ont maintenu des résultats académiques similaires dans les autres matières scolaires alors que les élèves plus doués ont présenté des résultats supérieurs.

**Collins, Laura, Halter, Randall H., Lightbown, Patsy M. & Spada, Nina. (1999).** Intensive ESL in Quebec: Models and Outcomes/L'enseignement intensif de l'anglais, langue seconde au Québec : modèles et résultats. *SPEAQ Out*, 27 (2), 7-13.

De nombreuses recherches sur le modèle 5 mois/5mois démontrent la grande efficacité du modèle en ce qui a trait au développement des habiletés communicatives en langue seconde des élèves. Les résultats de recherches suggèrent qu'il n'est pas nécessaire d'exiger que l'aptitude scolaire soit un des critères pour qu'un élève participe au parcours en anglais intensif.

**Collins, Laura, Halter, Randall H., Lightbown, Patsy M., & Spada, Nina. (1999).** *Time and the distribution of time in L2 instruction. TESOL Quarterly, 33(4), 655–680.*

Disponible à:

[http://203.72.145.166/TESOL/TQD\\_2008/VOL\\_33\\_4.pdf#page=38](http://203.72.145.166/TESOL/TQD_2008/VOL_33_4.pdf#page=38)

L'étude compare un large échantillon de jeunes étudiants francophones qui reçoivent différents types d'enseignement intensif de l'anglais. Trois modèles ont été étudiés (2 heures par jour d'enseignement de l'anglais sur toute l'année, une classe de l'école offrant un cinq mois d'enseignement intensif, et un modèle dans lequel toutes les classes de 6<sup>e</sup> année offraient un cinq mois d'enseignement intensif). Les résultats indiquent que les modèles les plus concentrés et soutenus permettent aux élèves d'atteindre une maîtrise plus grande de l'anglais. Cependant peu importe le modèle les étudiants étaient plus confiants en leur habileté à utiliser l'anglais et enthousiastes à la perspective de poursuivre leur apprentissage de la langue seconde. Tous les élèves étaient plus avancés dans leur apprentissage de l'anglais que les élèves qui sont exposés à un enseignement saupoudré « drip-feeding ».

**Commission scolaire de l'Asbestrie. Raymond, A. et Bonneville, S. Les services éducatifs. (septembre 1995).** Recherche en enseignement intensif 1987–1995.

La très grande majorité des élèves réussit mieux, incluant les élèves faibles. Le fait de participer à un projet d'enseignement intensif de l'ALS ne semble pas pénaliser ces élèves par la suite, au contraire. Tous les élèves (incluant les élèves faibles) sont fonctionnels en L2, à des niveaux différents selon leur profil. Tous les élèves ayant poursuivi leur apprentissage de leur L2 dans un programme enrichi au secondaire ont maintenu leurs acquis à long terme.

**Commission scolaire des Affluents. (2000).** Études sur les résultats des élèves en PEPALS en 6<sup>e</sup> année (1998-1999) et en 1<sup>ère</sup> secondaire (1999–2000).

Les élèves inscrits au PEPALS (Programme d'enrichissement de programme d'ALS et enseignement intensif de l'anglais, langue seconde) redoublent moins en 6<sup>e</sup> année dans une proportion de 1 pour 7. Les élèves qui ont fréquenté le PEPALS obtiennent des résultats supérieurs aux autres élèves de 6<sup>e</sup> année en français et en mathématique et cela se maintient en 1<sup>ère</sup> secondaire.

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

Cette étude fait état de la situation de l'anglais intensif à la Commission scolaire Lac-St-Jean où la grande majorité des élèves (80%-85%) vivent, depuis 10 ans sans sélection, un cours d'anglais intensif au 3<sup>e</sup> cycle du primaire. L'étude comprend des données qualitatives et quantitatives. L'étude permet de constater que ce type de programme a permis d'augmenter le taux de réussite de façon significative aux épreuves d'anglais. On constate aussi qu'il n'y a pas eu d'impact négatif sur les autres matières pour lesquelles on peut même remarquer une légère hausse des taux de réussite.

**Dussault, B. (1997).** Les effets à long terme de l'enseignement intensif de l'anglais, langue seconde, mémoire. Montréal : UQAM.

Cette recherche démontre qu'un élève ayant participé à un projet d'enseignement intensif au primaire et qui, par la suite, aura bénéficié d'un suivi particulier au secondaire, sera plus compétent en anglais qu'un élève qui aura participé à un projet d'enseignement intensif au primaire mais qui aura réintégré le cheminement régulier au secondaire. Il semble donc qu'un suivi approprié au secondaire s'avère positif.

**Genesee, Fred. (1987).** Chapter 6, The Suitability of Immersion for All Students. *Learning Through Two Languages: Studies of Immersion and Bilingual Education*. Cambridge: Newbury House.

Lorsqu'on compare les évaluations d'élèves en difficulté ayant eu un parcours d'immersion française par rapport aux évaluations d'élèves ayant suivi un parcours régulier, on constate que ces premiers atteignent les mêmes niveaux de compétence langagière autant en langue maternelle que pour le rendement scolaire en général.

**Genesee, Fred. (2007).** French Immersion and at-risk students: A Review of Research Evidence. *The Canadian Modern Language Review*, 63 (5), 654–687.

Les élèves qui ont de faibles aptitudes scolaires et un trouble du langage ne sont pas plus à risques dans les programmes d'immersion que des élèves comparables dans des programmes uniquement en anglais. Au contraire, il semble que les élèves qui sont susceptibles d'avoir des difficultés scolaires et d'apprentissage des langues peuvent acquérir de grandes compétences dans la communication en L2, tout en démontrant un perfectionnement linguistique et scolaire dans leur L1 semblable à celui des élèves qui ont des difficultés similaires dans des parcours réguliers (sans immersion).

**Germain, Claude, Lightbown, Patsy M., Netten, Joan & Spada, Nina. (2004).** Intensive French and Intensive English: similarities and differences. *The Canadian Modern Language Review*, 60 (3), 409–430.

Disponible sur : [http://www.mmecarr.ca/ICF/ICF\\_PDFs/IFrandlEngl.pdf](http://www.mmecarr.ca/ICF/ICF_PDFs/IFrandlEngl.pdf)

L'article donne un aperçu historique de l'anglais intensif (IE) et du français intensif (FI) au Canada et compare les deux régimes. La comparaison porte sur différents aspects de l'apprentissage de la langue. L'étude explique pourquoi ces deux régimes pédagogiques connaissent autant de succès. On y constate que des élèves faibles ont amélioré leur performance académique suite à leur parcours en intensif et qu'il n'y a pas d'impact négatif sur les résultats. Des effets bénéfiques ont été observés chez les élèves quant à l'accroissement de l'autonomie, de l'estime de soi, de la confiance en soi, de la coopération et de la prise en charge de leur propre apprentissage.

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

Cette recherche confirme que les élèves ayant suivi le cours d'anglais intensif au primaire ont maintenu le niveau plus élevé de compétence fonctionnelle en anglais, langue seconde, acquis au primaire même s'il n'y avait pas de suivi au secondaire. Des études subséquentes sont arrivées aux mêmes conclusions, surtout en ce qui concerne l'interaction orale.

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

Confirmation que des périodes d'intensification de l'apprentissage de la L2 sont plus bénéfiques que des périodes saupoudrées sur une longue période de temps et que tous les élèves peuvent bénéficier de cette approche intensive pour l'apprentissage d'une L2.

**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: Basic Processes and Human Development*. Needham Heights: Viacom, 2nd edition, Volume 2, 217-253.

Disponible sur : <http://books.google.com/>

La socialisation de l'acquisition d'une langue : les enfants développent de la compétence dans la communication et les fonctions socioculturelles à travers leur participation dans des interactions sociales. Ces interactions fournissent des contextes pour l'acquisition des langues et des cultures. Le bilinguisme est de plus en plus vu comme une habileté de communication plutôt qu'une connaissance des règles formelles. Les effets du bilinguisme sur l'intelligence, le traitement de l'information, la conscience métalinguistique, la créativité, la flexibilité cognitive et le rendement scolaire ont démontré une supériorité sur le monolinguisme.

**Netten, Joan, & Germain, Claude.** Lower performing students. *Canadian Association of Second Language Teachers*.

Quatre facteurs peuvent expliquer pourquoi il n'y a pas d'impact négatif sur la performance des élèves à rendement plus faible dans leur L1 : plus de temps accordé au développement de la « littératie », l'hypothèse de la 2<sup>e</sup> chance (lecture et écriture), les facteurs psychologiques (estime de soi et confiance en soi) et les stratégies d'enseignement interactives (travail d'équipe et apprentissage coopératif). Dans certains cas leurs résultats se seraient améliorés.

**New Brunswick, School District 09. (2009).** Intensive English Programming.

L'étude a comparé l'effet du programme intensif sur la performance à l'oral en anglais et l'incidence sur l'apprentissage des autres matières. Les résultats à l'oral en anglais sont probants et il ne semble pas y avoir d'effets négatifs sur les autres matières, il semble plutôt y avoir une relation positive avec les résultats aux évaluations provinciales en certaines matières.

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

Disponible sur : <http://journals.sfu.ca/tesl/index.php/tesl/article/viewFile/557/388>

Les élèves ayant bénéficié d'un projet d'enseignement intensif de l'ALS ont démontré une grande aisance à s'exprimer oralement et ont mieux réussi à des épreuves de compréhension de textes et de compréhension orale dans la L2 que les élèves n'en ayant pas bénéficié. De plus, ces élèves ont conservé une attitude plus positive envers la L2.

**Stern, H. H. (1985).** The time factor and compact course development. *TESL Canada Journal*, 3, 13–28. Disponible sur : <http://journals.sfu.ca/tesl/index.php/tesl/article/view/471>

Cette étude arrive à la conclusion que pour l'apprentissage d'une langue seconde, il faut 1 200 heures pour une connaissance élémentaire, 2 100 heures pour une connaissance suffisante et 5 000 heures et plus pour devenir bilingue. Il faut considérer non seulement le nombre d'heures nécessaires à l'apprentissage d'une langue seconde mais également la façon dont les heures sont concentrées dans le temps pour atteindre un niveau de compétence plus élevé dans la langue seconde.

**Turner, C. E. and White, Joanna. (2003).** The Development of Oral Proficiency in Grade 6 ESL Intensive Program. Montréal: MEQ, McGill University, Concordia University.

Comparaison des résultats de différents groupes d'élèves de 6<sup>e</sup> année de trois commissions scolaires provenant du parcours régulier et du parcours intensif sans sélection à des évaluations en communication orale afin d'évaluer leur performance. On conclut que la performance des élèves en L2 du parcours intensif est nettement supérieure à ceux du parcours régulier et que si on veut rendre les élèves fonctionnels dans la L2 au terme de leurs études secondaires, cette approche est à considérer.

## Autres ressources

- Collins, Jacquie, Stead, Shelley, & Woolfrey, Sid. (2004). Rethinking teaching strategies for intensive French. *The Canadian Modern Language Review*, 60, no 3, 355–372.
- Collins, Laura. & White, Joanna. (March 2011). An intensive look at intensity and language learning. *TESOL Quarterly*, 45 (issue 1), 106–133.
- Commission scolaire Baldwin-Cartier, Leblanc, Duplantie et Monette. (1981). *Évaluation de l'apprentissage de l'anglais, langue seconde en cours intensif et son incidence sur les matières scolaires, la langue maternelle et l'intégration au milieu*.
- Commission scolaire de l'Eau-Vive. (mars 1997). *Étude d'impact de la formation de classes d'anglais intensif à la CS de l'Eau-Vive*.
- Commission scolaire Le Gardeur, services de l'enseignement, Décelle, Monique. (novembre 1998). *Résultats de l'étude sur l'implantation du programme d'anglais intensif dans les écoles primaires 1997–1998*.
- Cummins, Jim. (2009). (Chapter 10) Bilingual and immersion programs. *The Handbook of Language Teaching*. Michael H. Long & Catherine J. Doughty (Eds.), West Sussex: Wiley-Blackwell, 161–181.
- Genesee, Fred. (2008). Literacy outcomes in French immersion. *National Strategy for Early Literacy*. Canadian Language & Literacy Research Network.  
Disponible sur : [http://docs.cllrnet.ca/NSEL/Current/NSEL\\_FrenchImmersion08.pdf](http://docs.cllrnet.ca/NSEL/Current/NSEL_FrenchImmersion08.pdf)
- Genesee, Fred. (2007). Literacy outcomes in French immersion. *Encyclopedia of Language and Literacy Development*. London: Canadian Language & Literacy Research Network. 1–8.  
Disponible sur :  
[http://www.literacyencyclopedia.ca/pdfs/Literacy\\_Outcomes\\_in\\_French\\_Immersion.pdf](http://www.literacyencyclopedia.ca/pdfs/Literacy_Outcomes_in_French_Immersion.pdf)
- Genesee, Fred. (août 2007). French immersion and at-risk students: A review of research evidence. *The Canadian Modern Language Review*, 63 (5), 654–687.
- Germain, Claude & Netten, Joan. (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.  
Disponible sur : <http://www.mmecarr.ca/ICF/Fondements.pdf>

- Germain, Claude & Netten, Joan. (XXXX). Transdisciplinarité et FLE/FL2 : les fondements du français intensif, Article qui paraîtra dans les *Cahiers de recherche de l'Université de Strasbourg*, France.  
Disponible sur : <http://www.mmecarr.ca/ICF/transdisciplinarite.pdf>
- Germain, Claude & Netten, Joan. (2004). Le français intensif : vers une transdisciplinarité en langue seconde. *Québec français*, 132, 68–69.  
Disponible sur : <http://www.erudit.org/culture/qf1076656/qf1186402/55650ac.pdf> or <http://www.caslt.org/pdf/Germain-Netten%20QC%20Frcs-04.PDF>
- Lazaruk, Wally. (2007). Linguistic, academic, and cognitive benefits of French immersion. *The Canadian Modern Language Review*, 63 (5), 605–627.
- Lazaruk, Wally. (2007). Avantages linguistiques, scolaires et cognitifs de l'immersion française, *La Revue canadienne des langues vivantes*, 63 (5), 629–654.
- Lightbown, Patsy M. (2003). SLA research in the classroom/SLA research for the classroom, *The Language Learning Journal*, 28, 4–13.  
Disponible sur : <http://www.itmfl.org.uk/modules/teaching/1a/paper1a3.pdf>
- Lightbown, Patsy M. & Spada, Nina. (1999). *How languages are learned*, 2nd ed. Oxford: Oxford University Press.
- Lightbown, Patsy M. & Spada, Nina. (1997). Learning English as a second language in a special school in Québec. *The Canadian Modern Language Review*, 53 (2), 315–355.
- Lightbown, Patsy M. & Spada, Nina. (1994). An innovative program for primary ESL students in Quebec. *TESOL Quarterly*, 28 (3), 563-579.  
Disponible sur : [http://203.72.145.166/TESOL/TQD\\_2008/VOL\\_28\\_3.PDF#page=112](http://203.72.145.166/TESOL/TQD_2008/VOL_28_3.PDF#page=112)
- Mady, Callie. (2007). Allophone students in French second-language-official programs: a literature review. *The Canadian Modern Language Review*, 63 (5), 727–760.
- Mady, Callie. (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.
- MacFarlane, A. (2005). Examen du programme de français intensif : une stratégie pédagogique pour améliorer les résultats du français langue seconde au Canada. Ottawa: CASLT/ACPLS.  
Disponible sur : [http://www.caslt.org/resources/french-sl/research-articles-intensive-french\\_en.php](http://www.caslt.org/resources/french-sl/research-articles-intensive-french_en.php)
- MELS, RCCPALS, SPEAQ. (2003). L'anglais intensif pour l'apprentissage de la langue seconde : Nouveau guide d'implantation. Montréal : SPEAQ.

- MEQ, Cloutier, Johanne (1990). Analyse documentaire de quelques expériences en enseignement intensif. Direction de la recherche.
- Mohanty, A.K. & Perregaux, C. (1997). Language Acquisition and Bilingualism. Dans J.W. Berry, P.R. Dasen, & T.S. Saraswathi (Eds.), *Handbook of Cross-Cultural Psychology: Basic Processes and Human Development* (2nd edition, Volume 2), Needham Heights: Viacom, 217–253. Disponible sur : <http://books.google.com/>
- Netten, Joan, & Germain, Claude. (2009). The future of intensive French in Canada. *The Canadian Modern Language Review*, 65 (5), 757–786. Disponible sur : [http://www.mmecarr.ca/ICF/ICF\\_PDFs/NettenCJAL2010.pdf](http://www.mmecarr.ca/ICF/ICF_PDFs/NettenCJAL2010.pdf)
- Netten, Joan. (2007). Optimal entry point for French immersion. *Revue de l'Université de Moncton*, Numéro hors série, 27–35.
- Netten, Joan, & Germain, Claude. (2005). Pedagogy and second language learning: lessons learned from intensive French. *Canadian Journal Applied Linguistics*, 8 (2), 183–210. Disponible sur : <http://www.aclacaal.org/Revue/vol-8-no2-art-netten-germain.pdf> or <http://209.217.87.8/pdf/15-Netten-Germain-CJAL-ACLA-Halifax-2005-rev-07.PDF>
- Netten, Joan & Germain, Claude. (2004). Le français intensif : introduction. *La Revue canadienne des langues vivantes*, 60 (3), 251–262. Disponible sur : <http://209.217.87.8/pdf/01-FI-Intro-frcs.PDF>
- Netten, Joan & Germain, Claude. (2004). Introduction: Intensive French. *The Canadian Modern Language Review*, 60 (3), 263–273. Disponible sur : <http://utpjournals.metapress.com/content/r6330148h16h55j5/>
- Netten, Joan & Germain, Claude. (2004). Theoretical and Research Foundations of Intensive French. *The Canadian Modern Language Review*, 60 (3), 275–294.
- Netten, Joan & Germain, Claude. (2004). Developing the curriculum for intensive French. *The Canadian Modern Language Review*, 60 (3), 295–308.
- Paradis, Johanne, Genesee, Fred, Crago Martha B. (2011). *Dual Language Development & Disorders: A Handbook on Bilingualism & Second Language Learning*, (2nd edition). Baltimore: Paul H. Brookes, 206 p.
- Watts, W. & Snow, S. (1993). L'anglais intensif au Québec: 1976–1993. Montréal: SPEAQ.

## Autres recherches sur l'anglais intensif faites par des Commissions scolaires et le ministère de l'Éducation

1. Commission scolaire de Chavigny. James Rainville. (avril 1997). Anglais accru au Québec, *Répertoire*.
2. Commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles, Beaudet, Suzanne, Direction des ressources pédagogiques. (septembre 1998). Rapport d'analyse comparative entre deux programmes d'anglais.
3. Commission scolaire de Saint-Eustache, Service des ressources de l'enseignement. (mars 1993). Cours intensif d'anglais, Document d'information à l'intention des parents; des enfants.
4. Commission scolaire St-Jérôme. (1993-1994). Programmes d'enseignement intensif de l'anglais, langue seconde. P.E.I.A. Niveaux : 6<sup>e</sup> année, Sec. I, Sec. II, Sec. III, Sec. IV-V ESL-LA.
5. Dansereau, Huguette, Simard, Doris, Tremblay, Denis & Villeneuve, Claude. Comité anglais intensif. (février 1995). Suivi au secondaire pour les élèves de l'intensif.
6. L'École Charles-Lemoyne. (17 février 1998). Le Projet-Défi, 6<sup>e</sup> année. Enseignement intensif, état de la situation.
7. MEQ. (juin 1991). Doc. 1, Modèles d'organisation du temps d'enseignement Anglais, langue seconde, primaire.
8. MEQ. L'anglais, langue seconde : Un défi pour aujourd'hui, Orientations de l'enseignement de l'anglais, langue seconde, Québec.
9. MEQ. (1994-1995). Orientations to the Intensive Teaching of English as a Second Language.

## Annexe 2 : Extraits de la loi sur l’instruction publique

### Fonctions et pouvoirs généraux

#### RESPONSABILITÉS

- 74.** Le conseil d’établissement adopte le **projet éducatif** de l’école, voit à sa réalisation et procède à son évaluation.

#### Participation

Pour l’exercice de ces fonctions, le conseil d’établissement s’assure de la participation des personnes intéressées par l’école.

#### Méthode

À cette fin, il favorise l’information, les échanges et la concertation entre les élèves, les parents, le directeur de l’école, les enseignants, les autres membres du personnel de l’école et les représentants de la communauté, ainsi que leur participation à la réussite scolaire des élèves.

### Fonctions et pouvoirs reliés aux services éducatifs

#### RÉGIME PÉDAGOGIQUE

- 84.** Le conseil d’établissement approuve les modalités d’application du régime pédagogique proposées par le directeur de l’école.

#### Orientation générale

- 85.** Le conseil d’établissement approuve **l’orientation générale proposée par le directeur de l’école en vue de l’enrichissement ou de l’adaptation par les enseignants des objectifs et des contenus indicatifs des programmes d’études** établis par le ministère et en vue de l’élaboration de programmes d’études locaux pour répondre aux besoins particuliers des élèves.

#### Matières obligatoires

- 86.** Le conseil d’établissement approuve **le temps alloué à chaque matière** obligatoire ou à option proposé par le directeur de l’école en s’assurant :

- a. de l’atteinte des objectifs obligatoires et de l’acquisition des contenus obligatoires prévus dans les programmes d’études établis par le ministre;
- b. (*paragraphe abrogé*) ;
- c. du respect des règles sur la sanction des études prévues au régime pédagogique.

#### Activités éducatives

- 87.** Le conseil d’établissement approuve la programmation proposée par le directeur de l’école des activités éducatives qui nécessitent un changement aux heures d’entrée et de sortie quotidienne des élèves ou un déplacement de ceux-ci à l’extérieur des locaux de l’école.

#### Participation du personnel et des enseignants

- 89.** Les propositions prévues aux articles 84, 87 et 88 sont élaborées avec la participation des membres du personnel de l’école; celles prévues aux articles 85 et 86 sont élaborées avec la participation des enseignants.



### Annexe 3 : Stratégies communes aux programmes d'études d'anglais, langue seconde et de français, langue d'enseignement

Exploiter ses connaissances antérieures	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se rappeler les expériences d'écriture déjà vécues.</li> <li>• Évoquer un contenu possible.</li> <li>• Établir des liens avec ses expériences personnelles.</li> <li>• Établir des liens avec d'autres œuvres.</li> </ul>
Planification	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Préciser son intention de lecture et la garder à l'esprit.</li> <li>• Planifier sa manière d'aborder le texte.</li> </ul> <p>Stratégies de planification d'écriture :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Inventorier et organiser ses questions portant sur le sujet à traiter.</li> <li>• Choisir un mode de présentation pertinent.</li> </ul>
Prédiction	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formuler des hypothèses (prédictions) et les réajuster au fur et à mesure.</li> </ul>
Inférence	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Anticiper un mot ou un groupe de mots à partir de ce qui précède.</li> <li>• Identifier des mots nouveaux en combinant plusieurs sources d'information (mots avant et après, relations lettres/sons, illustrations ou schémas).</li> <li>• Anticiper la suite du texte à partir de ce qui précède.</li> <li>• Se servir du contexte pour donner du sens aux expressions figées ou aux proverbes.</li> <li>• Inférer les éléments d'information implicites à partir de divers indices.</li> <li>• Anticiper le déroulement ou l'organisation du texte.</li> <li>• Déduire le sens d'expressions ou de mots nouveaux d'après le contexte.</li> </ul>
Utilisation des ressources	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Surmonter des obstacles de compréhension par... la consultation d'outils de référence, le recours aux illustrations, aux schémas et aux graphiques, la discussion avec les pairs.</li> <li>• Lire oralement son texte à une ou plusieurs personnes, ou leur demander de le lire, afin d'obtenir des suggestions d'amélioration.</li> <li>• Choisir, parmi les suggestions obtenues, celles qui semblent le plus appropriées.</li> <li>• Consulter les outils de référence disponibles.</li> <li>• Recourir à un autre élève ou à un adulte.</li> <li>• Utiliser les ressources d'un traitement de texte et d'un correcteur intégré.</li> <li>• Trouver et consulter des documents de différentes sources.</li> <li>• Rencontrer et interroger, s'il y a lieu, des personnes-ressources.</li> <li>• Présenter oralement, par écrit ou selon un mode multimédia, les résultats de sa démarche.</li> </ul>
Parcourir rapidement	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Survoler le texte pour anticiper son contenu.</li> </ul>
Repérage	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconnaître instantanément (globalement) les mots appartenant à son vocabulaire visuel (bagage de mots).</li> <li>• Repérer les mots porteurs de sens.</li> <li>• Identifier les mots auxquels renvoient les pronoms, les synonymes et les autres termes substitués.</li> </ul>
Accepter de ne pas comprendre ce qui est entendu ou lu	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Surmonter des obstacles de compréhension. ...</li> </ul>



## Annexe 5 : Réponses aux questions des parents

### Réponses aux questions des parents

1. Quels sont les avantages de l'anglais intensif quant au développement personnel de l'élève ?

En plus de développer une attitude positive envers l'apprentissage de l'anglais, la confiance en soi et une bonne estime de soi, l'élève devient plus autonome et améliore ses habiletés organisationnelles ainsi que ses méthodes de travail.

2. Peut-on offrir l'anglais intensif à tous les élèves ?

Oui. Toutes les études indiquent que tous les élèves, y compris les élèves faibles, profitent de l'anglais intensif, tant sur le plan du développement de leurs compétences en anglais, que sur celui de leur motivation et de leur autonomie.

3. Comment peut-on accompagner les élèves en difficulté d'apprentissage qui se retrouvent dans la classe d'anglais intensif ?

Dans une approche par compétences, l'évaluation continue est présente dès le début du parcours scolaire de l'élève. Par conséquent, les écoles possèdent déjà les profils des élèves en difficulté. Pour assurer le succès de tous, des mesures de soutien devraient être offertes : par exemple, intervention de l'orthopédagogue, réflexions de l'équipe-cycle, pédagogie différenciée, soutien des parents, groupes de réussite, portfolio et plans d'interventions personnalisés.

4. Le développement des compétences peut-il être compromis lorsque l'enseignement des autres matières est concentré dans le temps ?

Le Programme de formation est axé sur le développement des mêmes compétences depuis le début du parcours scolaire. Les compétences liées aux matières disciplinaires ainsi que l'utilisation des stratégies sont réinvesties dans le contexte de projets intégrateurs. Les recherches démontrent qu'il n'y a pas d'impacts négatifs sur les autres matières.

5. Comment les élèves peuvent-ils réinvestir les stratégies de lecture et d'écriture apprises en français pendant le projet d'anglais intensif ?

Plusieurs stratégies de lecture et d'écriture sont communes aux deux programmes d'études. Les élèves apprennent à réinvestir ces stratégies dans un contexte de langue seconde. Cependant, les élèves ne font pas nécessairement le transfert des stratégies apprises en français. Il importe donc que l'enseignant en anglais connaisse bien les stratégies que les élèves ont développées en français afin d'aider ceux-ci à faire les liens nécessaires.



# L'anglais intensif pour tous au primaire



*Un bagage pour l'avenir*

« Les programmes d'anglais intensif sont généralement reconnus comme la méthode la plus efficace jamais développée dans les programmes d'éducation à grande échelle, pour l'acquisition d'une langue seconde... »

Les docteurs Nina Spada et Patsy Lightbown, professeures et chercheuses

## L'anglais intensif c'est...

... un modèle d'enseignement qui respecte et enrichit le programme de base en anglais, langue seconde (ALS) du primaire. L'anglais intensif permet à un élève de développer davantage les trois compétences d'ALS : *Communiquer oralement en anglais*, *Comprendre des textes lus et entendus* et *Écrire des textes*.

L'anglais intensif est offert habituellement au 3<sup>e</sup> cycle du primaire aux élèves de 6<sup>e</sup> année. Les élèves du programme d'anglais, langue seconde de base reçoivent en moyenne 36 heures d'enseignement d'anglais par année (60 minutes par semaine) tandis que dans un modèle intensif, la moitié de l'année est consacrée à l'apprentissage de l'anglais (400 heures ou plus par année). Ce temps s'ajoute au temps d'enseignement de l'anglais déjà dispensé dès la première année du primaire.

Trois facteurs caractérisent l'anglais intensif :

- L'augmentation du temps d'apprentissage
- La concentration du temps
- L'enrichissement du programme de base du MELS<sup>1</sup> en anglais, langue seconde

## Mais ce n'est pas de l'immersion.

L'anglais intensif n'est pas la même chose que l'immersion. Dans le cas de l'immersion, l'enseignement des autres matières peut se faire en anglais. Mais, en 1977, le Québec a adopté la Charte de la langue française dont un des articles stipule que l'enseignement dans les écoles françaises du Québec doit se faire en français.

1 Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

## La place de l'anglais intensif dans le cycle

Actuellement le modèle le plus répandu au Québec est le modèle 5 mois / 5 mois en 6<sup>e</sup> année. L'année scolaire est divisée en deux parties; une moitié est consacrée à l'anglais et l'autre moitié à l'apprentissage des autres matières. Certaines spécialités sont enseignées toute l'année.

Il faut noter que sur un cycle de deux ans, les élèves ont, en fait, 15 mois pour développer les compétences du programme du 3<sup>e</sup> cycle (5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> année) dans les autres matières.

## L'anglais intensif : un plus pour votre enfant

Le but premier de l'apprentissage intensif de l'ALS est d'amener l'élève à communiquer oralement en anglais avec aisance dans de nombreuses situations de la vie de tous les jours et sur des sujets variés correspondant à son âge, à ses besoins et à ses intérêts.

Les études démontrent que les élèves inscrits au cours d'anglais intensif :

- S'expriment plus facilement et avec beaucoup plus de précision que les élèves de la voie régulière;
- Possèdent un vocabulaire plus varié et maîtrisent mieux les structures grammaticales;
- Affichent une attitude positive envers l'anglais et sont plus confiants en leur capacité à s'exprimer avec facilité dans la langue seconde;
- Démontrent, en général, plus d'autodiscipline, d'autonomie, une bonne estime de soi et une plus grande motivation scolaire.

## L'anglais intensif et l'apprentissage des autres matières

Les études menées par des chercheurs universitaires, par diverses commissions scolaires et par d'autres provinces indiquent que ce modèle ne risque pas de compromettre le développement des compétences dans les autres matières.<sup>2</sup>

Des recherches ont prouvé que le modèle intensif a un effet positif tant sur l'apprentissage de la langue seconde que sur celui de l'apprentissage des autres matières scolaires.

Dans le cadre du renouveau pédagogique, une étroite collaboration entre les enseignants donne lieu à la mise en place de situations d'apprentissage significatives et de projets qui permettent aux élèves d'établir des liens et de réinvestir les connaissances acquises dans les autres disciplines.

L'évaluation des compétences des élèves dans diverses disciplines relève de tous les enseignants du cycle. L'élève qui éprouve des difficultés ou qui n'aurait pas répondu aux attentes de la fin du 2<sup>e</sup> cycle (4<sup>e</sup> année) sera identifié et bénéficiera de mesures de soutien appropriées par :

- l'intervention de l'orthopédagogue;
- les réflexions de l'équipe-cycle;
- les plans d'intervention personnalisés;
- le soutien des parents;
- des approches pédagogiques variées et stimulantes.

### *L'anglais intensif et le français*

En ce qui a trait au français, les stratégies de lecture et d'écriture sont communes aux deux programmes d'études. Les élèves, guidés par l'enseignant d'ALS, apprennent à réinvestir et à transférer ces stratégies d'une matière à l'autre.

## L'anglais intensif offert à tous

De nombreuses recherches ont démontré qu'en l'absence de toute sélection, les élèves, qu'ils soient forts ou faibles, profitent de ce modèle d'enseignement autant sur le plan du développement de leurs compétences en anglais que sur celui de leur motivation et de leur autonomie.<sup>2</sup>

Dans les milieux où l'anglais intensif est offert à tous les élèves, sans critère de sélection, c'est le principe d'égalité des chances pour tous d'apprendre une langue seconde qui prévaut et permet à tous les élèves de devenir compétents dans cette langue. Cela rend possible l'atteinte d'un niveau de compétence nettement supérieur à celui de la voie régulière. De plus, les élèves sont fiers et valorisés. Une meilleure estime de soi et une augmentation de la motivation scolaire pour plusieurs élèves en difficulté ont été observées.

### *L'anglais intensif et les élèves bilingues*

Loin de perdre son temps, l'élève bilingue bénéficie de sa participation dans un cours d'anglais intensif puisqu'il relèvera des défis à sa mesure tant à l'oral qu'en lecture et en écriture et ce dans des situations significatives pour lui. Cet élève aura la possibilité de développer sa capacité langagière et d'approfondir ses connaissances en fonction de son niveau, de ses champs d'intérêt et de son style d'apprentissage.

## L'anglais intensif et le suivi au secondaire

L'école secondaire assurera le suivi du modèle intensif par le biais des programmes enrichis de la première à la cinquième secondaire.

Les programmes d'anglais langue seconde enrichis sont conçus pour répondre aux besoins des élèves qui peuvent aller au-delà du programme de base d'anglais, langue seconde. Ces élèves ont soit réussi l'anglais intensif au primaire ou ont acquis d'autres expériences enrichissantes en anglais, à l'intérieur ou à l'extérieur du cadre scolaire.

De plus, des recherches confirment que les élèves ayant suivi un cours d'ALS intensif au primaire ont maintenu un niveau élevé de compétence fonctionnelle en ALS et que ces élèves recherchent davantage des occasions d'utiliser l'anglais en dehors du contexte scolaire.

<sup>2</sup> Voir le Guide d'implantation de l'anglais intensif pour la liste des recherches et la littérature.

## L'anglais intensif et les parents

Même si les parents parlent peu ne parlent pas l'anglais, ils peuvent encourager leur enfant :

- En favorisant une bonne communication avec les enseignants, surtout lors des rencontres de parents et à d'autres moments;
- En lui assurant une écoute active et un support dans ses apprentissages;
- En démontrant de l'intérêt et de l'enthousiasme pour ses apprentissages;
- En l'incitant à lire et à fréquenter des bibliothèques ou des librairies (ex. revues, livres, DVD, CD, jeux);
- En l'encourageant à regarder des émissions diffusées en langue anglaise;
- En lui permettant des contacts avec des personnes anglophones du même âge ou à utiliser des ressources en anglais (ex. *correspondance, sites Web éducatifs, camps de vacances, voyages en famille...*).

Pour toute question en lien avec l'anglais intensif, veuillez vous adresser directement aux Services éducatifs de votre commission scolaire.

Vous pouvez également consulter les sites suivants pour d'autres documents :

- [www.mels.gouv.qc.ca](http://www.mels.gouv.qc.ca) • Le Programme de formation de l'École québécoise
- [www.speaq.qc.ca](http://www.speaq.qc.ca) • Guide d'implantation de l'anglais intensif
- L'anglais, un bagage pour l'avenir !
- Students' resources



## L'anglais intensif : quelques constats <sup>2</sup>

- L'anglais intensif est un moyen privilégié pour permettre aux élèves de bâtir leur vision du monde, le principal enjeu du renouveau pédagogique;
- Apprendre une langue est une expérience valorisante qui peut influencer le cours d'une vie;
- L'apprentissage d'une autre langue consolide les acquis de la langue maternelle;
- L'apprentissage de la langue maternelle dépasse largement le contexte scolaire; cette compétence se développe tout au long d'une vie, il en est de même pour une langue seconde;
- Les enfants « à risque » n'ont pas été affectés de façon négative dans les autres matières parce qu'ils ont vécu l'anglais intensif;
- Certaines études démontrent que des élèves considérés faibles en 6<sup>e</sup> année et ayant bénéficié d'un cours intensif au primaire ont moins tendance à décrocher de leurs études, connaissent beaucoup plus de succès au secondaire, terminent leurs études et, souvent, poursuivent leurs études supérieures;
- Depuis plusieurs années, certaines provinces expérimentent avec succès des modèles de français ou d'anglais intensif basés sur le modèle québécois d'anglais intensif;
- Les nouveaux défis du monde du travail exigent de ses employés une formation globale et diversifiée – une formation continue et ouverte sur le monde... L'anglais intensif répond à ces besoins.

3 Voir le *Guide d'implantation de l'anglais intensif pour la liste des recherches et la littérature.*