



# Rapport de recherche

PROGRAMME ACTIONS CONCERTÉES

## ***Les effets du contexte de l'enseignement intensif de l'anglais sur les compétences en littératie : la situation des élèves en difficultés d'apprentissage et des élèves allophones à la transition du primaire au secondaire***

### **Chercheur.e principal.e**

Véronique Parent, Université de Sherbrooke

### **Cochercheur.e.s**

Olivier Dezutter, Université de Sherbrooke

Corinne Haigh, Acadia University

Sunny Man Chu Lau, Bishop's University

### **Établissement gestionnaire de la subvention**

Université de Sherbrooke

### **Numéro du projet de recherche**

2020-OLITR-279103

### **Titre de l'Action concertée**

Programmes de recherche en Littératie

### **Partenaire(s) de l'Action concertée**

Le ministère de l'Éducation

et le Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC)

## Résumé

Au Québec, l'enseignement intensif de l'anglais langue seconde (EIALS) est en croissance depuis les dernières années et la demande des parents est forte pour ce type d'enseignement (ENAP, 2014). Bien que le Conseil supérieur de l'éducation (2014) suggère d'offrir ce type de programme au plus grand nombre d'élèves, plusieurs interrogations persistent : est-ce vraiment profitable pour tous? Quel est l'impact de ce type de programme sur le développement des compétences en français langue d'enseignement, surtout à un moment crucial comme le passage du primaire au secondaire? Les compétences acquises lors des périodes intensives se maintiennent-elles au fil de la scolarité?

Cette recherche, à visée descriptive et compréhensive, a pour but de mieux comprendre comment se développent les compétences de lecture et d'écriture en français et en anglais des élèves bénéficiant de l'EIALS, et les effets dans le temps de ce modèle d'apprentissage, particulièrement chez des élèves avec des difficultés d'apprentissage et des élèves allophones. Elle concerne le volet écrit de la littératie, à savoir : « la capacité d'une personne à s'approprier le monde de l'écrit dans sa double dimension – lecture et écriture » (Dezutter, Babin et Lépine, 2018). L'influence potentielle des variables sexe et statut socio-économique est considérée, en raison de leur impact potentiel sur les apprentissages

Pour répondre à cette question, une approche mixte a été privilégiée, soit quantitative (tests standardisés sur un large échantillon d'élèves) et qualitative (observations avec entrevues sur un échantillon plus restreint d'élèves et d'enseignants). Au total, ce sont 187 élèves (91 garçons et 96 filles) issus de neuf classes de 6<sup>e</sup> année où un EIALS était offert qui ont participé à l'étude. Plus spécifiquement, l'échantillon inclut 34 élèves avec des difficultés d'apprentissage, 5 élèves allophones et 1 élève allophone présentant également des difficultés d'apprentissage. Les modèles d'EIALS déployés sont variés : 9 jours/9 jours : 6 classes ; 5mois/5 mois (début en février) : 2 classes ; et 5 mois/5 mois (début en septembre) : 1 classe. Neuf enseignants d'anglais langue seconde au primaire et impliqués dans l'EIALS ont également pris part à l'étude. Les élèves ont été rencontrés en groupe et directement en

classe au milieu et en fin de 6<sup>e</sup> année. Un sous-échantillon d'élèves ayant accepté de poursuivre leur participation l'année suivante (n = 75) ont été évalués de manière individuelle au début et à la fin de leur première secondaire.

Les résultats obtenus mettent en valeur différents effets positifs de l'IEALS. Ainsi, les performances de l'ensemble des élèves en lecture et en écriture dans les deux langues demeurent généralement stables ou évoluent jusqu'à la fin de la première année au secondaire, malgré la diminution du nombre d'heures d'enseignement associé au programme régulier. Seuls les résultats en regard de la compréhension de lecture en français semblent moins probants, mais ceci pourrait s'expliquer, du moins en partie, par la nature de la tâche utilisée dans le cadre de cette étude. Les performances des élèves avec des difficultés d'apprentissage progressent également à un rythme qui s'apparente à celui des élèves réguliers, malgré des performances initiales plus faibles. Il en serait de même pour les élèves allophones (en nombre très restreint dans notre échantillon), lesquels pourraient également, selon les enseignants, mettre à profit leurs connaissances des langues dans ce contexte d'enseignement spécifique. Les pratiques et les représentations des élèves en difficultés d'apprentissage et des élèves allophones sont similaires à celles rapportées par les élèves réguliers. Le seul élément qui semble se distinguer en ce qui concerne les élèves ayant des difficultés d'apprentissage en regard de l'appréciation de l'activité d'écriture concerne le sentiment de compétence : la présence de difficultés peut amener à moins apprécier l'activité.

L'évolution des compétences en lecture et en écriture ne semble pas étrangère aux représentations positives de ces compétences par les élèves et aux pratiques diversifiées qu'ils mettent en place. En effet, les élèves rapportent généralement apprécier la lecture et l'écriture. En lecture, l'appréciation est souvent associée à l'intérêt porté envers la thématique sur laquelle porte le texte écrit ou au format du texte (taille de caractères, présence d'images). Les pratiques en lecture sont liées à diverses finalités : pour le plaisir, pour se relaxer, ou lorsque le contexte scolaire le requiert. En écriture, certains élèves reconnaissent apprécier moins certaines actions spécifiques comme la correction de texte. Les pratiques d'écriture

variées des élèves s'articulent quant à elles autour de la correction du texte, de la génération d'idées et de la planification. Les pratiques de lecture et d'écriture en anglais langue seconde apparaissent toutefois moins saillantes comparativement aux pratiques en français langue d'enseignement. En outre, les élèves sont en mesure de comparer les langues, notamment sur le plan linguistique, et d'établir de possibles connexions dans la pratique de la lecture en français et en anglais. Ils reconnaissent les exigences cognitives associées à l'anglais (p. ex., je dois faire la traductions). En regard de l'évolution des pratiques, on note une tendance chez quelques élèves à pratiquer moins d'activités de lecture à l'extérieur du contexte scolaire lors du passage au secondaire. En ce qui concerne l'écriture, davantage d'éléments propres à l'élaboration des idées sont rapportés, alors que les pratiques nommées en 6<sup>e</sup> année par les élèves étaient plus liées à la correction du texte. Avec le temps, les pratiques d'écriture sont aussi davantage associées à la technologie (écriture de textos, utilisation du *chat* dans le contexte de jeux vidéo, utilisation de l'ordinateur). Enfin, la majorité des élèves reconnaissent avoir fait des progrès en lecture ou en écriture en français ou en anglais au fil du temps et leur perception face à l'écrit demeure positive.

Les enseignants d'anglais langue seconde mettent également en œuvre des pratiques d'enseignement variées, tant en regard de lecture que de l'écriture. L'utilisation de ces pratiques peut être mise en lien, du moins en partie, avec les principaux défis des élèves en regard de la lecture et l'écriture en anglais, que sont notamment le manque de vocabulaire et l'importante tendance à traduire du français à l'anglais. Les enseignants croient également que le développement dans une langue soutient le développement dans une autre langue. En ce sens, ils mettent en œuvre différentes pratiques visant à favoriser les liens entre l'apprentissage de l'anglais et du français. Dans un autre ordre d'idées, les enseignants rapportent ne pas avoir de réelles occasions de collaborer avec leurs collègues, particulièrement avec les enseignants titulaires. Certains tentent toutefois de s'informer quant au curriculum de formation en français pour établir des connexions explicites avec les apprentissages en français. Les enseignants soulignent finalement un manque important de

soutien, de ressources et d'accompagnement en regard de l'accompagnement des élèves en difficultés d'apprentissage.

En somme, les résultats de cette étude confirment qu'il semble indiquer d'offrir l'EIALS au plus grand nombre d'élèves, peu importe leurs caractéristiques singulières. Le modèle d'EIALS vient donc enrichir le répertoire linguistique sans nuire au développement de la langue d'enseignement. Ceci dit, nos résultats ne semblent pas indiquer clairement d'éléments favorisant l'un ou l'autre des modèles d'enseignement intensif (5 mois/5 mois ou 9 jours/9 jours), ce qui est cohérent avec les données actuelles. Les garçons présenteraient également des performances plus faibles en fluidité en lecture en anglais et en expression écrite en français, ce qui est cohérent, en partie du moins, avec des données confirmant entre autres la présence de résultats plus faibles en français pour les garçons associés à un sentiment de compétence moins élevé (Plante, 2020).

En outre, l'établissement de liens spontanés entre les différentes langues par les élèves conduit à privilégier une didactique intégrée des langues et à favoriser des approches plurilingues, auxquelles il importe de former le personnel enseignant. Parmi les questions clés de la didactique des langues figure par ailleurs la question du recours à la traduction, lequel peut toutefois être mis à profit du processus d'apprentissage. Il s'agit ici d'enseigner que la traduction de type « mot-à-mot » ne fonctionne pas et de favoriser la conscience métalinguistique, l'utilisation appropriée du dictionnaire et les croisements avec d'autres mots ou expressions. La collaboration entre les enseignants d'anglais langue seconde et les enseignants titulaires constitue de plus un élément prioritaire pour favoriser les connexions et le transfert entre les langues et mérite d'être favorisée. Le manque d'accompagnement et de formation en regard des besoins spécifiques des élèves en difficultés d'apprentissage sous-tend aussi l'importance développer des volets de formation sur ce thème pour les enseignants d'anglais langue seconde, tant en formation initiale qu'en formation continue. Enfin, l'accès aux ressources, principalement aux livres, pour soutenir le développement des compétences en littératie est important. À cet effet, l'utilisation de ressources numériques, en classe ou à la

maison pourrait être encouragée, lesquelles pourraient aussi soutenir l'autonomie, la motivation et les compétences d'apprentissage des élèves.