

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE PRÉSENTÉ

À L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION (MA)

PAR

MARIE-CLAIRE TSHIBOLA MUTOMBE

L'ENSEIGNEMENT ET L'APPRENTISSAGE DE L'ANGLAIS, LANGUE  
SECONDE, AU PRIMAIRE EN MAURICIE : ENJEUX ACTUELS ET  
PERSPECTIVES FUTURES

JUILLET 2015

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

## SOMMAIRE

À titre d'enseignante d'anglais, langue seconde (ALS), depuis huit ans en milieu mauricien, nous avons fait un certain nombre de constats en ce qui concerne les conditions de l'enseignement de cette matière à l'école primaire et le fait que les élèves de sixième année manquent pour la plupart d'entre eux de l'aisance nécessaire à un échange de base en anglais. Comme étudiante à la maîtrise, nous avons constaté la rareté des écrits au sujet de l'enseignement de l'ALS au Québec.

Néanmoins, nous souhaitons vérifier notre lecture de la situation en étudiant le contexte d'enseignement de l'anglais en milieu francophone québécois, et plus particulièrement en Mauricie, puisque nous y avons travaillé. En l'occurrence, nous voulons clarifier la situation au sujet de la formation des enseignants d'anglais dans les écoles primaires, connaître leur pratique ainsi que leur propre perception au sujet de leurs conditions de travail et des buts qu'ils se fixent en ce qui concerne la maîtrise de l'anglais chez leurs élèves à la fin du primaire. Nous voulons également identifier des paramètres susceptibles de fournir une aisance à l'oral en langue anglaise des élèves du primaire.

La recherche s'inscrit dans un paradigme interprétatif. Les méthodes qualitatives et l'étude de cas nous ont semblé les plus appropriées, car elles visent à décrire en profondeur une situation réelle liée de très près au terrain de recherche. Du point de vue méthodologique, notre choix s'est arrêté à l'observation de six enseignants et enseignantes d'anglais, langue

seconde du primaire, qui ont été sélectionnés sur la base de leurs années d'expérience en enseignement, des cycles enseignés et de leur spécialisation en ALS.

La présente recherche permet de montrer que le personnel enseignant, par sa formation, ses pratiques, ses conditions de travail et ses perceptions, a le souci de mettre les élèves à l'aise dans la classe d'anglais, de les motiver à développer les habiletés langagières, et de confirmer le contexte difficile d'enseignement ainsi que le manque d'heures de pratique.

Les enseignants qui ont participé à notre recherche mettent en place une diversité de pratiques d'enseignement d'anglais, langue seconde, au sein de la classe, telle que le jeu, l'utilisation des chansons, des comptines et des histoires dans un langage fonctionnel issu d'activités provenant de leur propre matériel.

Nous pensons que notre recherche, bien qu'exploratoire, a permis de regrouper un certain nombre d'informations, de confirmer certaines perceptions et d'offrir un écrit scientifique au sujet de l'enseignement de l'anglais langue seconde dans les écoles de la Mauricie.

## Table des matières

SOMMAIRE .....	i
LISTE DES TABLEAUX.....	vi
LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES .....	vii
REMERCIEMENTS .....	viii
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I.....	4
PROBLÉMATIQUE.....	4
1.1 La présentation du centre d'intérêt.....	4
1.2 L'identification du problème .....	6
1.3 L'importance de la recherche.....	13
1.4 La question de recherche.....	15
1.5 Les objectifs de la recherche.....	16
CHAPITRE II.....	17
CADRE DE RÉFÉRENCE .....	17
2.1 L'apprentissage d'une langue de 0 à 5 ans (le développement du langage) .....	17
2.2 Les définitions des notions de langue première, langue seconde et langue étrangère 25	
2.3 L'enseignement de l'anglais, langue seconde, dans les programmes au Québec ....	29
2.4 Le contexte et les conditions d'enseignement.....	37
2.4.1 La motivation des apprenants .....	40
2.4.2 Le nombre d'heures d'enseignement de la langue seconde .....	44
2.4.3 L'acquisition de la langue seconde et son aisance .....	45
2.4.4 La formation des enseignants de langue seconde .....	48
2.4.5 L'approche pédagogique.....	52

2.4.6	La pédagogie par le jeu .....	54
CHAPITRE III.....		62
MÉTHODOLOGIE .....		62
3.1	Type de recherche .....	62
3.1.1	Méthode qualitative.....	63
3.1.2	Étude de cas.....	64
3.2	Échantillonnage.....	65
3.2.1	Critères retenus pour le choix des participants.....	66
3.2.2	Description du profil des personnes retenues.....	67
3.3	Instruments de la collecte de données .....	73
3.3.1	Entrevues semi-dirigées .....	73
3.3.2	Grille d'observation.....	76
3.3.3	Journal de bord.....	78
3.4	Traitement des données.....	79
CHAPITRE IV .....		83
PRÉSENTATION DES RÉSULTATS DE RECHERCHE .....		83
4.	Codification des données.....	84
4.1	Perception des enseignants au sujet du programme de formation en langue seconde et des compétences visées .....	85
4.1.1	Objectifs visés par le programme et perception des enseignants au sujet de ce dernier et les attentes des parents par rapport à l'enseignement de l'anglais, langue seconde.....	86
4.1.2	Cycles .....	90
4.2	Perception des enseignants au sujet de leur formation et du contexte pédagogique .....	91
4.2.1	Formation .....	91

4.2.2 Présence d'un conseiller pédagogique.....	94
4.2.3. Appréhension ou enjouement en regard de la prise en charge complète de l'anglais intensif.....	95
4.2.4. Planification .....	96
4.2.5. Difficultés ou obstacles .....	97
4.3 Perception des enseignants au sujet des stratégies déclarées .....	98
4.3.1 Répartition des étapes scolaires durant toute l'année scolaire .....	99
4.3.2 Pédagogie par le jeu .....	99
4.3.3 Transmission de l'information en français ou en anglais.....	101
4.3.4 Matériel utilisé.....	101
4.3.5. Échanges oraux et sociaux en classe, à l'école ou à l'extérieur en français ou en anglais.....	102
4.4 Perception des enseignants au sujet de la performance des élèves.....	103
4.4.1 La motivation à apprendre.....	104
4.4.2 La confiance en soi des élèves.....	104
4.4.3 Le contexte familial.....	105
4.4.4 La perception des enseignants au sujet de l'aisance à l'oral en anglais des élèves de la 6e année du primaire en contexte francophone .....	107
CONCLUSION .....	113
RÉFÉRENCES .....	119
APPENDICE A .....	125
APPENDICE B .....	127
APPENDICE C .....	128
APPENDICE D .....	130
APPENDICE E.....	131
APPENDICE F .....	133

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Présentation synthèse des programmes.....	32
Tableau 2 : Profil des participants à la recherche.....	73
Tableau 3 : Thèmes et codes retenus.....	85



## LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES

ALS : anglais langue seconde.....	1
MELS : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.....	1
MEQ : Ministère de l'Éducation du Québec.....	2
LP : langue première.....	2
LS : langue seconde.....	2
LE : langue étrangère.....	2
SPEAQ : Société pour la promotion de l'enseignement de l'anglais, langue seconde.....	6
FLS : français, langue seconde.....	27
FLE : français, langue étrangère.....	27
EHDAA : Élèves handicapés ou élèves en difficultés d'adaptation et d'apprentissage.....	44
CER : Certificat d'éthique de la recherche.....	72
PFEQ : Programme de formation de l'école québécoise.....	88

## REMERCIEMENTS

Ce mémoire a vraiment représenté un gros défi de notre part et une aventure extrêmement fascinante qui se termine. Celle-ci était empreinte de beaucoup d'émotions, d'embûches, des difficultés, et c'est avec beaucoup de satisfaction que nous tournons enfin la dernière page.

Grâce à Dieu, à tous nos amis<sup>1</sup>, trop nombreux, que nous ne pouvons pas tous citer ici, qui, par leur affection, leur amitié, leur aide, leurs conseils et leurs prières ont été à nos côtés tout au long de cette entreprise, ainsi qu'aux professeurs, aux collègues et au personnel du Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières, qui nous ont, d'une façon ou d'une autre, donné un bon coup de main pour continuer et surtout le goût du travail en équipe, à tous, nous vous disons MERCI.

Nous sommes particulièrement reconnaissantes à Mme Ginette Plessis-Bélaïr, notre directrice de recherche, qui, par sa présence, sa disponibilité, sa patience, sa générosité, et grâce à ses idées, ses réflexions et suggestions, a été d'une aide précieuse pour mener à

---

<sup>1</sup> Dans le présent document, le masculin est utilisé sans aucune discrimination et uniquement dans le but d'alléger le texte.

terme ce projet. Nous aurions pu tout lâcher et ne pas vouloir continuer avec toutes les corrections et rédactions à faire et à refaire, mais elle était là, MERCI BEAUCOUP.

Merci de tout cœur à mon mari, Corneille Kazadi, qui a toujours eu confiance en moi et en mes capacités, qui a toujours su me redonner du courage pendant les moments difficiles pour que je puisse continuer et persévérer, et pour son soutien indéfectible et constant. Merci à nos enfants Christian-Trésor, Annie-France, Jerry-Franck, Laura-Jennifer-Sophie, Godé-Lieve, Larissa-Audrey et Théophile-Yohan, qui grâce à leur patience, leur compréhension, leur prière et leur amour ont su nous accompagner dans cette aventure et ont pu nous apporter beaucoup de soutien et d'encouragement. Guys, I love you!

Que Rodolphe Toussaint et Adeline Lavigne soient remerciés pour leur aide morale et financière pendant notre maîtrise.

Nous désirons également remercier tous les enseignants qui ont cru en ce projet et qui nous ont permis de les observer dans leurs classes et qui ont accepté de répondre aux questions nombreuses que nous avons durant les entrevues. Nous n'oublions pas non plus les directions d'école qui nous ont ouvert leurs portes et nous ont soutenues tout au long de ce mémoire.

## INTRODUCTION

À la suite de nos intérêts personnels, professionnels, et à titre d'enseignante d'anglais, langue seconde (ALS), depuis plus de huit ans en milieu mauricien, notre recherche porte sur l'enseignement et l'apprentissage de cette matière dans les écoles primaires de la région de la Mauricie, au Québec. Ce choix est fait en fonction de l'expérience vécue, en tant qu'enseignante d'anglais langue seconde, dans quelques écoles primaires de la région.

Nous avons fait un certain nombre de constats en ce qui concerne les conditions de l'enseignement de cette matière à l'école primaire, dont le fait que les élèves de sixième année manquent pour la plupart d'entre eux de l'aisance nécessaire à un échange de base en anglais. Comme étudiante à la maîtrise, au début de cette recherche, nous avons constaté également qu'il y a peu ou pas de recherche au sujet de l'enseignement de l'anglais, langue seconde, pour les élèves francophones du primaire au Québec.

Par contre, en faisant des recherches bibliographiques sur l'apprentissage des langues, nous avons trouvé qu'il existe des documents prescriptifs provenant du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), c'est-à-dire un programme et un certain encadrement qui montrent différents aspects en matière d'enseignement et d'apprentissage de l'anglais, langue seconde, au Québec, et plus particulièrement dans le

programme d'études, ainsi que le type d'enseignement et le genre de matériel qu'il faudrait utiliser dans la classe (MEQ, 2001)<sup>2</sup>; (MELS, 2005).

Néanmoins, nous souhaitons nous renseigner davantage sur la situation en étudiant le contexte d'enseignement de l'anglais en milieu francophone québécois, et plus spécialement en Mauricie, puisque nous y travaillons. En l'occurrence, nous voudrions clarifier cette situation au sujet de la perception de l'aisance des élèves à l'oral par les enseignants d'anglais, langue seconde, ainsi que de leurs conditions de travail, de leur formation, du programme, de leurs pratiques et des objectifs qu'ils se fixent en ce qui a trait à la maîtrise de cette langue chez leurs élèves à la fin du primaire.

Le premier chapitre de ce mémoire est consacré à la situation du problème, la présentation du centre d'intérêt, l'identification du problème et l'importance de la recherche sur le plan social, politique, linguistique et scientifique. Nous terminons ce premier chapitre par la présentation de la question et des objectifs de la recherche. Le deuxième chapitre, consacré au cadre de référence, est réalisé à partir d'une recension des écrits. Dans le but de clarifier les enjeux de l'apprentissage d'une langue seconde, plusieurs concepts y sont présentés, entre autres, ceux de la langue première (LP), de la langue seconde (LS) et la langue étrangère (LE).

---

<sup>2</sup> Le ministère de l'Éducation est devenu le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport en 2005.

Les concepts sont examinés sous la loupe du programme d'enseignement de l'anglais LS au primaire en mettant un accent particulier sur l'enseignement proprement dit, sur le nombre d'heures imparti à cet enseignement et sur l'apprentissage d'une langue. Dans ce sens, nous tenons compte du contexte dans lequel les enseignants d'anglais donnent leurs cours, de l'approche pédagogique, de la motivation, de l'acquisition et de l'aisance dans la LS, ainsi que de la pédagogie par le jeu que certains utilisent pour l'apprentissage de l'anglais, langue seconde.

Le troisième chapitre concerne les différents aspects méthodologiques. Nous détaillons le type de recherche ainsi que les instruments méthodologiques utilisés, le profil des sujets participant à la recherche, les procédés utilisés pour la collecte des données et la présentation des étapes du traitement des données.

Le quatrième chapitre présente les résultats, les observations et l'analyse des données, sur la base des transcriptions des entrevues réalisées avec chacun des participants, de leur pratique observée dans leur classe et d'un journal de bord.

En conclusion, nous rappelons la problématique, les démarches entreprises et les résultats obtenus. Nous terminons en indiquant les limites de notre recherche et les pistes pour de futures recherches sur le sujet.

## CHAPITRE I

### PROBLÉMATIQUE

L'anglais est une langue internationale parlée par un très grand nombre de personnes non seulement en Amérique, mais dans le reste du monde. Son enseignement dans le contexte québécois est important, pourtant il semble y avoir quelques difficultés à ce niveau et c'est ce que nous souhaitons présenter dans ce chapitre.

#### 1.1 La présentation du centre d'intérêt

À titre d'enseignante d'anglais, langue seconde, notre expérience dans les écoles primaires nous a amené à réaliser que la majorité des élèves n'avaient pas d'aisance à l'oral en anglais à la fin du primaire, c'est-à-dire qu'ils ne pouvaient pas soutenir une courte conversation usuelle en anglais, alors que l'apprentissage a débuté au premier cycle du primaire. De plus, nous avons constaté entre autres que les conditions d'enseignement sont différentes d'une école à l'autre, que la formation des enseignants d'anglais, langue seconde, n'est pas la même pour tous.

Ensuite, nous parlerons également du programme et des pratiques utilisées. Nous souhaitons vérifier notre lecture de la situation en étudiant le contexte d'enseignement de l'anglais en milieu francophone québécois, et plus particulièrement en Mauricie.

L'apprentissage d'une langue seconde est avant tout un outil de plus pour communiquer avec les autres, un enrichissement culturel lié à une nouvelle langue. La langue anglaise est essentielle à la réussite future de nos enfants en Amérique du Nord, et son acquisition en matière de compétences langagières de base leur permet par la suite d'en faire un apprentissage plus approfondi au secondaire.

Parler plusieurs langues est une richesse. Non seulement cela permet-il de plus larges réseaux de relations sociales et des approches culturelles diverses, mais cela permet aussi une compréhension plus profonde de sa propre langue. En effet, sans une compréhension des différences et des complémentarités de la « cartographie du monde » que donne la connaissance de plusieurs langues, il est plus difficile d'appréhender les richesses et les particularités de la sienne. Goethe (cité par Boysson-Bardies, 2003, p.143) écrivait qu'« aucun monoglotte ne connaît vraiment sa langue. Les enfants élevés dans des pays où le plurilinguisme est fréquent, que ce soit à cause de la présence de divers groupes ethniques ou parce que la langue nationale ne permet pas des échanges internationaux, sont plus à même de devenir des multilingues confirmés ».

Comme, nous l'avons indiqué en présentation, il existe très peu d'écrits au sujet de l'enseignement de l'anglais, langue seconde au Québec. Néanmoins, pour notre recherche, nous avons utilisé les mots clés suivants : English as a second language, anglais langue seconde, enseignement d'une langue, enseignement anglais langue seconde, enseignement langues secondes, apprentissage anglais langue seconde, apprentissage d'une langue,



langue première, langue seconde, langue étrangère, langue et anglais, bilingue ou immersion, aisance, fluidité, enfant et apprentissage précoce primaire au Québec.

## 1.2 L'identification du problème

Si la réforme établie par le MELS présente un programme qui s'étale maintenant de la première à la sixième année, elle permet également de diminuer le nombre d'heures à consacrer à cet enseignement. En effet, le Régime pédagogique indique à l'article 22 que le temps prévu pour chaque matière est donné à titre indicatif. Il revient à chaque conseil d'établissement de chacune des écoles du Québec de répartir ce temps d'enseignement entre chaque discipline. Pourtant, le constat dans les milieux d'enseignement sur le sujet montre que le nombre d'heures imparties est à prendre en compte (SPEAQ, société pour la promotion de l'enseignement de l'anglais, langue seconde, au Québec, 2001)<sup>3</sup>.

Selon la SPEAQ, les élèves de sixième année du primaire n'arrivent pas à une aisance conversationnelle de base au quotidien en anglais, ni même pour beaucoup d'entre eux à la fin du secondaire. Même en considérant que l'apprentissage de l'ALS (anglais, langue

---

<sup>3</sup> La Speaq est une organisation à but non lucratif. Ses membres sont des enseignants de tous les niveaux du primaire à l'université. La majorité enseigne au primaire et au secondaire. SPEAQ ne reçoit pas de subventions pour fonctionner. Elle fonctionne grâce aux cotisations de ses membres et aux profits réalisés lors du congrès annuel. Elle a produit certains outils pédagogiques spécifiques avec l'apport de fonds provenant de Canadian Heritage. Ces fonds étaient uniquement dédiés à la production des projets en question. Elle n'effectue pas de recherche d'ordre scientifique, mais à certains moments, elle a collaboré à des recherches universitaires.

seconde) débute en première année et que, dans certaines écoles, la sixième année se fait maintenant en anglais pour la moitié de cette dernière, selon les recherches dans le domaine (SPEAQ, 2001; Hagège, 2005; Abdelilah-Bauer, 2008), le nombre d'heures imparties est encore loin du compte par rapport au nombre d'heures nécessaires de 1200 heures et à la fréquence d'utilisation requise à la maîtrise adéquate d'une langue.

Lightbown (cité dans le mémoire de la SPEAQ, 2001) souligne qu'il faut beaucoup d'heures pour apprendre une langue et il faut qu'elles soient concentrées pour que l'élève moyen puisse faire des progrès et communiquer aisément dans la langue seconde. Selon cette auteure, il faudrait donc, non seulement beaucoup de temps pour apprendre une langue, mais aussi beaucoup de pratique et de motivation. Il faudrait également tenir compte de l'environnement et de la motivation de l'élève. En effet, l'élève élevé en milieu francophone et ayant peu d'occasions de parler l'anglais en dehors de la classe d'anglais, par exemple en milieu plutôt homogène, comme dans la région de la Mauricie, risque fort, selon l'auteure, d'avoir de la difficulté à se familiariser avec la langue et la culture anglaises. Lightbown note même, que « bien que guidé par son enseignant, que l'apprenant progresse peu dans son apprentissage et il peine à décoder les messages transmis dans le cours » (p. 6).

Bien que la qualité de l'enseignement demeure un paramètre à prendre en compte, la SPEAQ (2001) note que la maîtrise d'une langue seconde telle que l'anglais requiert environ 5000 heures dans une période de temps concentrée et que la connaissance

élémentaire est de 1200 heures. Si l'on additionne le temps indiqué par le MEQ (SPEAQ, 2001) avant la réforme pour ses programmes de base, l'élève aura accumulé 144 heures à la fin du primaire et 500 heures de plus à la fin du secondaire pour un total de 644 heures. Nous sommes bien loin des 1200 heures nécessaires pour une connaissance de base. Avec le nouveau programme du MELS, il y a eu de nouvelles prescriptions, entre autres, l'introduction de l'anglais, langue seconde, dès la première année du primaire. Nous pouvons maintenant constater que nous en sommes à la fin du primaire à 324 heures + 500 au secondaire pour un total de 824 heures. Le compte n'y est toujours pas.

De plus, si l'on considère que ces heures seront étalées sur 11 ans et que plusieurs écoles donnent moins que le temps indiqué, il ne faudrait pas s'étonner du peu de connaissances de nos jeunes en langue seconde. En 2012, dans une volonté de bonification de la situation, le MELS a proposé de faire en sorte que, d'ici cinq ans, les élèves de 6e année du primaire consacrent la moitié de leur année scolaire à l'apprentissage intensif de l'anglais. Cela donnerait 400 heures de plus, si cette proposition était retenue. Il faut spécifier qu'à ce jour, il y a encore plusieurs écoles qui n'ont pas mis cette demande en application.

Donc, grâce à cet ajout et à l'enseignement de l'anglais, langue seconde, qui a commencé en première année, l'élève aura accumulé de la première à la cinquième année 180 heures. Avec cette mise en œuvre, on en serait à 180 heures<sup>4</sup> + 400 en sixième année intensive et 500 au secondaire, ce qui nous donne un total de 1080 heures. Le compte n'y est pas

---

<sup>4</sup> À raison de 60 minutes par semaine, par année.

encore. Selon la SPEAQ (2001), avec l'avènement de la réforme, le temps d'apprentissage a diminué par rapport à l'ancien régime. En effet, il s'agit là de temps indicatif, il faut comprendre que certaines écoles offrent plus à leurs élèves, mais pour beaucoup, la réalité est que de plus en plus de commissions scolaires qui offraient en moyenne 90 minutes par semaine ont choisi, en septembre 2001, de diminuer le temps à une heure ou moins, soit à 60 minutes comme prescrit dans le programme ou, 45, 40 et même 30 minutes par semaine, et ce, pour chacune des années du primaire. À ce propos, contrairement à la volonté du Ministère qui avait conçu dans les nouveaux programmes des leçons d'une heure seulement, il y a plutôt eu une diminution (SPEAQ, 2001; MELS, 2005). Les leçons sont conçues pour 60 minutes par le MELS, mais en réalité, l'enseignant enseigne pendant 50 minutes une période de 60 minutes ou moins, en fonction de la période choisie dans l'école.

#### L'enseignement de l'anglais intensif en 6e année

L'enseignement de l'anglais intensif en 6e année est envisagé dans la perspective de conduire un plus grand nombre d'élèves au niveau de maîtrise souhaitée en langue seconde, d'où les apprentissages qui sont, non seulement axés sur la communication orale, mais également sur la lecture et l'écriture. Le développement des compétences vise à s'assurer que l'élève pourra communiquer tant à l'écrit qu'à l'oral en anglais de façon satisfaisante à la fin de son parcours secondaire. Rappelons que les attentes de fin de cycle au secondaire sont les suivantes : que l'élève prête attention à l'articulation du message,

qu'il maîtrise bien les expressions de la langue fonctionnelle et l'utilise dans toutes les situations en classe, qu'il communique en anglais avec aisance, qu'il s'exprime oralement de façon plus structurée, avec davantage de facilité et d'assurance, et cherche de moins en moins ses mots, qu'il emploie parfois des phrases complexes et des expressions idiomatiques. Son répertoire linguistique (ex. : vocabulaire, grammaire, intonation et prononciation) devrait être suffisamment précis pour que les erreurs qu'il commet à l'oral ou à l'écrit ne nuisent pas à la compréhension du message (MELS, 2007).

Plusieurs questions se posent quant à l'enseignement des différentes matières en anglais au cours de la demi-année intensive de 6<sup>e</sup> année. Cette période sera-t-elle assumée par le professeur généraliste du primaire ou le professeur d'anglais (SPEAQ, 2008)? Nos recherches dans les catalogues et sur les banques de données : ERIC EBSCO, ERUDIT, PsycINFO (EBSCO), MLA International Bibliography (CSA) (ProQuest XML), Linguistics and Language Behavior Abstracts (CSA) (ProQuest XML), Repère, Google Scholar, Dissertation Abstract, etc. apportent peu d'information sur l'aspect soulevé ici.

#### La formation différente des enseignants

En ce qui a trait à la formation différente des enseignants, selon la SPEAQ (2001), l'enseignement de l'ALS devrait être confié à des enseignants spécialisés en ALS. Que ces enseignants soient francophones, anglophones ou allophones, ils devraient tous avoir une telle maîtrise de l'anglais qu'ils puissent offrir un modèle linguistique adéquat tant au

point de vue phonétique et phonologique, que des aspects lexical, syntaxique, sémantique et pragmatique de cette langue. Pour l'instant, il semble qu'un des obstacles pour les enseignants, dont la langue maternelle est l'anglais, et qui parlent très bien le français, réside dans le fait qu'on exige d'eux de passer d'abord les examens de français écrit obligatoires dans certaines commissions scolaires, ce qui élimine plusieurs entre eux.

À la suite de la recension des écrits que nous avons faite, il s'avère que l'on peut, dans certaines écoles, trouver des enseignants qui parlent l'anglais et qui l'enseignent sans avoir une formation en enseignement de ladite matière.

#### Contexte d'enseignement

Quant au contexte d'enseignement, du point de vue de la SPEAQ (2001), des centaines d'enseignants spécialisés en ALS, qui enseignent à temps partiel, auraient accepté un titulariat ou une autre spécialité plutôt que de subir les conditions difficiles qui découlent d'une diminution du temps d'enseignement pour chaque groupe. D'autres se seraient résignés à changer leur orientation, car ils n'arrivaient pas à se trouver un emploi et ils étaient réduits à faire de la suppléance. Sans compter qu'à raison d'une heure d'enseignement par semaine, l'enseignant doit rencontrer au moins 20 groupes, soit environ 500 élèves de niveaux différents et souvent répartis, dans plus ou moins trois écoles. Le temps qu'ils passent sur la route n'est pas comptabilisé dans leur tâche et ils

ont aussi à assumer leur part des surveillances. Il y a encore des écoles qui ne fournissent pas de salle de classe au spécialiste.

### La perception des parents

La SPEAQ (2001) ainsi que Rondal et Comblain (2001) soutiennent également qu'il y a une méconnaissance de la part de plusieurs parents au sujet de l'apprentissage des langues, ou un sentiment de devoir historique, qui les pousserait à vouloir maintenir la langue française en Amérique et les amènerait à se questionner sur l'apprentissage précoce de l'anglais. D'après eux, il y aurait aussi la perception du devoir chez les francophones de transmettre d'abord la langue française à leurs jeunes enfants, puis leur inquiétude quant aux effets d'un bilinguisme à long terme pour une société en contexte linguistique minoritaire. Mais, peut-être encore davantage, la croyance que les jeunes enfants seraient susceptibles de confondre les deux codes en présence.

### L'apprentissage de la langue seconde

Contrairement à la pensée populaire, l'apprentissage de la langue seconde ne nuit pas à l'apprentissage de la langue maternelle ni à sa pérennité. Au contraire, plusieurs études (MEQ, 2001; RCCPALS, 2001; SPEAQ, 2001; Boysson-Bardies, 2003) montrent que les personnes qui maîtrisent plusieurs langues développent un attachement plus grand à leur langue maternelle. Selon Labelle et Lightbown (2001), à l'adolescence, l'élève maîtrise

bien sa langue maternelle et il est capable de se servir de ses connaissances pour un apprentissage plus efficace des règles de la langue seconde. Ainsi, les nouveaux savoirs s'ancrent dans les savoirs préexistants développés au primaire et ont plus de sens pour l'apprenant.

### 1.3 L'importance de la recherche

Tout au long de l'histoire de l'humanité, les questions des langues ont été, de près ou de loin, liées à des enjeux de définitions identitaires, de relations interethniques et d'établissement de rapports de domination. L'âge joue un rôle déterminant dans le processus d'acquisition d'une langue seconde. On sait maintenant qu'il existe une période privilégiée pendant laquelle l'enfant fait preuve d'une grande adaptabilité (Guimbretière, 2000; Sousa, 2002). Aussi, c'est dès le plus jeune âge (4 /5 ans) qu'il faut sensibiliser un enfant aux langues étrangères, de la manière la plus naturelle possible.

À la suite des lectures effectuées sur l'apprentissage des langues (Rondal et Comblain, 1999; Sousa, 2002; Abdelilah-Baeur, 2008; Daviault, 2011), il ressort que l'âge de l'enfant pour apprendre une langue est un facteur important. Il y a aussi la durée et l'intensité de l'apprentissage qui sont tout aussi importantes. L'enfance est la période où les potentialités sont les plus riches et les plus variées. Il convient d'exploiter cette période notamment dans le domaine de l'apprentissage des langues (Hagège, 1996).



Si l'enfant apprend très tôt la langue seconde ou la langue étrangère dans le cadre d'une éducation bilingue, il peut dans certains cas avoir un accent étranger, mais il ne connaît pas de blocage qui peut nuire à son apprentissage. À ce sujet, Groux (2003)<sup>5</sup> pense qu'il existe certains avantages tant sur le plan culturel que sur le plan cognitif. Selon elle, du point de vue culturel, le fait qu'un enfant maîtrise une ou plusieurs langues étrangères favorise l'ouverture aux autres et crée le désir de mieux connaître les personnes avec lesquelles il pratique la langue, de comprendre leur culture et d'échanger des idées avec elles.

Étant donné que la Mauricie est un milieu plutôt homogène, représentatif de plusieurs régions du Québec, contrairement à la diversité linguistique que l'on retrouve, par exemple, à Montréal, la langue française y est véritablement omniprésente et constitue le véhicule des études, du travail et des communications. Ainsi, les occasions de parler l'anglais sont très rares et ne facilitent pas l'apprentissage et l'utilisation de la langue seconde. Il serait souhaitable que l'apprentissage de l'anglais se réalise dans les meilleures conditions à l'école, afin que nos enfants maîtrisent cette langue seconde de manière efficace; ce qui ne semble pas être le cas pour l'instant. La rareté des écrits sur le sujet concernant la réalité du Québec fait en sorte que notre recherche pourrait permettre de fournir quelques assises en ce qui concerne l'état de la situation à l'heure actuelle dans les classes d'anglais langue seconde et des pistes d'amélioration susceptibles de favoriser un meilleur apprentissage de la langue anglaise.

---

<sup>5</sup> Consulté en ligne le 19-06-2014.

#### 1.4 La question de recherche

À la suite des lectures effectuées sur l'apprentissage des langues, il ressort que l'âge de l'enfant pour apprendre une langue est un facteur important dans les difficultés et les obstacles qu'il peut rencontrer dans son apprentissage de l'anglais au primaire. Il y a aussi la durée et l'intensité de l'apprentissage. Nous savons qu'il faut beaucoup de temps pour apprendre une langue ainsi que beaucoup de pratique. Il faut donc tenir compte de l'environnement et de la motivation de l'élève.

Nous voulons clarifier la situation au sujet de la formation des enseignants d'anglais dans les écoles primaires, documenter leurs pratiques ainsi que connaître leur propre perception au sujet de leurs conditions de travail et des buts qu'ils se fixent en ce qui concerne la maîtrise de l'anglais, langue seconde, chez leurs élèves de la fin du primaire.

C'est la raison pour laquelle, à la suite des observations que nous avons pu faire ainsi que notre intérêt pour l'ALS au primaire en Mauricie, nous souhaitons mieux comprendre ce qui se passe dans notre région, afin de voir si notre perception est la bonne et comment nos élèves pourraient parvenir à une plus grande aisance en anglais à l'oral à la fin de leurs études au primaire. Cela nous amène à nous interroger sur le contexte d'enseignement de l'anglais, langue seconde, d'où notre question de recherche :

- Quelle est la perception des enseignants d'anglais, langue seconde, au sujet de l'aisance à l'oral des élèves de la 6<sup>e</sup> année du primaire, du contexte d'enseignement de cette matière, de leur propre formation dans cette discipline, du programme et de la pratique pédagogique qu'ils utilisent en contexte francophone dans la région de la Mauricie?

### 1.5 Les objectifs de la recherche

Eu égard aux considérations d'ordre théorique autour desquelles s'articule la problématique de notre recherche, nous présentons ici les objectifs que nous nous sommes fixée pour notre recherche :

- documenter et clarifier le contexte de l'enseignement de l'ALS en milieu francophone en Mauricie ;
- identifier des paramètres susceptibles de favoriser une aisance à l'oral en langue anglaise des élèves du primaire.

Nous explorons dans le chapitre qui suit les différents concepts nécessaires à l'approfondissement de la compréhension du sujet que nous souhaitons étudier dans la présente recherche.

## CHAPITRE II

### CADRE DE RÉFÉRENCE

Ce chapitre présente une recension d'écrits qui permet de mieux cerner et comprendre les concepts en jeu dans cette recherche. Nous étudierons, entre autres, les concepts suivants : l'apprentissage et le développement d'une langue de 0 à 5 ans, les notions de langue première (LP), de langue seconde (LS) et de langue étrangère (LE), l'enseignement et l'apprentissage d'une langue seconde, les contextes propices à l'apprentissage d'une langue seconde. Nous présenterons le programme d'enseignement de l'anglais au primaire ainsi que l'approche préconisée en LS. Il sera question de l'enseignement de la langue seconde et du nombre d'heures imparti à cet enseignement. Également, nous aborderons la formation des enseignants, le contexte d'enseignement des enseignants d'anglais et la pédagogie par le jeu.

#### 2.1 L'apprentissage d'une langue de 0 à 5 ans (le développement du langage)

Nous verrons, dans cette partie, les différentes étapes qui mènent au développement du langage des enfants.

## Fœtus et nouveau-nés

Selon Sousa (2002) ainsi que Picq *et al.* (2008), le cerveau du nouveau-né n'est pas une tabula rasa comme les chercheurs l'ont déjà cru. Certaines parties sont spécialisées et prédéterminées pour répondre à certains stimuli, dont le langage parlé. D'après Florin (1999), le fœtus est en mesure de percevoir non seulement les bruits physiologiques émis par le corps de sa mère, mais aussi certains bruits du monde environnant, dont la parole humaine. Installé dans la poche du liquide amniotique, il perçoit la voix maternelle et les autres voix environnantes dans un bruit de fond constitué des respirations, des battements du cœur et des bruits de l'appareil digestif maternel. La voix maternelle est probablement mieux perçue que les autres parce qu'elle l'est doublement, si l'on peut dire, par voie aérienne et par voie interne. Florin précise aussi que le nouveau-né préfère la voix de sa mère à toutes les autres, et qu'il est plus attentif à sa langue maternelle qu'à une autre langue. Les nouveau-nés sont également sensibles à l'intonation de la voix humaine et préfèrent une intonation habituelle.

Dès la naissance, le nouveau-né est sensible aux caractéristiques mélodiques et rythmiques de la langue de son environnement. Par exemple, des nouveau-nés français de quatre jours sont capables de faire ainsi la différence entre des phrases anglaises et des phrases japonaises parce qu'elles ne sont pas proches prosodiquement parlant. Cette analyse de la parole est suffisante pour permettre aux nourrissons de favoriser rapidement les sons et la mélodie de la langue de l'environnement pendant les premières semaines de vie, une

ébauche de représentation de leur langue maternelle, qui les amène à réagir différemment à des phrases selon qu'elles appartiennent à la langue première ou pas (Dehaene, dans Picq *et al.*, 2008).

L'enfant peut être exposé à une seule langue à partir de sa naissance, et en apprendre une autre par la suite. On appelle ce phénomène le bilinguisme séquentiel, ou l'apprentissage d'une langue seconde (LS) (Davialt, 2011; Picq *et al.*, 2008).

Vers 10 à 12 mois, le babillage des enfants élevés dans un milieu bilingue reflète l'influence des deux langues parlées dans leur entourage, tout comme le fait le babillage des enfants unilingues. De la même manière, les enfants bilingues produisent leurs premiers mots autour de l'âge de 12 mois, ils font peu d'erreurs de dénomination et ils développent leur vocabulaire à peu près au même rythme que les enfants acquérant une seule langue (Bedore et Pena, 2008; Paul, 2001) cités par Davialt (2011). Boysson-Bardies (2003) note que les enfants bilingues sont souvent un peu plus lents pour apprendre à parler, mais ce n'est pas toujours le cas.

#### Acquisition du langage par les jeunes enfants

Il semble qu'environ 30 % du vocabulaire des enfants de 12 et 24 mois soit le même dans les deux langues à acquérir. Ainsi, un enfant apprenant le français et l'anglais connaît à la fois le mot « chien » et le mot « dog » (Nicoladis et Secco, 2000). C'est donc dire que, dès

le début de l'acquisition, l'enfant différencierait les deux langues, notamment en acquérant deux mots de langues différentes. Les enfants bilingues sont donc en mesure de discriminer dans les deux langues le même nombre de mots qu'un enfant unilingue (Polka et Sundara 2003) cité par Daviault (2011). Ainsi, la capacité d'un jeune cerveau à apprendre une ou plusieurs langues est si grande qu'il lui est possible de le faire simultanément. Certains parents semblent craindre la confusion qui pourrait naître de l'enseignement de deux langues en même temps, langue première (maternelle) et langue seconde.

Selon Boysson-Bardies (2003) ainsi que Rondal et Comblain (1999), le langage est un moyen de communication central et spécifique à l'être humain. Ce dernier est capable d'associer du sens à des sons, c'est-à-dire de relier les phonèmes (sons) d'une langue donnée aux représentations sémantiques (sens) auxquelles ils renvoient dans cette langue.

Communiquer, c'est aussi faire des gestes, des mimiques, voire s'exprimer par d'autres médiums qu'une langue parlée ou écrite (Boysson-Bardies, 2003). Dans notre étude, nous ne tiendrons compte que d'une langue apprise en contexte scolaire.

Boysson-Bardies (2003) affirme que les chercheurs américains et européens ont démontré que le bébé, à qui la mère parle beaucoup, a un vocabulaire plus étendu. Quant à Wyatt (1973), à la suite des observations faites auprès des mères et leurs enfants, elle affirme qu'en ayant une communication simple et riche avec le petit, on crée une situation idéale

d'enseignement-apprentissage. La mère, comme modèle verbal pour son enfant, lui parle avec une articulation claire. Celle-ci utilise des phrases courtes et simples appropriées à l'âge et à l'état de développement de l'enfant. Elle accorde étroitement ses mots et ses phrases avec ceux de l'enfant en lui apprenant de nouveaux mots et en lui fournissant une rétroaction verbale immédiate et spécifique. Elle lui enseigne à parler dans une ambiance de délice mutuel. En fait, sa façon d'accorder ses mots à ceux de l'enfant fait d'elle un modèle idéal pour l'apprentissage du langage parlé.

Le fait de parler peut également avoir un effet positif sur le quotient intellectuel de l'enfant. Le fait de parler avec son bébé lors des rituels quotidiens (le bain, le changement des couches, etc.) semble essentiel pour un meilleur développement du langage. Jusqu'à trois ans, c'est surtout l'interaction directe, en face à face, avec la mère ou son substitut qui garantit l'acquisition du langage à un niveau satisfaisant (Abdelilah-Bauer, 2008).

Chomsky (1965) attribue au nouveau-né une connaissance implicite des principes universels qui structurent les langues. Le cerveau humain est équipé de façon à extraire les règles qui sous-tendent la structure des langues; c'est la capacité d'extraire des propriétés communes à toutes les langues. Pour développer une langue, l'enfant doit être plongé dans un « bain » linguistique. Il a besoin d'avoir dans son environnement une langue et un modèle de comportement langagier. Entendre parler autour de lui l'aide à organiser toute information sensorielle qui porte la parole, puis toute information issue du lexique et de la syntaxe de la langue ou des langues qu'il entend parler.



Selon Boysson-Bardies (2003), « c'est l'interaction entre les capacités génétiques pour le langage et la réception d'une langue qui permet d'acquérir celle-ci, parce que l'enfant est porté par le désir vital et impérieux de devenir un être parlant. S'il prend plaisir à écouter les adultes lui parler avec tendresse et à les entendre communiquer entre eux, le désir et le bonheur de parler guident son développement » (p.14). Par ailleurs, pour Vygotski (1986), l'enfant est un être social qui comprend que la communication verbale avec les autres peut l'aider à obtenir ce qu'il lui faut. Ce n'est donc pas le désir et le bonheur, mais le besoin de communiquer qui serait vital pour lui. Boysson-Bardies (2003) continue en notant que « les compétences linguistiques inscrites dans l'être humain s'accompagnent d'une énorme appétence du bébé pour le langage. Il faut voir l'attention, pour ne pas dire la tension, avec laquelle les nourrissons regardent les adultes qui leur parlent, leurs jeux avec les sons et le plaisir qu'ils en tirent pour comprendre ce que la parole est aux humains dès la naissance (p. 14) ».

Pourtant plusieurs recherches, dont celles de Raguenaud (2009) et Abdelilah-Bauer (2008), montrent qu'il n'y aurait aucune raison de craindre l'« invasion » d'une langue seconde, par exemple l'anglais (SPEAQ, 2001). Cependant, d'après Gélinas (2004), dans le contexte nord-américain et au Québec, un bilinguisme mur à mur ne peut être que « soustractif », c'est-à-dire que l'une des deux langues peut constituer une menace pour la survie et le développement de l'autre langue du fait de son utilisation dans la société.

Par contre, selon Boysson-Bardies (2003), la connaissance préalable de trois ou quatre langues facilite grandement l'acquisition d'autres langues. On devient sensible aux structures linguistiques et au fonctionnement des langues et l'on se sert des outils métalangagiers que l'on a élaborés pour apprendre de nouvelles langues. Quand une personne apprend une autre langue, cela lui permet de consolider sa langue maternelle et de l'apprécier à la lumière d'une autre. Ainsi, si un bilinguisme mur à mur peut être une menace pour le français au Québec, l'apprentissage d'une autre langue, voire de plusieurs, aide néanmoins à consolider la langue première. Il est donc question ici de trouver le juste équilibre entre le maintien et le développement de la langue première des francophones au Québec et leur apprentissage efficace de l'anglais, langue seconde.

Pour Sousa (2002), la fenêtre de l'acquisition de la langue s'ouvre tôt après la naissance et se referme vers 10 ou 11 ans. Les expériences du nouveau-né contribuent à former son cerveau et à définir l'architecture neuronale unique qui influencera la façon dont il traitera ses expériences futures, à l'école, au travail ou ailleurs. Entre 3 et 12 ans, deux autres processus s'amorcent : les liaisons neurologiques déjà établies en fonction des expériences vécues deviennent permanentes, les autres sont temporairement inutilisées. Ce mécanisme neuronal se poursuit à un rythme moindre tout au long de la vie. Au-delà de cet âge, apprendre une troisième ou quatrième langue devient plus facile. Par contre, c'est beaucoup plus difficile d'acquérir une bonne articulation de nouveaux phonèmes. Les enfants retrouvés dans des environnements sauvages ont souvent inventé leur propre

dialecte. Il se peut que la capacité humaine à acquérir la grammaire ait une fenêtre d'opportunité qui se situerait au cours de ces jeunes années (Sousa, 2002).

Daviault (2011) souligne aussi qu'il faut également comprendre que les jeunes de première année sont à un âge où ils sont moins réticents à s'exprimer en anglais. Plus l'apprentissage débute tard – à l'adolescence par exemple – plus l'enfant va être gêné de converser par crainte de commettre des erreurs. En première année, les élèves seront amenés à se faire l'oreille, en apprenant par exemple des chansons et des comptines en anglais, créant une habitude d'apprentissage qui pourra être très utile plus tard. D'après cette auteure, les enfants de moins de 6 ou 7 ans sont particulièrement efficaces pour apprendre une nouvelle langue; son acquisition s'effectue rapidement et, de plus, ils s'expriment comme des locuteurs natifs dans la langue seconde. Une langue apprise après cet âge est généralement parlée avec un accent étranger, même léger.

Comme l'a décrit Sagart (dans Picq *et al.*, 2008), la langue relève de la culture : nous parlons la langue de notre milieu socioculturel, en l'occurrence, le français. Nous aurions été adoptés à un âge tendre par des Chinois de Canton, nous parlerions cantonais et nous nous exprimerions en wolof si nous avions été élevés par des parents sénégalais.

En résumé, les expériences menées ces dernières années ont révélé l'existence chez les nouveau-nés, voire chez le fœtus, de capacités remarquables de perception, de catégorisation et de sélection des sons de la parole. Ils ont également la capacité à

apprendre deux langues en contexte bilingue, sans confondre les codes respectifs de chacune. À la lumière de ces recherches, la crainte chez certains parents que les enfants de 5 ou 6 ans soient trop jeunes pour apprendre une deuxième langue et risquent de confondre les deux codes devient désuète ou injustifiée.

## 2.2 Les définitions des notions de langue première, langue seconde et langue étrangère

Puisque notre recherche porte sur l'enseignement d'une langue seconde, nous nous devons de clarifier la signification de chacune des appellations au sujet de la langue première, de la langue seconde et de la langue étrangère.

On désigne surtout les langues par le degré de familiarité que l'on entretient avec elles, de la langue première (LP), à la langue seconde (LS) en passant par la langue étrangère (LE) (Defay, 2003).

La LP est la langue acquise de façon naturelle, dès le plus jeune âge, par simple interaction avec l'environnement familial. Donc, une personne peut avoir deux langues maternelles. Une personne peut aussi ne pas savoir écrire dans sa langue maternelle ou ses langues maternelles. Selon Legendre (2005), c'est la première langue apprise par un individu et la plupart du temps encore parlée.

Dans le dictionnaire didactique de Robert (2005), il est écrit que « la notion de français, langue seconde (FLS) est née de la nécessité de distinguer une situation particulière d'enseignement : celle de certains pays francophones, les anciennes colonies françaises, où le français est langue d'enseignement, alors même qu'elle n'est pas la langue maternelle des enfants » (p.78). Dans la pratique, le FLS se limite en fait à une seule situation qui se décline sous différentes formes : la scolarisation en français d'enfants dont la langue maternelle n'est pas le français (Cuq, 2003). Quant à Legendre (2005), la deuxième (ou la troisième) langue apprise ou à apprendre est qualifiée de seconde lorsqu'elle possède un statut politique officiel dans un pays bilingue pour les francophones, mais trilingue pour les allophones, comme le sont le français pour les anglophones et l'anglais pour les francophones au Canada.

Le français, langue étrangère (FLE), selon Cuq (2003), c'est la langue qui est enseignée à des apprenants dont la langue maternelle n'est pas le français. Le concept de FLE est vaste. Il inclut le français enseigné dans nombre des pays étrangers dans des institutions officielles ou locales. Il a acquis, graduellement avec les années, une existence autonome rendue obligatoire par la riche palette de ses statuts, des situations d'apprentissage et des publics d'apprenants. D'après Legendre (2005), une langue étrangère est une langue autre que la langue maternelle et elle ne possède pas de statut politique officiel dans le pays où elle est enseignée.

Cuq (2003), pour sa part, stipule que toute langue non maternelle est une langue étrangère. Le français est donc une langue étrangère pour tous ceux qui ne le reconnaissent pas comme langue maternelle, entrent dans un processus plus ou moins volontaire d'appropriation, et pour tous ceux qui, s'ils le reconnaissent ou non comme langue maternelle, en font l'objet d'un enseignement à des locuteurs non natifs. Ainsi, une langue devient étrangère lorsqu'elle est constituée comme un objet linguistique d'enseignement et d'apprentissage. Elle n'est pas la langue de première socialisation ni la première dans l'ordre des appropriations linguistiques. Elle n'est donc pas, à titre de langue étrangère, une langue nécessaire pour étudier ou travailler dans un pays bilingue par exemple. Elle est plutôt étudiée pour des motifs différents et surtout pour les loisirs, les voyages, le plaisir ou la curiosité.

Ainsi, un individu peut parler la langue de la majorité ethnolinguistique ou celle d'une minorité ethnolinguistique (Daviault, 2011). Une majorité ethnolinguistique est un groupe dont la langue est considérée comme étant la plus prestigieuse dans une communauté et, le plus souvent, il s'agit de la langue officielle de cette communauté. Il arrive, cependant, que ce ne soit pas le cas. Ainsi, à Montréal au Québec, deux langues, soit le français et l'anglais, sont considérées comme étant celles de groupes dominants, alors que seul le français est une langue officielle. Une minorité ethnolinguistique est un groupe de personnes qui parle une langue que très peu de personnes de l'ensemble de la communauté connaissent ou valorisent. Selon Daviault (2011), au Québec, c'est le cas par exemple des membres des Premières Nations qui parlent encore leur langue ancestrale. Cela peut aussi

être le cas d'un immigrant faisant partie d'un groupe sous-représenté au Québec, par exemple un Tamoul. En général, les gens parlant une langue minoritaire ont un statut social moins élevé.

### 2.2.1 Au sujet de la langue seconde (LS)

Le dictionnaire didactique de Robert (2002) indique qu'une LS possède ses caractères propres : elle constitue pour les élèves une langue obligatoire alors que son enseignement à l'étranger est le plus souvent facultatif; elle remplit dans certains pays un rôle social important parce qu'elle y est aussi, conjointement et le plus souvent, langue officielle et langue de l'administration.

Dans d'autres pays, comme le Madagascar, si le français n'est pas une langue officielle à côté du malgache, il continue néanmoins à y être enseigné parce que c'est la langue de l'accès au savoir et au développement, de la promotion sociale, des relations internationales. Quant au Québec, c'est le français qui est la langue officielle. Néanmoins, selon Gélinas (2004), les Québécoises et les Québécois sont ouverts à l'apprentissage des langues, au bilinguisme, voire, pour plusieurs d'entre eux, au multilinguisme individuel. Cependant, ils croient nécessaire d'avoir une langue commune, officielle, à savoir le français. La langue française est au cœur de l'identité et de la culture québécoise.

L'auteure continue en notant qu'une langue est bien plus qu'un simple code linguistique : c'est un espace de création permettant à l'individu de nommer le monde et de se forger des structures mentales afin de se représenter ce monde. La connaissance et l'utilisation de la langue française sont donc des enjeux majeurs (Gélinas, 2004).

Selon Boysson-Bardies (2003), lors de l'acquisition d'une langue seconde, tous les aspects de cette langue ne posent pas les mêmes problèmes. La phonologie et la prosodie sont des domaines particulièrement sensibles. Plus une langue seconde a été apprise tard, plus les chances de la parler sans accent étranger sont faibles. Notre oreille comme notre conduit vocal se sont en quelque sorte spécialisés pour l'écoute et pour la production des sons de la langue qui nous a bercés dès notre naissance. Au Québec, le français est la langue commune et de fonctionnement général. Nous sommes conscients que la crainte de perdre la langue française est directement associée à la crainte de perdre sa culture. Ainsi, la langue française est la composante principale de l'identité nationale québécoise (Gélinas, 2004). Cependant, comme le signale Boysson-Bardies, un apprentissage adéquat d'une langue ne va pas sans le début de sa pratique dans les premières années du primaire.

### 2.3 L'enseignement de l'anglais, langue seconde, dans les programmes au Québec

Le Québec a une longue histoire d'enseignement de l'anglais, langue seconde. Afin de considérer la place qu'occupe cet enseignement à l'école primaire aujourd'hui, il nous



semble judicieux de rappeler l'historique des programmes d'enseignement de cette discipline dans leur contexte. Cela peut montrer, entre autres, l'origine de la crainte des francophones quant à l'apprentissage de l'anglais dans ce contexte historique ainsi que le développement des programmes au fil de l'évolution.

Pour approfondir cette réflexion sur « l'étude du programme québécois d'enseignement de l'anglais langue seconde au primaire », nous nous sommes basée sur l'histoire de l'enseignement au Québec 1608-1840 (Audet et Leclerc, 1971) sur les réformes scolaires au Québec 1801 – 1972 (Angenot, 1987) sur le programme d'études des écoles élémentaires de 1959) et sur les programmes d'études de l'anglais, langue seconde, au primaire édités par le ministère de l'Éducation (MELS, 2008).

Dans le tableau 1 (ci-dessous), nous avons réalisé une synthèse de l'enseignement au primaire et du programme d'anglais, langue seconde, à partir de ses débuts jusqu'à nos jours.

Tableau 1

Présentation synthèse des programmes de formation en enseignement

<b>Programme À ses débuts</b>		<b>(Conquête française), enseignement en « français du Roy »<sup>6</sup> et en classe des lettres (latin et grec).</b>
	Cycles retenus	Durant le Régime français : les petites écoles (élémentaires) offrent l'enseignement primaire, uniquement en français (Audet, 1971) <sup>7</sup> .
	Objectifs	L'objectif premier de l'institution était de pourvoir à l'instruction des enfants d'habitants qui se faisaient de plus en plus nombreux en Nouvelle-France.
	Approche et matériel	Pénurie de ressources matérielles, de vocations et peut-être de manuels scolaires (Audet, 1971).
	Demandes spécifiques faites aux enseignants	Les Jésuites enseignent la lecture, l'écriture et le calcul (Audet, 1971). Un instituteur ambulant enseignait l'alphabet et l'orthographe (Audet, 1971).
	Particularités de ce programme	Les programmes, manuels scolaires et méthodes pédagogiques étaient importés d'outre-Atlantique. Les éducateurs avaient à leur disposition un petit ouvrage intitulé « <i>L'école paroissiale ou la manière de bien instruire les enfants des petites écoles</i> » <sup>8</sup> (Leclerc, R., 1971).
<b>Programme 1840-1971</b>		<b>(Conquête anglaise), durant cette période, il y a une forte influence de l'anglais sur le français et ensuite, les deux langues priment<sup>9</sup>.</b>
	Cycles retenus	Pendant cette période, il n'y a pas de cycles. On fonctionne par développement psychologique de l'enfant de six à douze ans <sup>10</sup> (Audet, 1971).

<sup>6</sup> Histoire du français au Québec : <http://www.axl.cefan.ulaval.ca/>

<sup>7</sup> Histoire de l'enseignement au Québec (1608-1840)

<sup>8</sup> Leclerc, 1971 — Histoire de l'enseignement au Québec (1608-1840)

<sup>9</sup> Histoire du français au Québec : <http://www.axl.cefan.ulaval.ca/>

<sup>10</sup> Audet, 1971 — Histoire de l'enseignement au Québec (1608-1840)

	Objectifs	Le fonctionnement d'un système scolaire qui répond aux besoins du pays et qui permet au clergé, au Gouvernement et au peuple de se partager les responsabilités de l'éducation, les deux langues priment.
	Approche et matériel	La préparation et l'adoption de manuels scolaires, ainsi que l'amélioration du matériel didactique. L'établissement de quelques uniformités dans les livres d'école. Car leur choix dans la pratique est laissé aux instituteurs. Et comme chacun a ses habitudes et préférences particulières, il s'en suit qu'un changement de livre a lieu à chaque nouvelle personne qui se présente.
	Demandes spécifiques faites aux enseignants	L'instituteur doit éviter soigneusement toute espèce de polémique et de conflit fâcheux, en ne s'émettant pas dans les affaires publiques, litigieuses, encore moins de famille. Il doit rester absolument étranger aux partis politiques et ne doit s'occuper que de l'éducation.
	Particularités de ce programme	La création des écoles normales dont le cours d'études était alors réparti sur deux ans, préparant au diplôme d'école élémentaire et d'école modèle. Il était également possible d'obtenir un troisième diplôme permettant d'enseigner dans les académies.
<b>Programme de 1960-1999<sup>11</sup></b>		<b>Premier programme d'enseignement de l'anglais langue seconde</b>
	Cycles retenus	Deuxième cycle du primaire : 4 <sup>e</sup> , 5 <sup>e</sup> et 6 <sup>e</sup> années
	Objectifs	À la fin du cours primaire, l'élève non anglophone devrait être capable d'utiliser la langue anglaise comme moyen de communication dans des situations correspondant à des besoins et à des intérêts propres à son âge.

<sup>11</sup> Document d'information : le matériel didactique de base pour l'enseignement du programme d'anglais, langue seconde au primaire : devis

	Approche et matériel	<p>L'apprentissage de la langue seconde dans la salle de classe se fera, dans la mesure du possible, en respectant les étapes de l'acquisition d'une langue en milieu naturel. L'enfant sera ainsi exposé à un environnement linguistique riche, à partir duquel il pourra procéder à des approximations successives avant d'arriver à exprimer sa pensée de façon précise.</p> <p>Le matériel didactique de base est constitué, pour chaque année d'enseignement, d'un livre du maître qui permet de réaliser les activités décrites dans ce livre, d'un manuel de l'élève à caractère réutilisable et d'un cahier d'activités à caractère périssable.</p>
	Demandes spécifiques faites aux enseignants	<p>Pour rendre l'étude de la langue plus significative, il est essentiel de respecter les besoins, les intérêts et l'âge de l'élève; de respecter son développement cognitif et affectif; de l'exposer à un environnement linguistique riche, c'est-à-dire de l'exposer à un vocabulaire varié, à diverses formes syntaxiques et à différentes variétés de langue; de tendre vers une communication réelle et authentique tout au long de l'apprentissage et d'accorder la priorité au message d'abord, à la forme ensuite.</p>
	Particularités de ce programme	<p>Le programme d'études de 1971 cherche à faire maîtriser à l'apprenant des structures linguistiques correctes, par le biais d'exercices systématiques qui s'éloignent souvent d'une utilisation authentique de la langue. Le nouveau programme, par contre, met l'accent sur le message à véhiculer en plaçant l'élève dans des situations de communication qui se veulent le plus authentiques possible.</p>
<b>Programme de 2000-2005<sup>12</sup></b>		
	Cycles retenus	Deuxième et troisième cycles du primaire.
	Compétences visées	Trois compétences essentielles : interagir oralement en anglais, réinvestir sa compréhension des textes lus ou entendus et écrire des textes.

<sup>12</sup> MELS (2006). Programme de formation de l'école québécoise : anglais, langue seconde

	Approche et matériel	<p>La priorité est accordée à l'approche communicative. La communication orale en est la pierre angulaire, car l'élève utilise l'anglais dans toute situation en classe. Rendre l'élève conscient de la structure de la langue cible accroît considérablement la vitesse à laquelle il devient un habile communicateur.</p> <p>Le matériel pédagogique : le guide pédagogique, le livre de l'élève et le cahier d'activités.</p>
	Demandes spécifiques faites aux enseignants	Que l'anglais soit utilisé en tout temps en classe, que l'enseignant intervienne fréquemment et spontanément, comme modèle et dépanneur fréquent. L'élève doit être stimulé par un environnement linguistique riche.
	Particularités de ce programme	Ce programme d'études est centré sur les élèves et sur la construction de leurs savoirs, du langage fonctionnel, des stratégies de dépannage, des stratégies d'apprentissage, des conventions linguistiques, des composantes d'un texte et des suggestions de produits culturels.
<b>Programme de 2006 à ce jour</b>		
	Cycles retenus	Premier, deuxième et troisième cycles du primaire.
	Compétences visées	<p>Deux compétences pour le premier cycle : mobiliser sa compréhension de textes entendus et communiquer oralement en anglais <sup>13</sup> (MELS, 2006).</p> <p>Trois compétences essentielles pour les deuxième et troisième cycles : interagir oralement en anglais, réinvestir sa compréhension des textes lus ou entendus et écrire des textes.</p>
	Approche et matériel	Premier cycle : ce programme ne formule aucune attente à l'égard de la lecture et de l'écriture. Il mise plutôt sur le développement de l'oreille du jeune apprenant. Il lui permet d'avoir accès à un bagage culturel riche par l'écoute fréquente de chansons, de

<sup>13</sup> Programme de formation de l'école québécoise : anglais, langue seconde, enseignement primaire, premier cycle (MELS, 2006).

		<p>comptines et d'histoires créées pour des enfants anglophones du même âge.</p> <p>Deuxième et troisième cycles : la priorité est accordée à l'approche communicative. La communication orale en est la pierre angulaire, car l'élève utilise l'anglais dans toute situation en classe.</p> <p>Le matériel pédagogique : le guide pédagogique, le livre de l'élève et le cahier d'activités.</p>
	<p>Demandes spécifiques faites aux enseignants</p>	<p>Premier cycle : l'enseignant est une ressource inestimable en tant que modèle d'interlocuteur et d'éducateur centré sur l'élève. Il parle toujours en anglais, adopte un débit normal et aide l'élève à s'adapter à ce nouvel univers exclusivement anglophone.</p> <p>Deuxième et troisième cycles : pour que l'anglais soit utilisé en tout temps en classe, l'enseignant intervient fréquemment et spontanément, comme modèle et dépanneur fréquent. L'élève doit être stimulé par un environnement linguistique riche.</p>
	<p>Particularités de ce programme</p>	<p>Premier cycle : ce programme est centré sur l'élève et sur la construction de ses savoirs : le langage contextuel dont la routine de classe, le langage en rapport avec les chansons, les comptines et les histoires ainsi que le répertoire de mots et de courtes expressions.</p> <p>Deuxième et troisième cycles : ce programme d'études est centré sur les élèves et sur la construction de leurs savoirs, du langage fonctionnel, des stratégies de dépannage, des stratégies d'apprentissage, des conventions linguistiques, des composantes d'un texte et des suggestions de produits culturels.</p>

En résumé, nous pouvons retenir que les petites écoles élémentaires dans les années 1608 pendant la conquête française, offraient l'enseignement au Québec en français du Roy dans les classes des lettres ainsi qu'en latin et en grec.

Ensuite dans les années 1840, pendant la conquête anglaise, il y a eu une forte influence en enseignement dans la langue anglaise par rapport à la langue française, au latin et au grec.

Vers les années 1900, les deux langues priment. Le clergé, le gouvernement et le peuple se partagent les responsabilités de l'éducation en anglais et en français. Le premier programme d'enseignement de l'anglais, langue seconde, apparaît aux environs des années 1960. Le programme vise les élèves du 2<sup>e</sup> cycle du primaire (4<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années). L'élève non anglophone devait à la fin de son parcours, être capable d'utiliser la langue anglaise comme moyen de communication dans des situations correspondant à ses besoins et à des intérêts propres à son âge.

Dans les années 2000, le programme touche les élèves de la 3<sup>e</sup> à la 6<sup>e</sup> année du primaire. L'approche communicative est utilisée pour l'enseignement de l'anglais, langue seconde. L'enseignant a pour devoir de stimuler l'élève par un environnement linguistique riche. Après la réforme dans les années 2006, l'enseignement de l'anglais, langue seconde se donne aux trois cycles qui sont repartis de la manière suivante : le 1<sup>er</sup> cycle comprend les 1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> années, le 2<sup>e</sup> comprend les 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> années; et le 3<sup>e</sup> comprend les 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années. Le programme d'études vise deux compétences pour le 1<sup>er</sup> cycle et trois pour les 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycles. Pour le 1<sup>er</sup> cycle, ce programme est centré sur l'élève et sur la construction de ses savoirs. Le langage se fait selon la routine de classe et l'enseignant utilise les comptines, les chansons et les histoires en employant de courtes expressions. Pour les 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycles,

le programme est orienté vers les élèves sur la construction de leurs savoirs et du langage fonctionnel. L'enseignant intervient spontanément et fréquemment en anglais.

#### 2.4 Le contexte et les conditions d'enseignement

D'après la SPEAQ (2001), pour l'enseignement de l'anglais, langue seconde, il faut compter qu'à raison d'une heure par semaine, l'enseignant doit rencontrer au moins 20 groupes soit environ 500 élèves de niveaux différents et souvent répartis dans plus ou moins trois écoles, parfois plus. Le temps qu'il passe sur la route n'est pas comptabilisé dans sa tâche et il doit aussi assumer sa part des surveillances. Apprendre le nom des élèves, préparer des cours, corriger des travaux deviennent dans ces conditions des tâches particulièrement pénibles. French et Collins (2011), le confirment en soulignant qu'il est frappant de constater la charge d'enseignement élevée chez ces enseignants du Québec.

En effet, le nombre normal d'élèves à charge dépasse souvent les 300 et, dans certains cas, va au-delà de 400 élèves sur un cycle de neuf jours. Cette situation ne ressemble en rien à celle des autres enseignants au Canada, ni même, à notre connaissance, à celles des enseignants des États-Unis. Les auteurs nommés plus haut notent aussi qu'il n'est donc pas surprenant que de nombreux enseignants d'anglais, langue seconde, au Québec perçoivent la lourdeur de leur charge d'enseignement comme un frein à leur efficacité en classe, surtout lorsqu'il s'agit d'offrir un enseignement de qualité et d'évaluer les apprenants de manière fiable.



Les auteurs rappellent que, pourtant, la Réforme scolaire exige des enseignants qu'ils travaillent en équipe; or pendant que les titulaires se réunissent, ce sont souvent les spécialistes que l'on envoie en classe. De plus, lorsque les réunions de planification ont lieu, le spécialiste est souvent dans une autre école. Quant à l'élève, à raison d'une heure d'anglais par semaine, il reçoit l'équivalent d'une semaine d'enseignement dans la langue seconde par année. Si l'enseignant lui a donné des devoirs et des leçons, l'élève peut les oublier surtout si le temps est trop court pour les corriger en classe. L'enseignant ne sent pas qu'il fait partie d'un groupe transdisciplinaire, car, à titre de professeur itinérant, il a un temps de présence dans une école qui rend difficile l'élaboration de thèmes (matières), ainsi que de projets en collaboration avec des enseignants généralistes ou ceux d'autres matières, selon qu'ils sont au primaire ou au secondaire.

Les auteurs notent aussi que les enseignants s'entendent également sur l'importance d'intégrer les enseignants d'ALS à tout le corps enseignant de leurs écoles respectives, afin qu'ils puissent partager leurs objectifs pédagogiques avec les collègues des autres disciplines et ainsi contribuer généralement à une meilleure compréhension et reconnaissance de l'ALS en tant que discipline de spécialité au sein du système scolaire (French et Collins, 2011).

Selon French et Collins (2011), pour les enseignants du Québec et du Nouveau-Brunswick, le manque apparent d'ambition ou d'intérêt des élèves pour l'apprentissage de l'anglais, langue seconde, constitue un défi particulièrement redoutable. Ainsi, il

semble important d'étudier précisément la façon dont les pratiques pédagogiques décrites ci-dessus interagissent avec la motivation des élèves dans les cours de langue seconde, ce qui pourrait, finalement, mener à une meilleure compréhension du peu de motivation chez les élèves, tel que rapporté par les enseignants de ces contextes linguistiques (French et Collins 2011).

French et Collins ajoutent aussi que, pour les enseignants du Québec et du Nouveau-Brunswick, le manque d'intérêt et de motivation chez les apprenants à étudier l'anglais, langue seconde et l'attitude négative qu'ils ont envers cette langue, constituent les plus grosses difficultés. La recherche dans ce domaine documente bien la motivation ou le manque de motivation doublée d'une attitude négative envers l'apprentissage des langues qui existe chez les apprenants américains et ceux des programmes de français, langue seconde, de base au Canada (Lapkin, MacFarlane et Vandergrift, 2006).

Selon French et Collins (2011), de toute évidence, il faudrait que les programmes accordent plus de temps à l'enseignement des langues afin que les apprenants aient la chance de faire de réels progrès et du même coup, voient leur motivation augmenter. En fait, à l'heure où cette enquête a été mise sous presse, le MELS a annoncé son intention d'augmenter, tout en les concentrant, le nombre d'heures de langue en sixième année du primaire (SPEAQ, 2002).

#### 2.4.1 La motivation des apprenants

Selon Legendre (2005), la motivation est un élément capital dans l'apprentissage des langues secondes, elle est nécessaire à l'élève. Elle est la chose la plus importante dans l'enseignement des langues et dans l'enseignement tout court. Lecompte (1985) cité dans Legendre (2005) note que la motivation ainsi que les autres facteurs psychologiques, culturels et sociaux déterminent en grande partie le degré d'apprentissage d'une langue seconde dans des activités d'échanges interlinguistiques. L'importance des facteurs sociopsychoculturels (la motivation) ne peut plus être mise en doute. Ces facteurs, relativement délaissés, sont maintenant considérés d'une importance capitale dans l'acquisition d'une langue seconde.

French et Collins (2011) déclarent que le point commun qui unit les contextes d'apprentissage québécois à leurs observations est la prédominance d'un enseignement *au compte-gouttes*, ou plus précisément, d'un enseignement qui ne compte que très peu d'heures de langue à son programme hebdomadaire pour les élèves.

La plus grande partie de la recherche que les auteurs ont faite sur la motivation a été consacrée entièrement à développer des modèles théoriques qui décrivent les caractéristiques et les processus motivationnels impliqués dans l'apprentissage d'une langue seconde (Dörnyei, 2001; Masgoret et Gardner, 2003, cités dans French et Collins, 2011). Également, cette recherche leur a permis de suggérer de nombreuses pratiques

pédagogiques afin d'aider les enseignants à motiver leurs apprenants (Brown, 2001; Dörnyei et Csizér, 1998). Cependant, les auteurs écrivent que très peu d'études ont directement observé la façon dont ces pratiques interagissaient avec la motivation en classe de langue seconde. Selon French et Collins (2011), il va de soi qu'il ne faut pas oublier que la motivation joue un grand rôle dans l'apprentissage et la rétention d'une LS.

French et Collins notent aussi que l'un des principaux défis rencontrés par les enseignants d'anglais, langue seconde, du Québec, le plus fréquemment, en premier lieu, est le manque général d'intérêt et de motivation, chez les élèves, pour l'apprentissage de l'anglais ou encore l'incapacité de ceux-ci à en reconnaître l'importance pour leur avenir. Cette catégorie comprend également l'attitude des élèves envers l'apprentissage de l'anglais, attitude selon laquelle, au dire des enseignants, les élèves entretiennent souvent une vision négative de l'anglais, même ceux, étonnamment, qui possèdent déjà un certain niveau fonctionnel de compétence orale en anglais. Les citations suivantes des enseignants saisissent bien la nature de ce défi (French et Collins, 2011) :

*... There is a lack of motivation from my students to learn English. They are unable to realize the importance of knowing English!<sup>14</sup> Students lack motivation - they are not motivated to communicate orally – even the strongest ones – unless, of course, the teacher is watching them closely<sup>15</sup>(p.62).*

---

<sup>14</sup> Il y a un manque de motivation des élèves pour apprendre l'anglais. Ils sont incapables de réaliser l'importance de connaître l'anglais.

<sup>15</sup> Les élèves manquent de motivation. Ils ne sont pas motivés à communiquer oralement même les plus forts. À moins que l'enseignant ne les observe de près.

French et Collins (2011) poursuivent en stipulant que le deuxième défi par ordre d'importance cité par les enseignants d'anglais du Québec est la gestion de classe. Celle-ci comprend les problèmes liés à la gestion de niveaux d'ALS différents au sein d'un même groupe, ainsi qu'aux ajustements pédagogiques (ex. la différenciation) nécessaires dans un contexte d'élèves, d'années d'études ou d'origines socioculturelles différentes. Dans les deux cas, il semble aux enseignants que le soutien des instances scolaires pour gérer une telle hétérogénéité dans les classes soit insuffisant. Les citations suivantes sont bien révélatrices de la frustration qui existe à propos de l'aspect de l'enseignement :

*... How is it possible to teach to our student clientele?! Some speak [English] really well; others don't understand anything!<sup>16</sup>*

*What do we do with different levels and diverse students in the same class? There are students that cannot say one word and those who are almost bilingual<sup>17</sup>(p.62).*

Enfin, le troisième défi qu'évoquent le plus souvent les enseignants est l'utilisation ou la pratique de l'anglais en classe ou en dehors de la classe. Il inclut la difficulté de faire interagir les élèves, de façon soutenue, en anglais avec leurs pairs ou avec leur enseignant dans des situations de classe ou des activités hors de la classe. La nature de ce défi transparaît dans ces citations :

---

<sup>16</sup> Comment est-ce possible d'enseigner à notre clientèle étudiante? Certains parlent très bien [l'anglais]; les autres ne comprennent rien.

<sup>17</sup> Que faisons-nous avec les différents niveaux et les divers élèves dans la même classe? Il y a des étudiants qui ne peuvent pas dire un mot et il y a ceux qui sont presque bilingues.

*... Students don't speak English – they always speak French to each other and to me [teacher]<sup>18</sup>.*

*Students need to speak English in the classroom at all times and in every situation, even on field trips<sup>19</sup>(p.62).*

Bien qu'ils ne figurent pas parmi les trois plus grands défis cités par les enseignants d'anglais du Québec, d'autres défis d'importance sont souvent évoqués. Parmi eux, on retrouve la gestion du temps pédagogique (plus précisément, le manque de temps nécessaire pour enseigner tout le contenu des programmes de façon efficace), le manque de matériel pédagogique (plus spécifiquement, le manque de manuels scolaires ou d'autres ouvrages de référence), la différenciation pédagogique (ex. les élèves handicapés ou élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, EHDAA), la pratique pédagogique (la difficulté d'enseigner et d'évaluer les contenus), les effectifs des classes (trop d'élèves par classe) et la charge d'enseignement (trop d'élèves à charge ou trop d'écoles à desservir). Quant aux autres défis cités par les enseignants, ils n'ont pas permis de tirer de conclusions fiables, car la proportion de commentaires associés à eux était trop faible (French et Collins, 2011).

D'après Daviault (2011), il faut savoir que les facteurs émotionnels jouent un rôle non négligeable dans l'apprentissage d'une LS. C'est le cas d'une langue qui n'est pas

---

<sup>18</sup> Les élèves ne parlent pas anglais – ils se parlent toujours en français et à moi aussi (enseignant)

<sup>19</sup> Les élèves ont besoin de parler en anglais en temps dans la classe et dans n'importe quelle situation même pendant les excursions.

valorisée dans son groupe social d'appartenance, ce que l'on peut retrouver dans certains milieux exclusivement francophones du Québec où il existe des résistances à apprendre l'anglais. C'est aussi le cas de certains allophones qui ne veulent pas apprendre le français, car ils considèrent que la langue anglaise est plus prestigieuse.

#### 2.4.2 Le nombre d'heures d'enseignement de la langue seconde

Selon la SPEAQ (2001), il y aurait deux conditions essentielles à un apprentissage efficace d'une langue seconde : le nombre d'heures que l'on y consacrerait et la concentration de ces heures. En février 2011, le Premier Ministre du Québec annonça l'implantation obligatoire de l'enseignement intensif de l'anglais, langue seconde, pour tous les élèves de la 6e année du primaire en y ajoutant plus d'heures. La SPEAQ (2012) souligne que les élèves qui ont déjà bénéficié d'un tel programme peuvent s'exprimer avec aisance et qu'ils ont développé une attitude positive face à l'anglais, bien que ces heures ne soient pas suffisantes. Ils sont plus confiants dans leur capacité à interagir en anglais et, en général, manifestent plus de motivation à l'école. Les recherches (Germain, Lightbown, Netten et Spada, 2004; Genesee, 2007; SPEAQ, 2012) montrent également que les programmes intensifs n'ont pas de répercussions négatives sur l'apprentissage des autres matières.

La SPEAQ a appuyé cette mesure, car « 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... » (p.11), et cette mesure répond aux deux critères essentiels à l'acquisition d'une langue seconde, soit l'augmentation et la concentration des heures d'enseignement.

Daviault (2011) affirme aussi que « le temps d'exposition à la langue à apprendre, qui constitue un des facteurs de réussite dans cet apprentissage, est très variable selon les diverses formules d'enseignement/apprentissage. En effet, une langue peut être enseignée comme LS à raison de quelques heures par mois, dans le cadre d'un programme plus intensif à raison de quelques heures quotidiennement, ou encore dans le cadre d'un programme d'immersion à raison de plusieurs heures par jour. Dans chaque cas, diverses méthodes d'enseignement peuvent être utilisées, avec des résultats variables » (p.178). La formule de l'immersion où l'enseignant n'utilise que la langue cible semble donner les meilleurs résultats; par contre, il y a encore des enseignants qui donnent les consignes en français, puis en anglais ou vice versa.

### 2.4.3 L'acquisition de la langue seconde et son aisance

Selon Legendre (2005), la fluidité (l'aisance) est la capacité à produire rapidement des mots, des titres ou des énoncés répondant à des exigences précises. Pour notre recherche,



nous parlons de l'aisance nécessaire pour un élève à la fin de la 6<sup>e</sup> année du primaire de pouvoir participer à un échange de base en anglais.

Selon Rondal et Comblain (1999) et quelques autres auteurs (Abdelilah-Bauer, 2008; Boysson-Bardies, 2003; Sousa, 2002), dès l'âge de 5 ans, l'enfant maîtrise l'essentiel de sa langue maternelle. À 6 ans, il peut commencer l'apprentissage d'une langue seconde et, dès lors, au secondaire, il devient tout à fait capable de se servir de ses connaissances pour réaliser un apprentissage efficace des règles de la langue seconde. Ainsi, les nouveaux savoirs s'ancreront sur les savoirs préexistants développés au primaire et auront plus de sens pour l'apprenant (Labelle et Lightbown, 2001).

Davialt (2011) soutient que lorsque chaque parent parle sa propre langue maternelle à l'enfant, il est rare que le temps d'exposition à chacune de ces langues soit réparti également. Premièrement, il est très fréquent qu'un des parents passe davantage de temps que l'autre avec l'enfant. Ensuite, les circonstances sociales interviennent : si la langue d'un des parents est aussi celle de la majorité ethnolinguistique, il est probable que ce soit cette langue que l'enfant entendra le plus souvent. Par exemple, un enfant né au Saguenay d'une mère francophone et d'un père hispanophone sera davantage francophone qu'hispanophone, même si les deux langues sont parlées à la maison.

L'auteure continue en stipulant que pour qu'un enfant puisse devenir bilingue, il doit être exposé de façon régulière à des situations de communications significatives dans chacune

des deux langues. Le simple fait d'entendre une langue ne suffit pas. L'enfant doit être exposé à de vraies situations de communication. Pour acquérir la langue, il doit aussi être exposé à des échantillons de langage de qualité. Si un parent ou une autre personne tente de transmettre à un enfant une langue qu'il ne maîtrise pas vraiment, l'enfant n'acquerra pas la langue en question, ou il n'en retiendra que des rudiments très imparfaits ne lui permettant pas de communiquer avec les locuteurs de cette langue.

Tous les enfants bilingues ont en commun de parler deux langues. Cependant, lorsqu'ils acquièrent deux langues en même temps, on dit qu'il s'agit de bilinguisme simultané, alors que le bilinguisme séquentiel consiste à apprendre deux langues de façon successive. Dans le cas de bilinguisme simultané, on considère généralement que l'enfant acquiert deux langues maternelles comme ils sont généralement exposés en même temps à deux langues par leurs parents, leurs grands-parents ou leur entourage immédiat. Pour Owen (cité par Daviault, 2011), « c'est le fait d'apprendre deux langues avant l'âge de 3 ans, alors que dans le cas d'une acquisition successive, on dit que l'enfant acquiert une langue seconde » (p.175).

Le fait de parler deux langues implique aussi l'apprentissage de deux cultures. En effet, la prévalence du bilinguisme sur un territoire donné reflète le mélange des cultures au sein de sa population (Daviault, 2011).

#### 2.4.4 La formation des enseignants de langue seconde

D'après l'étude effectuée par French et Collins (2011), « dans tous les contextes linguistiques confondus les enseignants étaient en majorité francophones au Québec et au Nouveau-Brunswick ou anglophones aux provinces anglophones; principalement de sexe féminin, dont l'âge variait entre 26 et 40 ans, et dont la compétence linguistique en anglais était généralement celle de locuteurs natifs ou s'y apparentait (les enseignants de langue seconde du Nouveau-Brunswick étant toutefois bien moins sûrs de leur propre compétence en anglais que ceux du Québec et des provinces anglophones qui étaient natifs et enseignaient le français, langue seconde). Tous possédaient en général de l'expérience en enseignement et se répartissaient de façon égale entre les niveaux primaire et secondaire » (p.126).

Ils poursuivent en précisant que tous les participants étaient certifiés, mais seuls les enseignants québécois, en majeure partie, détenaient une spécialisation en ALS. Au Nouveau-Brunswick et dans les provinces anglophones, les enseignants spécialisés étaient minoritaires, la plupart d'entre eux n'ayant eu qu'une formation universitaire limitée en enseignement de l'ALS. Par ailleurs, dans les trois contextes ALS confondus, très peu d'enseignants ont reçu une formation spécialisée pour l'enseignement de l'ALS intensif.

Au Québec, la grande majorité des enseignants ont appris l'anglais dans les programmes de base ou réguliers en place dans leurs villes respectives, et ils ont également enseigné l'ALS dans ces mêmes programmes.

D'après French et Collins (2011), c'est dans le contexte du Québec que les élèves du primaire reçoivent le moins d'heures d'enseignement par semaine : 84 % des enseignants ont déclaré n'enseigner que d'une à trois heures d'ALS par groupe par semaine. Par contre, pour la majorité des enseignants du Nouveau-Brunswick, ce nombre d'heures double. Enfin, la variété du contexte des provinces anglophones se reflète également dans le nombre d'heures de langue seconde enseignée (le français) déclaré par les enseignants.

En général, les enseignants d'ALS de tout le pays ont indiqué la nécessité d'avoir accès à plus de ressources, en particulier plus de matériel pédagogique, plus de formation et plus d'occasions de coopérer avec des collègues ALS de leur propre conseil scolaire ou provincial.

La majorité des enseignants du Québec ont déclaré que les ressources humaines anglophones (ex. enseignants suppléants, personnel administratif, personnel de soutien, bibliothécaires et conférenciers) étaient ou rarement ou jamais disponibles dans leur (s) école (s).

Selon la SPEAQ (2002), l'enseignement de l'anglais, langue seconde, devrait être confié à des enseignants spécialisés en anglais, langue seconde. L'enseignement de l'anglais intensif en 6e année est envisagé dans la perspective de conduire un plus grand nombre d'élèves au niveau de maîtrise souhaitée en langue seconde, d'où les apprentissages qui sont axés sur la communication orale, la lecture et l'écriture. Le développement de compétences vise à s'assurer que l'élève pourra communiquer en anglais de façon satisfaisante à la fin de son parcours du primaire et qu'au secondaire, il sera capable d'approfondir les connaissances acquises en vue d'un langage fonctionnel.

Selon French et Collins (2011), en ce qui a trait au perfectionnement professionnel, « la majorité des enseignants d'anglais du Québec ont déclaré participer chaque année à des activités de perfectionnement professionnel, comme des réunions pédagogiques, des projets en collaboration avec des collègues d'ALS et des ateliers organisés par leur conseil scolaire. Par ailleurs, ils ont estimé que les activités de perfectionnement professionnel impliquant des interactions et des échanges avec leurs collègues d'ALS ainsi que les ateliers organisés localement étaient les plus utiles et les plus intéressants. Cependant, plus de la moitié des enseignants d'anglais ont déclaré ne jamais participer à du perfectionnement professionnel par voie électronique ou suivre quelques cours universitaires en didactique de l'ALS. De plus, il y en a aussi qui ont déclaré ne jamais participer à des conférences nationales ou provinciales, à des activités de mise à niveau des aptitudes langagières ou à d'autres activités pédagogiques et ne jamais s'engager comme maîtres associés ou superviseurs de stage » (p.107).

Les auteures maintiennent également que la plupart des enseignants d'anglais à travers le Canada s'entendent fortement pour dire qu'il faut augmenter les subventions et proposer des activités de perfectionnement professionnel durant les heures d'école afin de rendre le perfectionnement professionnel plus accessible à tous. De plus, au Québec et au Nouveau-Brunswick, la majorité des enseignants d'anglais pensent que leur participation directe au choix de thèmes pertinents à des activités de perfectionnement pédagogique encouragerait leur volonté d'y participer.

Enfin, ce qui ressort de cette étude est que l'aspect de l'enseignement souhaité le plus par les enseignants du Québec serait d'améliorer le matériel pédagogique (ex. créer du matériel ALS ou des projets, planifier des situations d'apprentissage et d'évaluation), leur pratique pédagogique (perfectionner leurs pratiques de classe en assistant à plus de conférences), l'évaluation (ex. diversifier leurs techniques d'évaluation formative et sommative) et la gestion de classe (p. ex. se former aux diverses approches de gestion et de discipline de classe).

Quant aux enseignants rencontrés, ils estiment qu'il est important d'être qualifiés et d'avoir de l'expérience en enseignement de l'ALS et que les formations universitaires dans cette discipline pourraient être ajustées au contexte de l'enseignement intensif de l'anglais, langue seconde. Ajouter ce cours au programme à l'université permettrait au personnel enseignant futur d'être mieux outillé.

#### 2.4.5 L'approche pédagogique

Le programme actuel d'enseignement de l'anglais, langue seconde au primaire est axé sur la dimension orale de la langue (MELS, 2006). L'enseignant parle à l'élève exclusivement en anglais, et ce, dès le premier cours. Le programme favorise l'apprentissage par différents moyens, entre autres, l'élève écoute, imite, chante, interprète, communique, redit dans ses mots. Il n'y a aucune attente sur le plan de la lecture et de l'écriture pour le 1er cycle.

D'après les auteurs de ce programme, l'ALS du primaire s'inscrit dans la foulée du précédent quant à la priorité accordée à la communication. De ce fait, la communication orale en est la pierre angulaire, puisque l'élève utilise l'anglais dans toute situation en classe. L'interaction entre l'enseignant et les élèves et, entre ceux-ci et leurs pairs est au cœur de l'expérience d'apprentissage et cette dernière se fait au moyen de tâches plutôt que d'instructions portant sur des structures grammaticales précises. L'élève « découvre » donc les schèmes grammaticaux de la langue seconde qu'il est prêt à intégrer dans son « interlangage »<sup>20</sup>. Enfin, l'accent est mis sur le sens, sur le contenu plutôt que sur la forme. Selon le programme, l'enseignant opte pour les stratégies d'enseignement qui lui permettent de faire faire des apprentissages de qualité et utilise également des stratégies

---

<sup>20</sup> L'interlangage reflète l'évolution de l'apprenant du système de règles, et les résultats d'une variété de processus, y compris l'influence de la langue première ("transfert"), une interférence contrastive de la langue cible, et de surgénéraliser les règles nouvellement rencontrées (Crystal, D., 1997).

d'évaluation de qualité qui l'informe et qui informent les élèves du progrès dans leurs apprentissages. L'enseignant doit aussi être capable de reconnaître le rythme d'apprentissage des uns et des autres et de suivre chacun dans ses apprentissages, car tous les élèves peuvent apprendre, mais pas de la même façon.

Plusieurs variables interviennent dans le succès de l'acquisition et de la rétention d'une LS. Parmi ces variables, comme il a déjà été mentionné, il y a l'âge de l'enfant, son intérêt et sa motivation à acquérir cette langue, mais il y a également son aptitude à apprendre une langue et le degré de similitude entre sa langue première et la LS. Les modalités d'exposition à la LS, la fréquence à laquelle il y est exposé, la qualité des échantillons linguistiques qu'il a l'occasion d'entendre, l'opportunité de pratiquer la langue en question ainsi que son degré de valorisation sociale interviennent également dans le succès de l'apprentissage et de la rétention de la LS (Daviault, 2011).

Le programme s'articule autour de deux compétences, soit de mobiliser sa compréhension de textes entendus (les chansons, les comptines, etc.) et de communiquer oralement en anglais (langage fonctionnel dans la classe). Ces compétences sont intimement liées, chacune contribuant au développement de l'autre. La première est la pierre angulaire du programme. L'action se déroule oralement et elle est centrée sur l'utilisation et l'exploitation de textes authentiques (MELS, 2006).



Tous les enseignants participants à la recherche nous ont parlé de l'importance d'utiliser le jeu dans leur enseignement. Ils ont souligné que les élèves apprennent mieux en s'amusant. Trouver des jeux pour les stimuler aide à développer leur intérêt pour la langue à apprendre.

#### 2.4.6 La pédagogie par le jeu

Selon le *Petit Robert* (2013), le « jeu » est défini comme « une action de jouer, de s'amuser; une activité physique ou mentale purement gratuite, qui n'a, dans la conscience de la personne qui s'y livre, d'autre but que le plaisir qu'elle procure » (p.1389). Utiliser le jeu pour enseigner l'anglais peut être une façon d'aborder l'étude de cette langue avec plaisir pour les élèves, voire pour l'enseignant. Nous-mêmes, enseignante d'anglais, c'est un contexte d'enseignement et d'apprentissage que nous avons utilisé pour diversifier notre pratique et pour aller chercher la motivation des élèves qui, parfois, n'y est pas.

La décision du personnel enseignant de soumettre les élèves à des jeux est une façon détournée de les amener à de nouveaux apprentissages et à de nouvelles aptitudes tout en s'amusant. Recourir à diverses activités présentées comme ludiques pour activer et surtout réactiver l'oral, notamment en début de cours à la suite de la reprise d'une activité effectuée la veille, est un moment privilégié où l'attention des élèves est encore forte et

durant lequel on peut escompter que la mémorisation ou remémoration seront plus efficaces.

À titre d'exemple, le sketch ou le jeu de rôle peuvent constituer aisément des activités ludiques. Ce contexte facilite la parole, d'une part, en luttant contre les facteurs de timidité et de mutisme parce qu'il permet à l'élève de se « cacher » derrière un personnage, d'autre part, il empêche d'associer l'apprentissage d'une langue uniquement avec des exercices fastidieux. Le jeu de rôle permet de faire oublier les contraintes scolaires pour retrouver la spontanéité de la langue maternelle en vue d'un transfert vers la langue seconde.

Enfin, le jeu de rôle est un exercice qui mobilise les capacités d'écoute, de répétition, de réemploi et d'improvisation sans être dénué de plaisir. De plus, l'effort de mémorisation semble être amoindri <sup>21</sup>.

Selon Legendre (2005), le jeu est une activité physique, mentale ou sociale, pratiquée d'une manière gratuite, facile, volontaire, spontanée et libre, qui amène à s'insérer dans un univers symbolique d'exploration et de créativité. Un tel exercice léger n'étant généralement assujéti à aucun objectif précis ni à des règles strictes, car il vise simplement à procurer plaisir et détente tout en contribuant accessoirement au développement de la personne.

---

<sup>21</sup> [www2.dijon.iufm.fr/](http://www2.dijon.iufm.fr/). Intérêts et mises en place d'une pédagogie ludique de l'espagnol, consulté en ligne.

Quant à Cuq (2003), la définition de jeu renvoie à quelque chose de ludique. Une activité d'apprentissage dite ludique est guidée par des règles de jeu et pratiquée pour le plaisir qu'elle procure. Elle permet une communication entre apprenants (collecte d'informations, problème à résoudre, compétition, créativité, prise de décisions, etc.). Orientée vers un objectif d'apprentissage, elle permet aux apprenants d'utiliser de façon collaborative et créative l'ensemble de leurs ressources verbales et communicatives.

La pédagogie par le jeu favorise donc les jeux nécessitant la participation des adultes et des enfants où les adultes suggèrent l'utilisation de diverses ressources sociales, émotionnelles, cognitives, communicatives et linguistiques pour enrichir et encourager le jeu des enfants. Ceux-ci apportent leur expertise en jeu de simulation et en imagination symbolique à ces jeux communs, ce qui aide les adultes à retrouver leur entrain et leur capacité d'improvisation (Baumer, 2013; Silva, 2008; Brougère, 2005).

Selon Baumer (2013), cette pédagogie soulève également d'un problème connexe, soit la marginalisation du jeu en matière d'éducation de la petite enfance. Malgré le fait que le jeu et d'autres activités représentationnelles contribuent considérablement au développement, l'éducation des pays industrialisés repose principalement sur l'enseignement de certaines aptitudes aux études et à la préparation des enfants pour les tests à l'échelle nationale. Cette tendance a relégué le jeu et l'art à un rôle mineur au sein du programme pédagogique de la maternelle. En revanche, la pédagogie par le jeu considère que le jeu représente une activité développementale essentielle à la petite

enfance et c'est pourquoi il fait partie intégrante du programme pédagogique préscolaire et élémentaire (Baumer, 2013).

Silva (2008) et Baumer (2013) notent qu'il faut beaucoup d'implications de la part des enseignants et des parents pour ne pas se limiter à garantir seulement des endroits destinés au jeu pour les enfants, mais aussi de fournir des jouets et d'autres objets culturels adéquats. Les enfants ont besoin d'interagir de différentes façons avec les adultes et ils cherchent à le faire. Les adultes peuvent et devraient donc jouer avec les enfants.

Brougère (2005), responsable du Diplôme d'études supérieures spécialisées (DESS) en science du Jeu à Paris 13, donne une définition du jeu en cinq critères. Il y a premièrement la fiction « réelle » qui est que faire semblant part toujours de la réalité. Le joueur s'y investit avec autant de sérieux que dans la réalité. Deuxièmement vient l'adhésion où il n'y a jeu que si le joueur le décide. Troisièmement, il y a la règle qui est indispensable pour la structuration du jeu. On y trouve la frivolité dans laquelle il n'y a aucune conséquence sur la réalité, elle invite à de nouvelles expériences dans lesquelles on n'a pas besoin de mesurer les risques qui freinent. On a la capacité et le dynamisme de pouvoir faire des suggestions plus créatives. On peut se surpasser, elle répare les failles. Quatrièmement, il y a l'incertitude qui est le moteur du jeu qui n'est jamais deux fois de la même façon. Et cinquièmement, on ne sait jamais à l'avance comment le jeu va se dérouler et finir.

À la suite de ces lectures (Baumer, 2013; Brougère, 2005; Cuq, 2003; Legendre, 2005), nous pouvons noter qu'il y a trois types de jeux que l'on peut utiliser dans sa classe, soit le jeu ludique, le jeu éducatif et le jeu pédagogique. Chaque enseignant aura à voir quel type de jeu correspondra le mieux à son enseignement.

Les qualités du jeu ludique sont qu'elles n'imposent pas de règle, que le produit n'est pas obligatoirement esthétique, prédéterminé, perfectionné et qu'il y a la notion de plaisir. Ceci est nécessaire au développement de tout individu et permet d'organiser, de structurer et d'élaborer le monde extérieur, c'est-à-dire que l'on doit instaurer une routine à suivre, structurer et varier les moments des cours, depuis l'installation et la révision de la leçon par les élèves, le vocabulaire que l'on met en pratique en lecture ou en chanson, les réponses aux questions, l'ajout des explications supplémentaires et l'assemblage de tout ce que l'on a appris pour faire une présentation, etc. Cela facilite les liens égaux avec le psychisme, l'émotif-affectif, le sensoriel et le cognitif (Brougère, 2014).

De plus, les qualités du jeu éducatif sont le premier pas vers la structure, le contrôle des acquis, l'évaluation des appris, l'observation des comportements, la diminution de la notion de plaisir (Grandmont, 1997). Cela permet que l'enseignement soit distrayant, sans contraintes perceptibles, qu'il soit axé sur les apprentissages tout en cachant l'aspect éducatif par le « jouer ». Le personnel enseignant d'anglais, langue seconde, doit fixer des règles et orienter l'exploration dans la direction des nouvelles compétences à découvrir puis à acquérir. C'est l'occasion pour les élèves de faire des remarques intéressantes ou

bien d'oser prendre la parole, l'erreur n'étant plus connotée négativement, mais apparaissant au contraire comme un jalon normal sur le cheminement de la réponse.

Quant à la qualité du jeu pédagogique (Grandmont, 1997)<sup>22</sup>, ce dernier doit être axé sur le devoir d'apprendre. Il génère habituellement un apprentissage précis, il fait appel aux connaissances et au constat des habiletés à généraliser. Il produit également un apprentissage précis, il fait appel aux connaissances, il montre le constat des habiletés à généraliser. Il permet d'évaluer le degré d'acquisition des savoirs et ouvre la porte au transfert, au réemploi plus ou moins spontané des connaissances dans un contexte différent de celui de l'apprentissage. Il y a la notion de plaisir qui peut pour certains disparaître si l'enfant est trop assisté, s'il n'apprend pas à gérer l'imprévu, si les règles de jeu sont déjà préétablies et qu'il ne peut pas développer son imagination ou créer ses propres règles. On peut, par exemple, demander à un élève de commencer une phrase (« Mom and Dad go shopping. They buy... ») et de la compléter, puis on désignera un autre élève qui devra tout répéter et compléter à son tour la liste. L'observation de leur préparation mentale permet de choisir les élèves à interroger, à commencer par les plus faibles, tout en se laissant la possibilité de les interroger de manières successives et rapprochées. Et surtout, il ne faut pas interroger les enfants en suivant l'ordre alphabétique, mais s'arranger pour que la parole circule en tout endroit de la classe, de manière imprévisible pour maintenir leur attention<sup>23</sup>.

---

<sup>22</sup> [www4.ac-nancy-metz.fr/ia54-circos/.../sites/.../pptPedagogie\\_du\\_jeu](http://www4.ac-nancy-metz.fr/ia54-circos/.../sites/.../pptPedagogie_du_jeu). Pédagogie du jeu : jouer pour apprendre, apprendre pour jouer. Académie de Nancy-Metz, consulté en ligne.

<sup>23</sup> [www4.ac-nancy-metz.fr/ia54-circos/.../sites/.../pptPedagogie\\_du\\_jeu](http://www4.ac-nancy-metz.fr/ia54-circos/.../sites/.../pptPedagogie_du_jeu).

Les auteurs du programme du MELS (2006) notent également que les élèves de la première et de la deuxième année du premier cycle du primaire sont différents. L'élève de première année, particulièrement au cours des premiers mois, se comporte fréquemment comme un élève d'âge préscolaire. Celui-ci a besoin de bouger, il a un champ d'attention très court et il vit l'instant présent (des problèmes sans gravité peuvent sembler énormes et nécessiter une attention immédiate). Quant à l'élève de deuxième année, il sait comment l'école fonctionne. Il commence à savoir lire et écrire, il a développé certaines habiletés de coopération et a acquis des connaissances dans la langue cible. Il affiche davantage le comportement et le degré de maturité d'un élève de deuxième cycle.

Lorsqu'il y a jeu dans la classe, il y a forcément espace de création. Dans le jeu, tout n'est pas réglé à l'avance : le hasard, la stratégie, l'imaginaire, les émotions interviennent. Jeu avec les mots, jeu de rôle, jeu de créativité, jeu de société, jeu d'entraide ou de compétition, dans chaque forme de jeu, le « je » est impliqué. Les mots ne sont plus alors des mots mécaniquement répétés, car lorsque jouer devient dire, ils témoignent d'une intention de communication réelle et d'une création de l'enfant (Vanthier, 2009).

Pour conclure, il nous semble pertinent de souligner que le jeu peut avoir une place importante dans une école pour l'enseignement et l'apprentissage d'une langue seconde. L'enseignant doit bien comprendre la pédagogie du jeu pour pouvoir préparer des activités de jeu selon les objectifs précis qu'il veut faire acquérir à ses élèves en suivant le programme.

Dans le prochain chapitre, nous présentons la méthode utilisée pour notre recherche afin de connaître la perception des enseignants d'anglais, langue seconde, leur contexte d'enseignement dans cette matière, leur propre formation dans cette discipline, le programme et la pratique pédagogique qu'ils utilisent en contexte francophone dans la région de la Mauricie.



## CHAPITRE III

### MÉTHODOLOGIE

Dans ce chapitre, nous présentons la démarche méthodologique utilisée au cours de l'étude. La méthode qualitative, l'échantillonnage, les instruments de la collecte de données, le traitement des données seront explicités afin de permettre au lecteur d'apprécier le processus de recherche.

#### 3.1 Type de recherche

Dans le cadre de notre projet, les méthodes qualitatives interprétatives et l'étude de cas nous semblent les plus appropriées, car nous décrivons en profondeur une situation réelle liée de très près au terrain de recherche. L'étude de cas se bâtit à partir d'une connaissance tacite du phénomène à l'étude et multiplie les sources de données et son devis de recherche s'apparente à la conversation (Merriam, 1998).

### 3.1.1 Méthode qualitative

Au sujet de la méthode qualitative Karsenti et Savoie-Zajc (2004) soulignent que « le choix d'une méthodologie se justifie par sa rigueur, son caractère global, sa traçabilité et à la relative impartialité du chercheur. (Il est établi et noté chez plusieurs auteurs qu'il y a toujours une part de subjectivité chez le chercheur, même le plus désireux d'être impartial) » (p.125). Ces auteurs notent également que dans ce type de recherche, on ne tente pas d'établir un lien de cause à effet, on cherche plutôt à mieux comprendre certains phénomènes à partir de l'opinion de ceux qui les vivent.

Deux facteurs expliquent la pertinence pour notre recherche de l'utilisation de cette méthode qui est basée sur la cohérence, l'organisation et la référence. Le premier porte sur l'accessibilité des résultats et sur les connaissances produites par la recherche et le second, sur le caractère essentiel de l'interactivité. La démarche d'une recherche qualitative se moule à la réalité des répondants en tenant compte des apprentissages du chercheur à propos du sens qui prend forme pendant la recherche. Ainsi, notre recherche constitue une étude de cas simple qui permet de saisir la complexité et la richesse d'un phénomène en contexte naturel (Karsenti et Savoie Zajc, 2004). Cette méthode permet également d'analyser chaque cas dans la conduite des recherches en éducation.

### 3.1.2 Étude de cas

D'après Fortin (2010), une étude de cas peut être de nature qualitative. Dans cette perspective, le chercheur étudie une personne en particulier, un programme (cas) ou plusieurs programmes (cas multiples) selon certaines caractéristiques au moyen d'une collecte de données en profondeur. Le point essentiel d'une étude de cas est l'étude d'un système restreint (Merriam, 1998).

Pour notre recherche, il s'agit d'étudier le cas d'enseignants d'anglais, langue seconde, dans leur contexte d'enseignement et de connaître leur point de vue en ce qui concerne la question qui est de connaître la perception des enseignants d'anglais, langue seconde, au sujet de l'aisance à l'oral des élèves de la 6<sup>e</sup> année du primaire, du contexte d'enseignement de cette matière, de leur propre formation dans cette discipline, du programme et de la pratique pédagogique qu'ils utilisent en contexte francophone dans la région de la Mauricie. Dans l'étude de cas, des sources multiples d'information sont utilisées (ex. observations, entrevues, documents, matériels audiovisuels) (Creswell, 2007 cité par Fortin, 2010). Elle est appropriée quand on veut tirer des renseignements d'une situation peu connue ou encore pour savoir comment une personne ou un programme change avec le temps. Elle est pertinente dans les recherches en éducation, car son choix permet d'extraire des éléments communs, d'en identifier les particularités sans pour autant procéder à la généralisation des résultats obtenus (Roy, 2004).

Yin (1984) définit l'étude de cas comme une enquête empirique qui étudie un phénomène contemporain dans son contexte réel quand les frontières entre le phénomène et le contexte ne sont pas clairement évidentes et dans lesquelles des sources multiples sont employées. Plusieurs instruments de collecte de données sont sollicités pour recueillir les données d'une étude de cas simple. Aux fins de notre recherche, trois instruments de collecte de données sont retenus afin d'obtenir le plus grand nombre d'informations et d'observations sur les participants et leur contexte naturel. Il s'agit de l'entrevue semi-dirigée, de l'observation non participative dans les classes avec grille d'analyse et du journal de bord. Ces outils sont définis et leur utilisation est justifiée plus loin dans le texte en page 73.

### 3.2 Échantillonnage

D'une manière générale, l'échantillonnage fait référence au choix des personnes auprès desquelles les données seront recueillies pour atteindre les objectifs de la recherche. Le choix des participants à la recherche est intentionnel. Le nôtre est composé des enseignants d'anglais, langue seconde, au primaire dans la région de la Mauricie.

Comme l'indiquent Karsenti et Savoie-Zajc (2004), il s'agit d'un choix intentionnel qui permet d'identifier la représentativité des personnes et des situations en fonction de leur expérience des événements que l'on veut étudier sur le terrain. Ce qui décrit de manière appropriée la sélection des personnes auprès desquelles nous avons recueilli des données pour répondre à notre question de recherche.

### 3.2.1 Critères retenus pour le choix des participants

Fortin, Côté et Fillion (2006) soulignent que « l'échantillonnage est le processus par lequel un groupe de personnes ou une portion de la population (échantillon) est choisi de manière à représenter une population entière » (p.249). De ce fait, pour les besoins de notre recherche, le choix de notre échantillon est constitué de six enseignants d'ALS au primaire de la Commission scolaire du Chemin du Roy en Mauricie. Il est essentiel de souligner que nous avons voulu avoir des enseignants d'années d'expérience variées et de profils parfois variés. Ces critères se retrouvent plus loin dans le texte à la page 67.

Étant donné que nous sommes dans le milieu de l'enseignement dans notre région, la Mauricie, nous avons pu contacter les commissions scolaires, les enseignants et les directions d'écoles. Le recrutement des participants s'est fait par contact personnel, par courriel et par téléphone. De ce fait, il nous semble plus juste d'utiliser l'échantillon par réseaux, aussi appelé « échantillonnage en boule de neige ». Selon Fortin (2010), c'est une technique permettant aux sujets recrutés initialement de suggérer, à la demande du chercheur, le nom d'autres personnes qui leur paraissent remplir les critères de participation à l'étude. Cette méthode s'appuie sur les réseaux sociaux et le fait que les amis et les connaissances partagent certains caractères communs.

Le recrutement se fait en deux temps : dans un premier temps, il s'agit de recruter des personnes qui répondent aux critères de sélection et de les interviewer. Dans un deuxième

temps, il y a lieu de demander aux participants de départ de fournir le nom d'autres personnes qui leur semblent posséder les mêmes caractéristiques que celles pour lesquelles ils ont été choisis. Ce processus de sélection en boule de neige se poursuit jusqu'à l'atteinte d'une taille suffisante de l'échantillon. Il s'agit de parvenir ainsi à la « saturation des données », c'est-à-dire que l'information est suffisante et que poursuivre le processus n'apporterait pas plus de nouvelles informations. Le chercheur doit pouvoir vérifier l'admissibilité de chaque répondant afin d'assurer que le groupe soit représentatif des caractéristiques recherchées (Portney et Watkins, 2009, cité par Fortin, 2010).

Les principales caractéristiques des participants retenus ont été les suivantes : les classes dans lesquelles les enseignants sont intervenus en 2013; à part l'anglais, quelle autre discipline enseignent-ils?; le groupe d'âge des enseignants, leurs années d'expérience dans l'enseignement; les différents niveaux du primaire dans lesquels ils enseignent depuis leur début dans l'enseignement de l'ALS; leur formation en enseignement et s'ils ont une spécialisation en ALS (voir le document en appendice A).

### 3.2.2 Description du profil des personnes retenues

Pour participer à notre recherche, les principaux critères de sélection des participants sont basés sur leurs années d'expérience en enseignement, sur les cycles enseignés et sur leur spécialisation en ALS.

### Enseignante A

Kethia<sup>24</sup> enseigne en deuxième année du troisième cycle du primaire dans une seule école. À part l'anglais, langue seconde, elle enseigne aussi le français, les mathématiques, l'éthique et culture religieuse, les sciences, le théâtre et les arts. Elle a plus de seize ans d'expérience. Depuis ses débuts en enseignement de l'anglais, elle a enseigné une année en première année du premier cycle du primaire, une année en deuxième année du premier cycle du primaire et vingt et une années en deuxième année du troisième cycle du primaire.

Elle a un baccalauréat en littérature française, un certificat en enseignement des langues secondes, deux ans en doctorat de la technologie de l'enseignement (ordinateur en classe) et deux ans en baccalauréat des arts plastiques. Elle a une spécialisation en anglais, langue seconde, et elle fait partie du groupe ayant plus de seize ans d'expérience dans l'enseignement.

### Enseignant B

Yohan enseigne aux trois cycles du primaire dans trois écoles différentes. À part l'anglais, il n'a aucune autre discipline à enseigner. Il fait partie du groupe ayant plus de seize ans d'expérience dans l'enseignement. Depuis le début dans l'enseignement de l'anglais, il a enseigné pendant neuf années aux trois cycles du primaire. Il a un baccalauréat en

---

<sup>24</sup> Les noms des enseignants sont fictifs.

adaptation scolaire et un 'Teacher Training in Waldorf Education (two years), aux États-Unis<sup>25</sup>. Il n'a pas de spécialisation en anglais, langue seconde.

#### Enseignante C

Lieve enseigne aux trois cycles du primaire dans deux écoles différentes. À part l'anglais, elle n'a aucune autre discipline à enseigner. Elle est dans le groupe ayant entre six et quinze ans d'expérience. Depuis ses débuts dans l'enseignement de l'anglais, elle n'a enseigné que les trois cycles du primaire. Elle a un baccalauréat en enseignement de l'ALS.

#### Enseignante D

Annifa enseigne aux deuxième et troisième cycles du primaire dans trois écoles différentes. À part l'anglais, elle donne aussi la musique et l'éducation physique. Elle est dans le groupe qui a entre six et quinze ans d'expérience en enseignement. Depuis ses débuts dans l'enseignement de l'anglais, elle a enseigné aux trois cycles du primaire. Elle a un baccalauréat en enseignement de l'ALS.

#### Enseignante E

---

<sup>25</sup> Formation des enseignants à la pédagogie Waldorf aux États-Unis pendant deux ans.



Phénomène enseigne aux trois cycles du primaire. Elle a une classe multiniveau (première et deuxième années du premier cycle du primaire) dans deux écoles différentes. À part l'anglais, elle n'enseigne aucune autre discipline. Elle appartient au groupe ayant de six et quinze ans d'expérience. Depuis ses débuts dans l'enseignement de l'anglais, elle a enseigné sept ans dans les trois cycles du primaire et une classe de multiniveau. Elle a un baccalauréat en études anglaises. Elle a une spécialisation en anglais, langue seconde.

#### Enseignant F

Jérémy enseigne au premier cycle du primaire (la première année), au deuxième cycle du primaire (les troisième et quatrième années) et au troisième cycle du primaire (la cinquième année). À part l'anglais, il enseigne aussi l'éducation physique. Il a entre six et quinze ans d'expérience. Depuis ses débuts dans l'enseignement de l'anglais, il n'a enseigné qu'au primaire. Il a un baccalauréat en enseignement de l'éducation physique et géographie au primaire et secondaire. Étant donné qu'il a étudié l'anglais aux États-Unis, il a eu une capacité en anglais de la Commission scolaire du Chemin du Roy grâce à ses cinq années d'expérience. Un document qui lui permet d'enseigner l'anglais, langue seconde, dans nos écoles. Il n'a pas de spécialisation en anglais, langue seconde.

Ces caractéristiques conviennent précisément au profil recherché et un équilibre approximatif des participants est atteint tant au niveau de leur classe respective, de la discipline enseignée, de leur expérience dans l'enseignement et de leur formation que de

la parité entre hommes et femmes. Nous les avons également recrutés en fonction de leur ancienneté, c'est-à-dire qu'un ou deux enseignants de chaque catégorie est en début, en milieu ou en fin de carrière.

Malgré le fait qu'il y ait eu deux enseignants qui ont dû refuser de participer à la recherche, à la suite d'une réponse affirmative de leur part, pour des raisons professionnelles et par manque de temps, nous sommes quand même parvenue à en trouver six. La participation est volontaire et les rencontres se sont déroulées dans leurs écoles. Ils ont signé un formulaire de consentement qui expliquait les modalités de la recherche et l'engagement de la chercheuse à respecter leur confidentialité sur les données récoltées. Le formulaire est présenté en appendice B.

Le processus de recherche a été approuvé par le comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières dont le numéro est CER 12-183-06.10, pour une recherche avec des êtres humains émis le 24 octobre 2012. Le document de consentement pour la participation à la recherche peut être consulté en appendice F.

Les expériences des enseignants de notre échantillon dans l'enseignement de l'ALS sont diversifiées. Ils ont travaillé au primaire entre une et vingt et une années. L'âge de leurs élèves varie entre six et douze ans. Le tableau 2 montre le profil des enseignants auprès desquels nous avons pu réaliser notre collecte des données.

Tableau 2

## Profil des participants et participantes au primaire

Prénoms	Années d'expérience	Cycles	Spécialités
Kethia	21 ans	1 <sup>er</sup> (1 <sup>re</sup> et 2 <sup>e</sup> années) 3 <sup>e</sup> (6 <sup>e</sup> année)	Baccalauréat en littérature française, Certificat en enseignement des langues secondes, Maîtrise en enseignement d'anglais, Doctorat en technologie de l'enseignement (ordinateur en classe, 2 ans), Baccalauréat en Arts plastiques (2 ans).
Yohan	9 ans	1 <sup>er</sup> au 3 <sup>e</sup> cycles	Baccalauréat en adaptation scolaire Teacher Training in Waldorf Education.
Lieve	7 ans	1 <sup>er</sup> au 3 <sup>e</sup> cycles	Baccalauréat en enseignement de l'ALS.
Annifa	15 ans	1 <sup>er</sup> au 3 <sup>e</sup> cycles	Baccalauréat en enseignement de l'ALS.
Phénomène	7 ans	1 <sup>er</sup> au 3 <sup>e</sup> cycles 1 multiniveau	Baccalauréat en études anglaises.
Jérémie	1 an	1 <sup>er</sup> cycle (1 <sup>re</sup> année) 2 <sup>e</sup> cycle (3 <sup>e</sup> et 4 <sup>e</sup> années) 3 <sup>e</sup> cycle (5 <sup>e</sup> année)	Baccalauréat en Enseignement de l'éducation physique et géographie; Capacité en anglais de la Commission scolaire (cinq ans d'expérience).

### 3.3 Instruments de la collecte de données

Dans le cas de notre recherche, la collecte des données est effectuée à partir des trois outils suivants : les entrevues semi-dirigées, les observations en classe et le journal de bord.

#### 3.3.1 Entrevues semi-dirigées

Afin de comprendre les difficultés rencontrées par les participants à partir de leur propre perspective et aussi d'être plus à l'écoute de ce qu'ils auront à nous dire concernant l'acquisition de l'anglais, langue seconde, et son aisance d'utilisation chez leurs élèves, de leur profil et de l'approche pédagogique utilisée dans leur milieu éducatif, ceux-ci sont conviés aux entrevues semi-dirigées. Ce type d'entrevue selon Savoie-Zajc (2004) consiste en une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur. Celui-ci se laisse guider par le rythme et le contenu unique de l'échange dans le but d'aborder, sur un mode qui ressemble à celui de la conversation, les thèmes généraux qu'il souhaite explorer avec le participant à la recherche. Grâce à cette interaction, une compréhension riche du phénomène à l'étude est construite conjointement avec l'interviewé.

À l'exemple de ce que souligne Yin (1984), l'entrevue est habituellement une source essentielle de données pour les études de cas, puisqu'en général, celles-ci s'intéressent à des phénomènes humains. Il doit donc être relaté et interprété à travers la vision des

hommes et des femmes qui les vivent. Étant donné que nous visons le vécu de l'action dans cette étude, nous procédons donc par des entretiens individuels semi-dirigés.

Ce type d'entrevue comporte essentiellement des questions ouvertes qui permettent à la personne interrogée de répondre elle-même dans ses propres mots, il ne suggère pas de réponses et évite les effets d'encadrement (Boutin, 1997). À l'aide d'une série de questions ouvertes, nous avons dirigé les entrevues afin d'inciter les enseignants à s'exprimer sur l'objet de la recherche. Les participants ont été appelés à s'exprimer sur l'apprentissage d'une langue seconde très tôt chez les jeunes enfants, sur le programme d'enseignement de l'anglais langue seconde, sur la perception de l'acquisition de l'anglais et de l'aisance des élèves à l'oral; sur le contexte d'enseignement, sur la formation et le profil des enseignants d'anglais ainsi que sur leur approche pédagogique. Le canevas d'entrevue a été élaboré à partir des thèmes provenant du cadre théorique. Il peut être consulté en appendice C.

En appui sur les écrits de Boies (2012), une rencontre avec chacun des enseignants a eu lieu avant l'entrevue. Elle a été l'occasion de présenter les buts et les objectifs de la recherche. Nous leur avons rappelé que les renseignements que nous recueillerons seront strictement confidentiels et que tous les enregistrements sonores, les notes prises, ainsi que les documents qui ont servi à la collecte de données seront détruits deux ans après la rédaction du mémoire. Nous avons aussi soulevé la question de la durée des entrevues,

des thèmes qui seront abordés et du nombre d'observations qui seront faites dans leurs classes.

Par la suite, chaque enseignant a signé le formulaire de consentement avant l'entrevue et il a également rempli sa fiche de renseignements. Afin d'instaurer un climat de confiance et une atmosphère propice à l'échange, nous avons mentionné au participant qu'il pouvait en tout temps poser des questions, changer les nôtres ou émettre des commentaires. De plus, nous avons spécifié que toute suggestion de sa part était la bienvenue. Une autre lettre d'information a été adressée aux parents des élèves des classes concernées afin de les tenir informés de notre présence dans les classes de leur enfant (appendice D).

Nous avons mené les entrevues selon la technique de Van der Maren (1995), qui permet au sujet de construire progressivement ses réponses, de les compléter ou de les modifier à l'aide de diverses relances de l'intervieweur. Cette technique exige de respecter le rythme d'expression et de réflexion de la personne et de relancer l'entrevue en posant des questions à partir des réponses formulées, de façon à suivre la pensée de la personne interviewée sans la forcer à des changements de thèmes.

L'ordre des thèmes et la dynamique de l'entrevue pouvaient varier selon le contexte où nous nous trouvions. Nous pouvions à notre guise changer l'ordre des questions afin de cerner plus précisément le phénomène à l'étude (Savoie-Zajc, 2003).

Les entrevues ont été enregistrées sur un enregistreur avec un microphone multidimensionnel. Elles ont duré soixante minutes et, ensuite, elles ont été transcrites quelques jours après l'entretien afin de travailler sur des renseignements encore présents à notre esprit et en nous basant aussi sur les notes de notre journal de bord. Tous les participants ont accepté que leurs déclarations soient saisies à l'aide d'un enregistreur audio.

Afin de recueillir des données sur notre sujet, nous avons mis au point un canevas d'entrevue comprenant quarante-huit questions ouvertes sur les aspects à aborder durant l'entrevue. Celui-ci est divisé en cinq sections thématiques comportant l'apprentissage d'une langue seconde très tôt; le programme d'enseignement d'anglais, langue seconde; comment peut-on avec le programme voir que l'apprentissage d'une langue seconde se réalise et en regard de ce programme, comment perçoit-on l'acquisition et l'aisance des élèves à l'oral; le contexte d'enseignement, la formation, le profil des enseignants d'anglais et l'approche pédagogique (appendice C).

### 3.3.2 Grille d'observation

Comme l'entrevue, l'observation est un mode important de collecte de données en recherche qualitative interprétative, et plus particulièrement dans une étude de cas. À ce sujet, Martineau (2005) stipule que l'observation implique toujours l'activité d'un chercheur qui observe personnellement et de manière prolongée des situations et des

comportements auxquels il s'intéresse sans être réduit à connaître ceux-ci par le biais des catégories utilisées par ceux qui vivent ces situations.

Dans le but de comprendre la signification que les enseignants d'anglais, langue seconde, attribuent à leurs pratiques, nous avons choisi l'observation en milieu professionnel comme étant un outil approprié de recherche. Cet outil de collecte de données permet au chercheur de devenir témoin des comportements des individus dans leur pratique : le comportement des élèves pendant le cours d'anglais, l'approche pédagogique utilisée, les enseignants d'anglais avec ou sans accent francophone, les enseignants itinérants ainsi que le nombre d'écoles où ils enseignent, la qualification des enseignants, le type et le contenu de la leçon ainsi que les liens entre la langue, l'histoire et la culture, la perception des enseignants par rapport à la demi-année uniquement en anglais en 6<sup>e</sup>, les cycles, les classes et le groupe d'âge. Celle-ci peut être consultée à l'appendice E.

La recherche axée sur l'observation se divise en deux catégories : la recherche « non participative » (c'est-à-dire celle où le chercheur observe, mais ne participe pas à l'action), connue également sous le nom d'« observation naturaliste » et la recherche « participative » (c'est-à-dire celle où le chercheur est à la fois observateur et participant à l'action). Pour cette recherche, notre observation est non participative pour nous permettre de nous retirer de l'action qui se passe réellement dans la classe en vue d'extraire davantage de données sur les comportements observés chez les enseignants par rapport à leur pratique déclarée ainsi qu'au sens qu'ils y donnent. L'observation en situation de



classe, quant à elle, en est une où l'étudiant-chercheur prend le rôle d'observateur complet. Ainsi, il « ne fait qu'observer et ne prend aucunement part à l'action; bien que reconnu comme observateur, il réalise une intégration en retrait » (Martineau, 2005, p.9).

### 3.3.3 Journal de bord

Fortin (2010) stipule que les notes de terrain sont utilisées par le chercheur pour rendre compte de ses observations de manière chronologique. Elles incluent le nombre des écoles participatives et les faits en présence des participants, les réactions des personnes, des impressions et des réflexions personnelles. En recherche qualitative, le journal de bord et les notes de terrain sont des moyens fréquemment utilisés pour l'enregistrement de données pertinentes. Les notes de terrain sont plus générales que le journal de bord et se prêtent mieux à l'interprétation des observations. Le journal de bord rend compte des échanges au cours de la collecte et de l'analyse des données.

Le journal de bord nous a permis de réunir toutes les notes prises tout au long de notre recherche. Pour notre part, nous avons opté pour la « forme spontanée du journal de bord », pensant que, par la suite, plusieurs lectures seraient possibles et que le matériel serait toujours là. Dans ce sens, Savoie-Zajc (2000) indique que le journal de bord doit nous accompagner tout au long de notre démarche d'analyse. En plus, une fois le travail de terrain terminé, le journal de bord permet de « retrouver la dynamique du terrain et de reconstituer les atmosphères qui ont prévalu pendant la recherche » (p. 171 à 198).

Grâce à ce même outil, nous avons pu noter le bilan des rencontres. Nous y avons également noté nos réflexions positives ou négatives, que ce soit des questions, des commentaires ou les résumés des points importants que nous avons observés. Pour être précises, nous y avons consigné et documenté l'évolution de la recherche et les relations avec les participants et leurs élèves.

### 3.4 Traitement des données

L'étape de l'analyse consiste à trouver un sens aux données recueillies et à démontrer dans quelle mesure ces dernières constituent des réponses à la question de recherche (Deslauriers et Kérisit, cités par Fortin 2010). Savoie-Zajc (2004) précise que l'étape d'analyse des données qualitatives correspond à la période de la recherche où l'on s'interroge sur le sens contenu dans les données. Dans cette perspective, la technique d'analyse privilégiée pour traiter les données recueillies auprès de ces participants est réalisée à l'aide d'un logiciel d'organisation de données; N'Vivo a été utilisé pour la codification des données.

L'analyse et l'interprétation des résultats issus des entrevues ont été réalisées au moyen d'une analyse du contenu des verbatim. Cette analyse nous permet, entre autres, de mettre en évidence les éléments communs ou les tendances dominantes dans les discours exprimés par les participants, notamment à la lumière de leurs profils ainsi que de l'analyse de leurs réponses sur les différents thèmes abordés lors des entrevues. Nous nous

sommes concentrée sur ces thèmes afin de tenter de répondre à notre question de recherche, tout en espérant qu'ils révèlent également des méthodes et des stratégies communes à ces six enseignants reconnus comme détenant des pratiques efficaces d'enseignement en anglais, langue seconde, et qu'ils témoignent de l'impact du savoir d'expérience sur l'enseignement de cette matière au primaire dans la région de la Mauricie.

Le verbatim de l'entrevue avec les participants repose sur quatre thèmes présidant au canevas d'entrevue, à savoir : le programme d'enseignement d'anglais, langue seconde, et les compétences; la formation des enseignants et le contexte pédagogique; les stratégies pédagogiques déclarées et utilisées; la performance des élèves.

Les données recueillies lors des entrevues ont été codées en fonction de ces thèmes pour faciliter la classification et l'analyse. Les codes ont permis un regroupement des réponses et sont directement liés aux questions d'entrevues. Ainsi, toute information liée à une question spécifique a été considérée dans la description et l'analyse des résultats. Afin d'assurer une validité à l'analyse des données que nous avons faite, nous avons réalisé un premier codage d'une partie des données, un double codage de ces données a été réalisé par deux experts professeurs d'université, spécialisés en langue, qui ont agi à titre d'interjuges. En effet, pour une meilleure validité des résultats du codage du chercheur, Van der Maren (1987) propose qu'un deuxième codeur indépendant et objectif procède

partiellement au codage du matériel recueilli. La note de fiabilité d'au moins 70 % devrait être obtenue pour les deux codages. Les résultats seront présentés au chapitre quatre.

Grâce au matériel contenu dans le journal de bord, nous avons pu faire une analyse détaillée des données recueillies lors des observations. Cet élément était un soutien qui nous a permis de clarifier ou d'ajouter un éclairage plus particulier à l'analyse des données d'entrevues semi-dirigées. Il nous a essentiellement permis d'enrichir l'information recueillie à l'aide de la grille d'analyse en ce qui concerne l'enseignement et l'apprentissage de l'anglais, langue seconde, au primaire dans la classe. En effet, les données collectées grâce à l'observation faisaient état d'une situation particulière dans un contexte particulier. De ce fait, elles relatent avant tout des renseignements sur les activités proposées en classe, sur le matériel utilisé ainsi que sur les interactions entre le personnel enseignant et leurs élèves.

Toutes les données recueillies sur le terrain, que ce soit lors des entrevues, des périodes d'observation ou par le biais du journal de bord, ont été prises en considération et analysées en profondeur dans le but de répondre le plus clairement possible à notre question de recherche.

Dans le chapitre suivant, nous présentons les résultats de recherche. Nous y abordons aussi la discussion et l'interprétation des résultats émergents de la recherche à la lumière de la problématique et du cadre de référence. Des éléments d'explication aux résultats obtenus

seront fournis pour répondre aux interrogations liées à la perception des enseignants d'ALS au sujet de l'aisance à l'oral des élèves de la 6<sup>e</sup> année du primaire.

## CHAPITRE IV

### PRÉSENTATION DES RÉSULTATS DE RECHERCHE

Ce chapitre est consacré à la présentation des résultats, à la discussion et à l'interprétation des résultats émergents de la recherche. Des éléments d'explication aux résultats obtenus seront fournis pour répondre aux interrogations liées à la perception des enseignants d'ALS au sujet de l'aisance à l'oral des élèves de la 6<sup>e</sup> année du primaire, du contexte d'enseignement de cette matière, de leur propre formation dans cette discipline, du programme et des pratiques pédagogiques qu'ils utilisent en contexte francophone dans la région de la Mauricie.

C'est grâce aux réponses obtenues précisément à notre question de recherche à savoir : « Quelle est la perception des enseignants d'ALS au sujet de l'aisance à l'oral des élèves de la 6<sup>e</sup> année du primaire ainsi que du contexte d'enseignement de cette matière, de leur formation dans cette discipline, du programme et de l'approche pédagogique utilisée en contexte francophone dans la région de la Mauricie? », que nous avons pu atteindre les deux objectifs, soit « de documenter et de clarifier le contexte de l'enseignement de l'ALS en milieu francophone en Mauricie » et « d'identifier des paramètres susceptibles de favoriser une aisance à l'oral en langue anglaise des élèves du primaire ».

#### 4. Codification des données

Nous avons identifié quatre principaux thèmes pour regrouper nos données : (1) le programme d'enseignement en langue seconde et les compétences, (2) la formation des enseignants et le contexte pédagogique, (3) les pratiques pédagogiques déclarées et utilisées, et (4) la performance des élèves. Ces thèmes ont été établis à la suite des verbatim des enseignants obtenus lors des entrevues semi-dirigées. Ils comportent différents sous-thèmes qui ont été déterminés en fonction des réponses aux questions du canevas d'entrevue qui se retrouvent en appendice C.

Le tableau 3 présente un portrait du regroupement des données sous les thèmes et les sous-thèmes retenus.

Tableau 3

Thèmes et codes retenus

THÈMES	SOUS-THÈMES
1. PROGRAMME D'ENSEIGNEMENT EN LANGUE SECONDE ET COMPÉTENCES	1.1 Attentes des parents, du ministère, objectifs ou buts visés 1.2 Cycles
2. FORMATION DES ENSEIGNANTS ET CONTEXTE PÉDAGOGIQUE	2.1 Formation 2.2 Présence du conseiller pédagogique 2.3 Appréhension ou enjouement en regard de la prise en charge complète de l'anglais intensif 2.4 Planification 2.5 Difficultés/ Obstacles

3. PRATIQUES PÉDAGOGIQUES DÉCLARÉES ET UTILISÉES	3.1 Répartition des étapes scolaires durant l'année scolaire 3.2 Pédagogie par le jeu 3.3 Transmission de l'information en français ou en anglais 3.4 Matériel utilisé 3.5 Échanges oraux et sociaux en classe, à l'école ou à l'extérieur en français ou en anglais
4. PERFORMANCE DES ÉLÈVES	4.1 Motivation à apprendre l'anglais 4.2 Confiance en soi des élèves 4.3 Contexte familial 4.4 Aisance à l'oral en anglais à la fin de la 6 <sup>e</sup> année

À la suite des résultats de la codification interjuge, le pourcentage d'accords qui nous permet de confirmer notre analyse est de 77,06 %.

La présentation des résultats consiste à fournir une synthèse des propos tenus par l'ensemble des participants afin de nous permettre de comprendre la perception qu'ils ont de leur réalité, tout en les complétant à l'aide de nos observations dans les classes et de notre journal de bord.

#### 4.1 Perception des enseignants au sujet du programme de formation en langue seconde et des compétences visées

Les enseignants d'anglais, langue seconde, qui participent à la recherche nous donnent leur perception au sujet du programme de formation en anglais, langue seconde, des trois



cycles du primaire. Ils pensent que c'est un outil important qui aide à l'apprentissage de l'anglais, ainsi qu'à l'évaluation des compétences visées.

#### 4.1.1 Objectifs visés par le programme et perception des enseignants au sujet de ce dernier et les attentes des parents par rapport à l'enseignement de l'anglais, langue seconde

Le personnel enseignant d'anglais note que les attentes des parents sont très élevées et le temps manque. L'essentiel pour l'enseignement de l'ALS est d'avoir des ressources dans la classe, de faire en sorte que les enfants utilisent un langage fonctionnel et, pour ce faire, leur enseigner en anglais en tout temps.

Le programme d'études ministériel (MELS, 2006) favorise, au premier cycle du primaire, une approche d'interaction devant susciter l'éveil linguistique du jeune apprenant ou l'ouverture à une nouvelle langue et à une nouvelle culture. La philosophie de cette mesure se traduit par la volonté d'établir chez l'élève un premier contact avec la langue anglaise et la culture anglophone.

Le principal objectif est de faciliter le développement, chez l'apprenant, de deux compétences orales : la compréhension de textes entendus et la communication orale en langue anglaise. Le programme vise à ouvrir cet apprenant à une nouvelle langue, à lui apporter de nouvelles stratégies pour s'exprimer et à lui permettre de se situer par rapport

aux autres langues. De ce fait, il n'existe pas de véritables exigences en lecture et en écriture devant être acquises par l'élève.

La mesure se fonde sur l'apprentissage en bas âge afin de faciliter la familiarisation de l'élève avec la langue anglaise. L'approche pédagogique privilégiée est le contact direct avec la culture anglophone à travers des chansons, des comptines et des petites histoires, etc. L'apprentissage se fait par interaction avec l'enseignant et en groupe afin d'encourager les habiletés de compréhension et de communication orales des élèves.

L'interaction entre élèves et enseignant demande de la part de chacune des parties qu'elle joue un rôle actif pour la réussite de l'apprentissage. Il est notamment demandé à l'élève de développer de nouvelles habiletés linguistiques et de nouvelles stratégies de communication et d'apprentissage. Il doit entre autres choses établir des liens entre les mots et les supports visuels, écouter des modèles audio authentiques, afin d'avoir des stratégies qui lui permettent de parler uniquement en langue anglaise et de participer aux activités de la classe avec le groupe.

En ce qui concerne le personnel enseignant, il doit s'agir d'un spécialiste de la langue anglaise et il doit disposer du matériel didactique adéquat. Dans ses interventions avec les élèves, il ne doit s'exprimer qu'en langue anglaise, selon un débit normal tout en étant créatif et expressif afin de favoriser la compréhension de l'élève (par exemple varier

l'intonation, employer des mots qui se ressemblent en français et en anglais comme « address » et « adresse », « envelop » et « enveloppe », utiliser des supports visuels, etc.).

L'évaluation des habiletés acquises par l'apprenant se fait par l'enseignant tout au long du cycle scolaire. Elle s'effectue en tout temps, entre autres, au moyen de grilles d'observation, de notes consignées sur des fiches anecdotiques, sur les documents des élèves ou dans un carnet, afin de lui permettre de juger du degré de développement des compétences voulues.

Aux 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycles du primaire, les enseignants utilisent des évaluations pour mesurer le niveau de développement des compétences acquises par les élèves. Le programme de formation de l'école québécoise (PFÉQ), éducation préscolaire et enseignement primaire, définit les compétences recherchées comme étant la capacité « d'interagir oralement en anglais », de « réinvestir sa compréhension de textes lus ou entendus » et « d'écrire des textes » (MELS, 2006, p.98).

Donc, le volet anglais, langue seconde, du Programme de formation de l'école québécoise vise, comme nous venons de le voir, le développement de trois compétences. Leur développement, amorcé aux 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycles du primaire, se poursuit au secondaire, ce qui fait que l'arrimage entre les deux ordres d'enseignement doit en être facilité.

Cependant, selon le Conseil supérieur de l'éducation (CSP, 2014), il est nécessaire de rappeler que le programme ne vise pas le bilinguisme parfait des élèves et que, selon les données disponibles, qu'il serait en deçà du niveau de maîtrise souhaité par une bonne partie de la population. L'objectif du PFÉQ est de permettre aux élèves de devenir fonctionnels en langue seconde à la fin de leur secondaire. Au primaire, les enfants devraient avoir développé un niveau suffisant de confiance et d'autonomie pour communiquer des messages personnels et créatifs sur des sujets qui leur sont familiers. Pourtant, d'après les participants à la recherche, ils n'atteignent pas ces objectifs.

Le programme repose, entre autres choses, sur le développement de stratégies transférables et il préconise l'enseignement des langues dans une perspective complémentaire, qui met en évidence les ressemblances et les différences dans le fonctionnement des langues. De plus, si l'on utilise l'approche pédagogique prescrite par ce programme, le temps consacré à la langue seconde augmente le temps total consacré à la littératie, ce qui signifie également une meilleure connaissance du fonctionnement de la langue d'enseignement (donc une meilleure maîtrise), et peut avoir des retombées positives en lecture, en analyse et en résolution de problème (CSP, 2014). Autrement dit, un enseignement de l'anglais conforme au programme a également des effets positifs sur la maîtrise du français et sur toutes les tâches qui exigent de lire et d'analyser.

Le principal objectif d'une pédagogie axée sur la communication est le développement des habiletés langagières qui permettent à l'apprenant de recevoir et de transmettre des

messages en tenant compte des conditions dans lesquelles ils se produisent. De ce fait, il est nécessaire de placer l'élève dans des situations réelles de communication qui actualisent la compréhension et la production de discours oraux et écrits. Le but est le niveau de maîtrise minimal à atteindre en précisant les comportements langagiers que l'enseignant devra pouvoir observer chez la plupart de ses élèves.

Les enseignants d'anglais, langue seconde, sont d'avis qu'il convient de favoriser la compétence 1 qui est d'« interagir oralement en anglais » ce qui fait qu'il est important d'utiliser et de développer un langage fonctionnel, de telle sorte que l'élève soit capable de se débrouiller dans la vie courante. Par la suite, l'étude de la grammaire pourra se faire de manière graduelle.

#### 4.1.2 Cycles

Le PFÉQ prévoit un découpage de l'enseignement primaire en trois cycles de deux ans. Ce mode organisationnel tient compte des exigences du développement des compétences qui supposent des interventions pédagogiques de longue durée.

Le programme d'ALS au primaire comprend trois cycles. Le premier cycle comporte les 1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> années; le deuxième contient les 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> années et quant au troisième, il englobe les 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années. Le personnel enseignant d'anglais a à évaluer les compétences et à faire un bilan à la fin de chaque cycle.

Les évaluations se fondent en partie sur la compréhension orale, qui compte pour 50 % de la note au 2<sup>e</sup> cycle et 45 % au 3<sup>e</sup> cycle, et en partie sur la compréhension écrite et la lecture. De ce fait, les enseignants doivent s'assurer d'avoir régulièrement des activités à l'oral afin de favoriser les interactions orales et de créer un contexte anglophone dans un environnement francophone. On peut comprendre que cette pondération amène le personnel enseignant d'anglais à mettre l'accent sur les interactions verbales.

#### 4.2 Perception des enseignants au sujet de leur formation et du contexte pédagogique

Les participants à l'étude nous parlent de leur perception au sujet de la formation, de la présence d'un conseiller pédagogique, de l'appréhension ou de l'enjouement que l'on ressent en regard de la prise en charge complète de l'anglais intensif, de la planification des activités dans les cours ainsi que des difficultés ou des obstacles qu'ils rencontrent dans le contexte pédagogique.

##### 4.2.1 Formation

Les enseignants d'anglais, langue seconde, se doivent de maîtriser la langue qu'ils enseignent et de posséder une formation de base en didactique des langues secondes.

La qualité de l'enseignement primaire repose avant tout sur les compétences du personnel enseignant d'anglais. Cette conviction suscite un bon nombre de réflexions et d'initiatives

visant à améliorer la formation initiale des enseignants d'anglais, langue seconde, afin qu'ils puissent acquérir, dans des conditions plus favorables, l'ensemble de leurs compétences professionnelles, dans le but de pouvoir répondre aux attentes et aux besoins des enfants, des parents, du milieu scolaire et de la société au regard de l'enseignement de l'anglais à l'école primaire.

Pour ce qui est de la formation, toutes les personnes interviewées pensent qu'il est primordial d'avoir de l'expérience en enseignement de l'anglais et d'être intéressé par la matière pour favoriser la réussite des élèves et non de devoir accepter d'enseigner cette matière parce qu'il s'agit de la seule offre d'emploi proposée à certains cette année-là.

De notre côté, nous avons voulu vérifier une réalité que nous avons constatée pendant notre enseignement dans les écoles, à savoir que ce n'est pas tout le personnel enseignant d'anglais qui a un diplôme spécifique concernant l'enseignement de l'anglais, langue seconde. Nous en avons rencontré au cours de notre étude. Ces personnes, qui parlent un excellent anglais, sont reconnues par leurs commissions scolaires qui leur ont remis un certificat qui s'appuie sur leur connaissance de la pédagogie et sur leur expérience dans les écoles pour faire cet enseignement. On peut se demander la raison pour laquelle il y a une autre voie de certification pour l'enseignement de cette matière.

D'après les participants de notre recherche, la première condition nécessaire est d'avoir une spécialisation en enseignement de l'ALS et la deuxième est d'avoir un milieu

physique adéquat pour l'enseigner auprès des élèves, créer un environnement anglophone propice à l'apprentissage de cette matière. Ces aspects constituent des conditions de base pour un enseignement efficace de la langue seconde.

La troisième condition concerne la charge d'enseignement élevée et étroitement liée à la question du nombre d'heures accordées à l'enseignement de l'ALS ou d'une LS. De ce point de vue, il y a le problème du très grand nombre d'élèves et de l'impossibilité de bien s'engager auprès de chacun des enfants.

Parmi les participants rencontrés lors de notre étude, ils ont exprimé des points de vue qui corroborent l'information présentée dans notre cadre de référence : le nombre d'heures, actuellement consacrées à l'anglais dans les conditions de base, est insuffisant pour permettre de développer les compétences au niveau attendu à la fin du primaire au cours d'un programme d'anglais régulier. En revanche, Kethia, l'enseignante qui fait de l'anglais intensif n'a pas eu de problème de nombre d'heures, étant donné qu'elle n'avait qu'un groupe et qu'elle voyait ses élèves tous les jours. Ceux-ci ont pu avoir une présence constante, une qualité d'enseignement supérieur vu le nombre d'élèves à suivre et ainsi obtenir de très bons résultats.

Des activités des écoles ou des imprévus (par exemple une sortie scolaire pour le 1<sup>er</sup> cycle fait en sorte que le spécialiste doit rester dans l'école pour enseigner l'anglais aux 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycles) peuvent venir gruger un nombre d'heures déjà restreint. La proportion du temps



consacré aux évaluations est également très importante. Une heure par semaine, voire par cycle, ne permet pas à la majorité des apprenants de s'approprier les rudiments de la langue et de développer le niveau d'aisance visé. Dans ce contexte, de deux à trois périodes de 60 minutes par semaine ou par cycle peuvent déjà faire une différence significative selon les participants.

#### 4.2.2 Présence d'un conseiller pédagogique

Parmi les six enseignants consultés, il y a des personnes qui pensent qu'avoir une figure forte comme référence en anglais à l'école serait souhaité. Pouvoir avoir une autre ressource qui a aussi l'intérêt de cette discipline à cœur permettrait d'avoir un comité d'anglais composé d'au moins deux personnes, afin de pouvoir partager des idées, de discuter et de résoudre des problèmes en cas de besoin.

Il est nécessaire de pouvoir mettre en place un espace de temps à l'horaire de la semaine ou du cycle pour rendre possible une collaboration entre tout le personnel enseignant titulaire et le spécialiste. Par exemple, une période de spécialité au même moment peut permettre des échanges sur les élèves et la réalisation des projets communs par cycles avec les autres enseignants de ces cycles.

#### 4.2.3. Appréhension ou enjouement en regard de la prise en charge complète de l'anglais intensif

Trois composantes sont présentes dans l'anglais intensif : l'augmentation du temps accordé à l'enseignement de cette matière, la concentration du temps de l'enseignement sur une courte période et l'enrichissement du programme régulier du MELS.

L'enseignante d'anglais intensif nous signale que l'enseignement intensif de l'anglais n'est pas semblable au contexte de l'immersion. En intensif, les nouveaux contenus d'autres matières scolaires ne sont pas appris, les élèves ne font que de l'anglais, langue seconde. Par exemple, on pourrait faire des sciences en anglais intensif, mais on ne pourrait pas évaluer les apprentissages de ces sciences, on ne pourrait que réviser le connu. L'objectif est d'apprendre l'anglais.

Il y a une certaine appréhension en regard de la prise en charge complète de l'enseignement de toutes les matières en anglais par le personnel diplômé pour cet enseignement, mais qui n'est pas qualifié pour enseigner l'ensemble des autres matières à enseigner en anglais. Une des participants précise que ce n'est pas parce qu'on parle anglais qu'on saura l'enseigner de façon intensive. Il faudra avoir un minimum de formation pour pouvoir le faire. Par contre, il y a également beaucoup d'enjouement et d'entrain de la part des personnes formées pour enseigner non seulement l'anglais, langue

seconde, mais aussi toutes les autres matières en anglais, à part le français, et ces personnes qui travaillent dans des classes où l'anglais est intensif le font avec leurs élèves.

Il en ressort qu'il y a un manque de formation pour les enseignants qui aimeraient enseigner l'anglais intensif. Les participants suggèrent que l'université offre un tel programme aux futurs enseignants.

Le personnel enseignant suggère d'avoir l'avis de ceux qui ont pu faire l'anglais intensif pour partager les idées et pouvoir bénéficier d'un accompagnement pédagogique ou de mentorat, et plus particulièrement en situation d'insertion professionnelle. Pour ce faire, il est nécessaire d'avoir de l'intérêt pour les matières à l'étude et la capacité de les enseigner toutes en anglais, sauf le français.

#### 4.2.4. Planification

Le personnel enseignant d'anglais dit qu'il est essentiel de pouvoir planifier des cours particulièrement intéressants pour les élèves afin de les motiver et de les amener à développer des habiletés langagières qui leur permettraient de communiquer entre eux et avec les enseignants. Pour ce faire, avoir de belles activités stimulantes pousse les élèves à vouloir faire mieux.

Pour la planification des activités, tous les participants à l'étude pensent qu'il est nécessaire de faire comprendre aux élèves qu'ils acquièrent un vocabulaire de base pour les années suivantes. C'est grâce à cela que les enfants pourraient ainsi utiliser les synonymes, les mimes et les images pour expliquer le vocabulaire.

Pour ceux qui ont à enseigner une deuxième matière, mis à part l'anglais, par exemple la musique, ils souhaiteraient ne pas être obligés de faire une autre planification, ce qui constitue à leurs yeux une charge supplémentaire. Les enseignants d'anglais notent que savoir préparer des activités intéressantes, instaurer une routine constante, avoir une bonne planification favorisent l'apprentissage. Il y a une participante qui mentionne qu'au préscolaire, une fois que la langue première est déjà plus installée, on peut bâtir la langue seconde sur la langue maternelle.

#### 4.2.5. Difficultés ou obstacles

Le plus grand obstacle par rapport à l'enseignement de l'anglais, langue seconde, est le fait que le spécialiste d'anglais n'a pas de local pour donner son cours. De ce fait, il doit se déplacer avec tout son matériel sur un chariot dans l'école, d'une classe à l'autre. Les élèves n'ont pas un environnement anglophone et pas de visuel comme ressources. Une difficulté importante est la lourdeur de la charge de travail parce que l'enseignant se retrouve avec plusieurs groupes de niveaux différents et il faut planifier des activités conformes à tous les groupes. Il serait souhaitable de diminuer le nombre d'élèves et de

pouvoir accorder aux enfants, lors de l'anglais intensif, une aide technique supplémentaire pour les matières de base, en particulier en anglais.

Un autre obstacle rencontré par le personnel enseignant d'anglais est l'obligation de devoir se déplacer pour enseigner dans deux ou trois écoles différentes par semaine. Étant souvent les seuls à témoigner du fait anglais dans l'école, ils trouvent difficile de devoir réinstaller un contexte anglophone lors de leur venue dans un environnement complètement francophone. Outre l'absence de local dédié, les déplacements et l'enseignement à un grand nombre de groupes, ils ont aussi, pour certains, à enseigner une autre matière (musique, éducation physique, etc.).

Finalement, ils déplorent la difficulté à collaborer avec les titulaires de classe, compte tenu de leurs propres horaires et déplacements, mais aussi du manque de tradition qui pourrait favoriser, par exemple, une collaboration sur le plan des sorties éducatives de cycles ou de classe.

#### 4.3 Perception des enseignants au sujet des stratégies déclarées

Le personnel enseignant aborde sous ce thème la répartition des étapes scolaires durant toute l'année scolaire, la pédagogie par le jeu, la transmission de l'information aux élèves en anglais ou en français, le matériel utilisé et les échanges oraux et sociaux en classe, à l'école ou à l'extérieur en français ou en anglais.

#### 4.3.1 Répartition des étapes scolaires durant toute l'année scolaire

Selon chaque secteur, les étapes scolaires sont divisées en trois ou quatre étapes. La première étape passe très vite, le temps d'apprendre à se connaître, d'instaurer une routine, et c'est la première communication aux parents. La deuxième étape arrive, on se connaît mieux, on arrive à suivre la routine et on commence à fonctionner un peu, et c'est la deuxième communication aux parents. Quant à la troisième étape, il faut se préparer et évaluer les apprentissages et ensuite faire le bilan de chaque cycle.

Les enseignants d'anglais pensent qu'il est fondamental de pouvoir étaler les évaluations durant toute l'année scolaire au cours des étapes et ne pas attendre de le faire à la fin. Cela permet de prendre beaucoup plus de traces afin de faire les bulletins au moment opportun.

#### 4.3.2 Pédagogie par le jeu

Les participants font travailler les élèves en équipe et procèdent beaucoup par le jeu. Ils fournissent des modèles pour les activités que les enfants doivent faire, en adaptant leur langage au niveau des apprenants et en utilisant beaucoup de visuels, des affiches, des étiquettes prêtes à être collées sur des cartes ou au tableau, des pancartes, etc., en anglais. Les enseignants d'anglais utilisent les élèves plus forts pour expliquer les nouveaux mots à leurs camarades en utilisant leurs propres mots en anglais.

Le personnel enseignant d'anglais que nous avons rencontré indique que le jeu stimule, occupe, motive et attire les enfants. Qu'il s'agisse du jeu ludique, éducatif ou pédagogique, il permet de stimuler l'élève, de l'amener à consolider ses apprentissages et à contribuer davantage à son développement. Grâce au plaisir provoqué par le jeu, on peut transmettre facilement un savoir et des connaissances nouvelles à l'apprenant qui ne se rend pas compte qu'il est en train d'apprendre en jouant. On peut aussi mettre l'élève en situation de recréer un environnement, une attitude ou un geste proche de la vie réelle. Selon certains participants, dans la classe, c'est un moyen qui touche entre autres à l'ambiance, au rythme de formation, au changement d'une attitude négative, chez certains élèves, en attitude positive en ce qui concerne leur apprentissage de l'anglais.

Tout le personnel enseignant interrogé pense que les élèves doivent apprendre en chantant, en jouant et en s'amusant. C'est pourquoi les enseignants favorisent l'apprentissage par le ludique, les jeux éducatifs, etc. Les enfants doivent avoir du plaisir en anglais; par conséquent, il est important de rendre la matière le plus « fun » possible. Et comme les élèves aiment beaucoup bouger et s'amuser, l'apprentissage de la langue se fait mieux.

#### 4.3.3 Transmission de l'information en français ou en anglais

La transmission de l'information se fait de façon naturelle en anglais et ensuite en français pour clarifier un élément. D'abord dans la langue seconde pour que l'enfant se fasse l'oreille, ensuite dans la langue première pour lui permettre de faire des liens entre les deux langues. Ceci lui permettra d'assimiler les langues, même si le programme d'anglais préconise, comme on l'a vu plus haut, l'utilisation unique de l'anglais.

Pour la transmission de l'information en français ou en anglais, certains enseignants donnent les consignes en français et les répètent en anglais. Il serait nécessaire de le faire tout le temps en anglais, mais dans certaines classes visitées, cela n'était pas le cas. Sinon, ils utilisent le français pour faire de la discipline, pour régler un problème important ou pour présenter un nouveau sujet. Par contre, ils suggèrent tous aux enfants d'écouter des histoires et de regarder des émissions en anglais.

#### 4.3.4 Matériel utilisé

Pour l'apprentissage d'une langue, il est important d'avoir un bon matériel et des ressources variées afin de faciliter l'apprentissage aux apprenants, donc de choisir un matériel qui correspond à chaque niveau enseigné. On retrouve maintenant sur le marché plusieurs manuels pédagogiques que le personnel enseignant peut utiliser. Malheureusement, ce ne sont pas toutes les écoles qui ont un budget pour s'octroyer le



matériel d'anglais. Alors bon nombre d'enseignants utilisent leur propre matériel ou du matériel reproductible trouvé sur le net.

En ce qui concerne le matériel utilisé, le personnel enseignant pense qu'il faut utiliser un matériel authentique, qu'il est important d'avoir des ressources variées, des affiches, des dictionnaires, des livres, des vidéos, des journaux, des chansons, des comptines, etc., en anglais. Il est essentiel que les élèves puissent avoir des cahiers d'activités afin de consolider leurs apprentissages. Certains préparent leur propre matériel afin que les enfants puissent avoir un document de base et ils utilisent du matériel à reproduire.

#### 4.3.5. Échanges oraux et sociaux en classe, à l'école ou à l'extérieur en français ou en anglais

Les participants indiquent qu'il est nécessaire de pouvoir avoir des échanges oraux et sociaux avec les élèves en anglais (ou en français en cas de comportement inadéquat) à l'extérieur de l'école. Car pour le personnel enseignant d'anglais, pouvoir parler aux enfants hors du contexte scolaire permet à ceux-ci de se rendre compte qu'en la présence de l'enseignant, c'est l'anglais qu'il faut utiliser. Quand les enfants les voient à l'école ou en ville, ils doivent savoir qu'il n'y a pas d'autre choix de langue.

Dans ce sens, le personnel enseignant est formel en suggérant de pouvoir parler en anglais en tout temps avec les enfants. Il est pertinent de leur offrir l'animation d'activités

parascolaires en anglais par des moniteurs. Il convient également d'avoir plusieurs interventions en anglais avec les élèves. Ils pensent aussi que pouvoir participer aux activités parascolaires afin d'être avec les enfants ailleurs qu'à l'école serait une bonne chose. Le personnel enseignant aime bien mettre les enfants en contexte en utilisant des situations de la vie réelle en anglais.

#### 4.4 Perception des enseignants au sujet de la performance des élèves

Tout le personnel enseignant d'anglais déclare qu'il est primordial de pouvoir faire en sorte que les élèves soient performants dans l'apprentissage de la langue seconde. De ce fait, il est important de les motiver à apprendre, de faire en sorte qu'ils aient confiance en eux. Pour pouvoir y parvenir, les participants nous parlent du contexte familial qui peut inciter ou non l'enfant à apprendre une langue seconde, de l'aisance à l'oral en anglais à la fin du primaire, sans oublier leur perception à ce sujet en contexte francophone.

Par ailleurs, les enseignants d'anglais indiquent qu'il est nécessaire de pouvoir trouver des activités particulièrement stimulantes qui captent l'attention des élèves et les motive à prendre la parole afin que les enfants puissent parvenir à de bons résultats dans leur cours d'anglais.

#### 4.4.1 La motivation à apprendre

Nous savons que tout apprentissage passe par des facteurs émotionnels. C'est pourquoi la motivation des élèves est en lien direct avec les émotions qu'ils ressentent lorsqu'ils sont dans la classe. Quand les enfants ressentent du plaisir et de la fierté dans ce qu'ils font, on voit qu'ils persévèrent pour comprendre les nouveaux apprentissages et ainsi les transférer dans de nouveaux contextes.

Pour cela, le personnel enseignant pense qu'il est essentiel de donner le goût d'apprendre une autre langue aux élèves et qu'il faut les encadrer et les stimuler afin qu'ils puissent développer de l'intérêt pour l'anglais. Cela va de soi qu'il ne faut pas oublier que la motivation joue un grand rôle dans l'apprentissage et la rétention d'une LS.

#### 4.4.2 La confiance en soi des élèves

Pour favoriser chez les élèves le développement de leurs habiletés langagières, les participants indiquent qu'ils doivent s'assurer que les sujets et thèmes proposés sont significatifs et familiers pour les apprenants et qu'ils reflètent leurs champs d'intérêts. Il leur faut établir un rapport de confiance avec chaque enfant et valoriser ses accomplissements personnels ou sociaux, si minimes soient-ils. Créer un environnement sans risque, axé sur le respect et la confiance mutuelle.

Concernant la confiance en soi des élèves, il convient donc de faire en sorte qu'ils ne soient pas stressés et qu'ils se sentent en sécurité dans un contexte favorable. Il est important qu'ils se sentent bien et qu'ils n'aient pas peur de parler. C'est pourquoi il est bon de les encourager à faire des efforts pour parler tout en s'assurant que le climat installé dans la classe permette qu'ils ne se sentent pas gênés et qu'ils soient respectueux les uns envers les autres en cas d'erreurs, surtout pour les plus vieux.

#### 4.4.3 Le contexte familial

La Mauricie est une vaste région où l'on retrouve des milieux urbains et des milieux ruraux. Les familles y sont francophones, anglophones ou allophones et autochtones dans des proportions variées. La majorité des familles est francophone. Les priorités quant à l'enseignement de la langue anglaise ne sont pas les mêmes pour tous qu'il s'agisse des familles urbaines ou rurales. Tous ces milieux ne sont pas homogènes, et c'est au parent de suivre son enfant et de l'aider dans son apprentissage de l'anglais, langue seconde.

Une participante affirme que, lorsque le parent n'encourage pas, qu'il ne soutient pas, qu'il ne démontre aucun intérêt pour l'apprentissage, qu'il ne communique pas avec les enseignants pour s'informer des progrès de son enfant, ne l'encourage pas à lire, ni à regarder des émissions en anglais, il est alors difficile d'enseigner l'anglais à cet élève. Par contre, pour le parent qui vient, par exemple conduire son enfant à l'école ou le chercher, qui peut alors à l'occasion rencontrer les enseignants présents, ce parent peut

s'enquérir des progrès de son enfant et ainsi aider celui-ci dans son apprentissage. Malheureusement, le peu de présence des enseignants d'anglais dans les écoles est un frein aux échanges et, dans ces conditions, l'enseignement de cette matière ne peut se faire qu'avec difficulté.

De plus, dans un milieu connu particulièrement pour son caractère francophone plus homogène et où la langue anglaise est relativement peu présente, un autre frein consiste dans la crainte de certains parents qui pensent que l'apprentissage du français chez leur enfant sera fragilisé si on lui enseigne l'anglais en même temps. Pourtant, selon Rondal et Comblain (1999); Boysson-Bardies (2003) et Florin (1999), dès l'âge de 5 ans, l'enfant maîtrise l'essentiel de sa langue maternelle, comme on l'a vu dans le cadre de référence, ce qui fait qu'à 6 ans il peut commencer l'apprentissage d'une langue seconde sans difficulté.

Les participants à la recherche notent que l'attitude du parent peut influencer son enfant à avoir un comportement positif ou négatif face à l'enseignement de l'anglais. Ils rappellent aussi l'intérêt pour les élèves d'être en contact constant avec la langue cible et de voir avec les parents comment aménager des périodes possibles d'écoute et de visionnement en anglais à la maison.

#### 4.4.4 La perception des enseignants au sujet de l'aisance à l'oral en anglais des élèves de la 6<sup>e</sup> année du primaire en contexte francophone

Tous les participants à l'étude affirment que l'aisance à l'oral en anglais à la fin de la 6<sup>e</sup> année du primaire peut se faire avec l'augmentation du nombre d'heures d'enseignement en anglais. Pour pouvoir communiquer de façon fonctionnelle, il est essentiel de donner plus d'heures d'apprentissage, d'exercices dans différents contextes, c'est-à-dire qu'ils aient assez de temps pour assimiler la langue seconde. Dans un groupe où le spécialiste donne le cours pour une période d'une heure ou deux par semaine, les élèves se retrouvent à la fin de l'année avec un manque. Par contre, pour ceux qui ont plus d'heures par semaine (trois heures et plus), les résultats sont remarquables et positifs.

Ils révèlent que c'est pour cette raison qu'il est nécessaire de faire comprendre aux élèves que même si, pour l'instant, ils ne parlent pas l'anglais comme ils parlent le français, qu'ils auront néanmoins une base qui leur permettra d'être capables d'utiliser le langage fonctionnel : par exemple qu'ils sauront comment demander une direction ou donner des directives en anglais ou encore qu'ils auront le vocabulaire nécessaire pour résoudre des problèmes de la vie courante.

L'enseignement intensif de l'anglais, langue seconde, comme mis en œuvre ces dernières années au Québec concerne les élèves du troisième cycle du primaire, précisément ceux de la 6<sup>e</sup> année. Cette mesure se caractérise à la fois par une augmentation du temps

d'enseignement de l'anglais et par une concentration de ce temps dans une même année scolaire. Grâce à cela, le personnel enseignant est en contact avec les apprenants de façon constante et régulière.

Cet enseignement vise principalement à donner à l'élève un niveau plus élevé de compréhension, d'acquisition et d'aisance à utiliser la langue anglaise pour s'exprimer que celui qui aurait été atteint dans le cadre de l'enseignement de l'anglais langue seconde, non intensif. Cela permet de rendre l'apprenant plus fonctionnel dans la langue seconde, et ce, même dans la vie courante.

Pour pouvoir aider les élèves à utiliser un langage fonctionnel, les enseignants ont recours au programme d'études d'ALS des 1<sup>er</sup>, 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycles du primaire. Plusieurs modèles prédéfinis d'organisation de l'enseignement sont laissés au choix des conseils d'établissement des écoles primaires. Ils ont à décider quel modèle leur convient le mieux, par exemple du modèle cinq mois pour l'ALS, et cinq mois pour les autres matières ou encore une alternance de semaines en ALS et de semaines pour les autres matières.

Par la suite, peu importe le modèle considéré, un environnement linguistique riche, diversifié et adapté à l'âge des élèves est conçu afin de favoriser leur plein épanouissement à l'égard de la culture anglophone et de la langue anglaise. Dans ces classes, l'apprentissage se fait souvent en équipe de deux élèves ou plus, pour développer les habiletés sociales et cognitives nécessaires pour augmenter le niveau d'aisance à

comprendre et à s'exprimer en langue anglaise. Dans la classe que nous avons visitée, les élèves sont placés en équipe de quatre et leur salle a plusieurs étiquettes en anglais collées sur les différents objets que l'on voit. On peut lire « stool » sur un tabouret, « door » sur la porte, « light switch » sur l'interrupteur, « projector » sur le projecteur, etc.

Pour travailler l'autonomie des élèves, le personnel enseignant s'assure qu'ils soient capables de se débrouiller et d'organiser leur travail afin de pouvoir suivre sans difficulté. Une routine est établie pour le travail, les élèves vont d'une activité à une autre. Ils en ont plusieurs à faire durant la journée, ils n'ont donc pas le temps de s'ennuyer, de perdre leur temps, car ils sont tout le temps en mouvement, en exercice, pour accomplir leurs tâches et ils ne s'entretiennent qu'en anglais dans la classe. Ils sont dans un environnement anglophone, parce que dès qu'ils arrivent dans leur classe, c'est la seule langue qu'ils entendent et qu'ils utilisent. Bien qu'ils soient placés en groupe de quatre, ils peuvent aussi travailler individuellement lorsque demandé ou lorsque le besoin se fait sentir. Et quand ils ne comprennent pas une consigne, ils se demandent comment faire entre eux, et ce, en anglais. Puis, s'ils n'y arrivent pas, ils vont voir leur enseignant.

Il est essentiel que les activités soient particulièrement motivantes, que les élèves soient réjouis par les projets ou toute autre chose qu'ils ont à faire dans la classe. Lier le plaisir à l'apprentissage, être ouvert d'esprit, être prêt à changer quoi que ce soit pour pouvoir les joindre et les pousser plus loin. Il y a une participante spécialiste qui est une passionnée dans tout ce qu'elle fait et elle transmet sa passion aux enfants qui ont du mal à quitter sa



classe. Elle a une grande expérience en ce qui concerne l'enseignement de l'anglais intensif et elle est prête à partager ses connaissances.

Les objectifs de l'enseignement de l'anglais intensif visent un rôle actif à la fois des élèves et de l'enseignant. Les élèves sont notamment invités à s'approprier de nouvelles habiletés linguistiques et interpersonnelles, à développer des stratégies de communication et d'apprentissage et à réaliser des tâches qui permettent de découvrir des produits de la culture anglophone. Le personnel enseignant, quant à lui, joue un rôle de locuteur et d'interlocuteur; par cet enseignement de l'anglais intensif, il accorde également son soutien aux élèves dans leur apprentissage et dans la réalisation de leurs travaux. Ceci pour qu'ils puissent acquérir des connaissances et développer des habiletés et des compétences en ALS.

Rappelons que, selon le Petit Robert (2013), la définition d'aisance est le fait « d'avoir la facilité naturelle qui ne donne aucune impression d'effort » (p.59); ce qui apparaît un peu dans les classes d'anglais intensif ou celles dont les élèves ont eu trois heures de plus par semaine. Ces élèves fonctionnent dans la langue cible et n'ont aucun problème dans la langue maternelle, ce qui veut dire qu'ils passent d'une langue à l'autre sans difficulté selon les tâches qui leur sont demandées.

Les résultats de notre étude montrent que les élèves qui suivent le cours d'anglais intensif au primaire maintiennent un niveau plus élevé de compétence fonctionnelle en anglais,

langue seconde, par rapport à leurs camarades qui sont au régulier. Le personnel enseignant nous affirme qu'une fois que les élèves ayant fait de l'anglais intensif quittent le primaire et qu'ils se retrouvent dans un groupe régulier au secondaire ou dans un groupe d'anglais enrichi, ils n'éprouvent pas de difficultés dans cette matière, même s'il n'y a pas de suivi comme tel en anglais intensif. Ceci a pour conséquence que même les apprenants faibles arrivent à avoir de bons résultats au regard de l'interaction orale et possèdent une meilleure estime d'eux-mêmes.

Selon les participants, les enfants dans le cadre régulier, mais qui ont trois heures ou plus de façon constante, s'expriment avec aisance et utilisent un vocabulaire et des expressions variées dans des situations diverses en lien avec ce qu'ils voient en classe et dans la vie réelle. Ils réutilisent l'information donnée dans un discours oral et écrit très clair. Ce qui est intéressant, c'est qu'ils sont capables d'écrire un texte original et bien structuré dans une variété de contextes signifiants, par exemple décrire une activité favorite, parler de son idole, de sa famille, etc. En ayant de l'anglais tous les jours ou presque avec leur enseignant, les enfants arrivent à bien performer dans leur apprentissage.

Par contre, les participants à l'étude disent que le personnel enseignant qui n'est pas qualifié et qui a peur de suivre le programme intensif pense que les élèves n'y arriveront pas, que ceux-ci ne pourront pas tous bénéficier d'un tel programme qui dépend de compétences à acquérir et d'habileté à développer. Mais les enseignants d'anglais que

nous avons rencontrés pensent qu'une bonne formation et de l'information adéquate feraient changer d'avis les craintifs.

Selon les enseignants d'anglais rencontrés, l'enseignement intensif de l'anglais, langue seconde, en 5<sup>e</sup> ou 6<sup>e</sup> année du primaire, augmente et concentre le temps consacré à la langue seconde; ce faisant, il permet de remplir ces deux importantes conditions d'efficacité. Ils tiennent cependant à souligner que pour que ce programme porte ses fruits sans répercussions sur les autres matières, certaines autres conditions doivent être remplies, par exemple la formation du personnel pour l'enseignement intensif, avoir le matériel approprié pour l'enseignement et l'apprentissage de la langue (des outils visuels, auditifs pour les enfants), etc.

Les spécialistes et les titulaires affectés au programme intensif doivent en effet être adéquatement formés et soutenus pour enrichir le programme d'anglais et développer des situations d'apprentissage plus riches dans les autres matières; ils doivent travailler en complémentarité dans l'esprit du PFEQ avec une approche pédagogique appropriée à l'enseignement et l'apprentissage de l'ALS et le soutien de l'équipe-école. De plus, ils devraient être en mesure de répondre aux besoins de tous les types d'apprenants. L'enseignement intensif est donc une solution prometteuse qui mérite d'être encouragée et soutenue, en particulier dans les milieux où les occasions de contact avec la langue cible en dehors de l'école sont rares ou se résument à l'écoute de la télévision et de la radio en anglais.

## CONCLUSION

Dans notre conclusion, nous faisons d'abord une synthèse des résultats, un bref rappel de la question de départ et nous rendons compte des principaux résultats issus de notre recherche. Ensuite, nous faisons ressortir les apports de la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage de l'anglais, langue seconde, au primaire notamment dans le contexte francophone de la région de la Mauricie. Nous terminons en faisant ressortir les limites de la recherche ainsi que les pistes de recherches futures.

À cet effet, notre étude intitulée « *L'enseignement et l'apprentissage de l'anglais, langue seconde, au primaire en Mauricie : enjeux actuels et perspectives futures* » a pour objet de mettre en relief la perception des enseignants d'ALS au sujet de l'aisance à l'oral des élèves de la 6<sup>e</sup> année du primaire ainsi que du contexte d'enseignement de cette matière, de leur propre formation dans cette discipline, du programme et de la pratique pédagogique qu'ils utilisent en contexte francophone, dans la région de la Mauricie.

Les enseignants rencontrés nous informent que l'aisance à l'oral de leurs élèves de 6<sup>e</sup> année est largement tributaire du temps imparti à la communication et à l'échange avec ces derniers. Par ailleurs, bien que l'enseignement de l'ALS débute dès la première année du premier cycle du primaire (6 ans), les enseignants considèrent que le temps qui lui est consacré demeure insuffisant à l'apprentissage fonctionnel d'une langue, et ce, même lors

des programmes d'anglais dit intensif où le total des heures est en deçà du minimum de 1200 heures réputé comme étant essentiel à l'apprentissage d'une langue.

L'anglais intensif est toutefois perçu comme facilitant grandement l'apprentissage de l'anglais. Aussi, les enseignants relatent que la motivation de l'élève ainsi que l'ouverture et le soutien de sa famille quant à la langue anglaise sont des facteurs importants facilitant son apprentissage. Par ailleurs, pour en revenir à la durée de l'enseignement de l'ALS, plusieurs enseignants expliquent que la réalité du contexte d'enseignement a souvent pour conséquence que l'enseignement de cette discipline est réduit à des périodes de 30 , 45 ou 60 minutes par semaine. De plus, ces minutes sont souvent grugées par les déplacements des élèves, ce qui fait que le temps réel consacré à l'enseignement est estimé à environ 10 minutes de moins par période.

Aussi, les enseignants sont d'avis qu'il serait souhaitable qu'un local leur soit attribué afin qu'ils puissent créer un milieu anglophone favorisant l'apprentissage. À ce propos, les enseignants de notre échantillon ayant leur local sont dans la peur constante de le perdre en raison des besoins de locaux de leur école. De ce fait, ils semblent croire que l'enseignement de l'anglais ne représente pas une priorité dans une classe désignée et que les administrateurs considèrent que les enseignants peuvent se déplacer d'un local à l'autre avec leurs matériels didactiques.

Tous les enseignants rencontrés, en accord avec le programme de formation, considèrent qu'il est primordial de parler constamment dans la langue cible, l'anglais, aux élèves. De plus, ils affirment que ceux qui ont la chance d'accompagner les enfants dans les sorties scolaires vivent une belle expérience et créent de beaux liens que l'on devrait maintenir. Avec cela, ils relèvent que les enseignants d'ALS devraient nécessairement posséder une formation dans l'enseignement de l'anglais, langue seconde.

À ce titre, ils sont d'avis que parler anglais ne suffit pas, mais qu'il faut aussi être formé pour être en mesure de l'enseigner. Finalement, les enseignants d'anglais font part de leur sentiment d'isolement et de leur besoin d'échanger avec d'autres enseignants d'ALS à la suite de leur formation initiale. Ils expliquent qu'en contexte d'enseignement au primaire, ils sont souvent le spécialiste d'une école, voire de plusieurs et, par conséquent, qu'ils sont souvent l'unique responsable pour bâtir du matériel ou des activités pédagogiques.

Ils soulignent également que la présence d'un conseiller pédagogique ou d'une personne ressource dans leur matière peut être une solution pour briser leur solitude professionnelle.

Pour l'évaluation dans les classes, l'observation des élèves se fait en tout temps afin d'avoir des traces qui permettront aux enseignants d'évaluer les enfants en cas de besoin, ce qui n'est pas toujours chose facile avec un si grand nombre d'élèves.

Nous avons aussi pu constater que tous les enfants apprennent en jouant. Les enseignants ont des activités attrayantes qui tiennent les apprenants bien occupés à apprendre ou à consolider des notions d'anglais.

Tout le personnel enseignant a du matériel pour les élèves. Il nous a été indiqué qu'il existe du très bon matériel pédagogique d'enseignement de l'anglais, mais peu nombreux sont ceux qui ont les budgets nécessaires à son achat. Il en découle l'élaboration d'un matériel propre à chacun s'inspirant de ressources trouvées dans Internet. Par contre, il y en a beaucoup qui font leur propre matériel et qui préparent un document de base pour les apprenants. Ils utilisent beaucoup l'Internet. L'idée de base est d'avoir un matériel authentique et des ressources variées.

Les spécialistes soutiennent que parler anglais en tout temps avec les élèves est nécessaire. Ceci ne doit pas seulement se faire à l'école, mais à l'extérieur aussi. La majorité nous a affirmé qu'elle parle en anglais avec les élèves quand elle les rencontre au centre commercial, en ville ou dans la rue.

En ce qui a trait à la performance des élèves et pour les motiver à développer leurs habiletés langagières, le personnel enseignant s'assure que les sujets et thèmes sont significatifs et familiers pour les élèves et qu'ils reflètent leurs champs d'intérêts (jeux, histoires, chansons, famille, sport, etc.).

Nous ne pouvons terminer cette conclusion sans parler des limites de cette recherche. Ses limites sont liées à l'étendue des cas examinés, elle se concentre seulement sur six enseignants d'anglais, langue seconde, au primaire, dans un milieu donné et dans un contexte spécifique.

Ces limites sont aussi une force, puisqu'en nous limitant à six cas, nous avons pu investiguer en profondeur les pratiques mises en place au quotidien par les acteurs. La description du contexte précis dans lequel elle a pris place donne des indications à qui voudrait vérifier ces résultats dans d'autres milieux qui lui semblent comparables.

Pour conclure, nous avons à signaler que la position de la chercheuse dans le cadre de cette recherche n'a pas été toujours aisée à tenir. Avant de la réaliser, nous avons nous-mêmes enseigné l'anglais, langue seconde, au primaire et nous avons eu maintes occasions de discuter avec les élèves dans la langue cible en essayant d'utiliser un langage fonctionnel pour constater que cela était difficile pour beaucoup d'entre eux.

Nous avons, de ce point de vue, vécu une tension cognitive et émotionnelle, en passant de la posture d'enseignante ayant étudié et enseignée dans le milieu, à celle de chercheuse voulant à tout prix trouver une solution pour pouvoir mieux encadrer et guider nos élèves afin qu'ils développent de l'aisance à l'oral en anglais à la fin du primaire.

En ce qui concerne l'apport de notre recherche, nous pouvons constater, grâce aux témoignages des participants, que le climat de classe est propice à l'apprentissage dans un



environnement anglophone, que diminuer le nombre des élèves par groupe permet de pouvoir mieux leur répondre, les suivre et approfondir l'enseignement.

Enfin, nous identifions, entre autres, deux pistes de recherche possible pour le futur. Comme, l'enseignement de l'anglais intensif est actuellement fait par les enseignants qui ont de l'expérience en enseignement de l'anglais, langue seconde, au primaire, notre recherche nous amène à penser qu'il y aurait une piste de recherche importante à explorer en ce qui concerne la façon la plus propice de former les enseignants de cette discipline au contexte d'enseignement intensif en 6<sup>e</sup> année du primaire en s'appuyant sur leur expertise.

Une deuxième piste qui se dégage de notre recherche est le besoin de conceptualisation et d'élaboration de matériel didactique pour les enseignants d'anglais en contexte d'anglais intensif. Les personnes qui s'intéressent à cet enseignement pourront travailler avec ces enseignants en vue de construire ce matériel didactique dans le cadre d'une recherche collaborative.

## RÉFÉRENCES

- Abdelilah-Bauer, B. (2008). *Le défi des enfants bilingues : grandir et vivre en parlant plusieurs langues*. La Découverte : Paris.
- Angenot, P. (1987). *Des réformes scolaires au Québec 1801-1972 : courants pédagogiques et philosophie de l'éducation*. Recueil thématique no 2 : Université du Québec : Trois-Rivières.
- Audet, L. P. (1971). *Histoire de l'enseignement au Québec*. Holt, Rinehart et Winston : Montréal.
- Baumer, S. (2013). *La pédagogie par le jeu et univers de jeu*. University of California à San Diego : consulté en ligne au [www.enfant-encyclopedie.com](http://www.enfant-encyclopedie.com) : États-Unis.
- Bedore, L. M. et Pena, E. D. (2008), cité par Daviault, D., (2011). *L'émergence et le développement du langage chez l'enfant*. Chenelière Éducation : Québec.
- Boies, I. (2012). *L'apport de la collaboration à la persévérance chez les enseignants en insertion professionnelle*. Mémoire : UQTR.
- Boutin, G. (1997). *L'entretien de recherche qualitatif*. Presses de l'Université Laval, Sainte-Foy.
- Brown, D. (2001). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*, (2<sup>nd</sup> ed.), Addison Wesley Longman : New York.
- Brougère, G. (2005). *Jouer /Apprendre*. Economica; Anthropos : Paris.
- Brown, D. (2001). *Teaching by principles : An interactive approach to language pedagogy* (2<sup>nd</sup> ed.), Addison Wesley Longman : New York.
- Chomsky, N. (1965). *Aspect de la théorie syntaxique*. Le Seuil, 1971 : Paris.
- CSP (Conseil Supérieur de l'Éducation), (2014). *L'amélioration de l'enseignement de l'anglais langue seconde au primaire : un équilibre à trouver* : consulté en ligne au [www.cse.gouv.qc.ca](http://www.cse.gouv.qc.ca) : Québec.
- Creswell, J. W. (2005), cité par Fortin, M.F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives*. Chenelière Éducation : Québec.
- Crystal, D. (1997). *A Dictionary of Linguistics and Phonetics*, 4th ed. : Blackwell.

- Cuq, J. (2003). Le dictionnaire de didactique du français. Langue étrangère et seconde. CLE International : Paris.
- Daviault, D., (2011). L'émergence et le développement du langage chez l'enfant. Chenelière Éducation : Québec.
- De Boysson-Bardies, B. (2003). Le Langage, qu'est-ce que c'est? Odile Jacob : Paris.
- Defay, J. M. (2003). Le français langue étrangère et seconde : enseignement et apprentissage. Sprimont; Mardaga : Belgique.
- Deheane, G. *et al.* (2008). La plus belle histoire du langage. Éditions du Seuil : Paris.
- Deslauriers, J.P. et Kérisit, M. (1997). "Le devis de recherche qualitative". Dans J. Poupart et al. La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques. Gaëtan Morin : Montréal, Paris, Casablanca.
- Dörnyei, Z. et Csizér, K. (1998). Ten Commandments for motivating language learners: An empirical study. *Language Teaching Research* 2, 3.
- Dörnyei, Z., (2001), cité par French, Leif M., Collins, L. (2011). Enquête nationale sur l'enseignement de l'anglais langue seconde, (ALS), au Canada : perspectives du personnel enseignant. L'Association canadienne des professeurs de langues secondes (ACPLS), Canadian Association of Second Language Teachers, (CASLT).
- Florin, A. (1999). Le développement du langage. Dunod : Paris.
- Fortin, M.- F.; Côté, J. et Filion, F. (2006). Fondements et étapes du processus de recherche. Chenelière Éducation : Montréal, Québec.
- Fortin, M.F. (2010). Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives. Chenelière Éducation : Québec.
- French, Leif M. et Collins, L. (2011). Enquête nationale sur l'enseignement de l'anglais langue seconde, (ALS), au Canada : perspectives du personnel enseignant. L'Association canadienne des professeurs de langues secondes, (ACPLS), Canadian Association of Second Language Teachers, (CASLT) : Ottawa, ON.
- Gélinas, S. (2004). L'apprentissage précoce des langues secondes : un choix politique controversé. Institut de recherche sur le Québec : Québec.
- Genesee, F. (2007). French Immersion and At-Risk Students: A Review of Research Evidence. *The Canadian Modern Language Review / La revue canadienne des langues vivantes*, vol. 63, no 5.

- Germain, C.; Lightbown, P.M.; Netten, J. et Spada, N. (2004). Le français intensif au Canada - Intensive French in Canada ». *Revue canadienne des langues vivantes/The Canadian Modern Language Review*, vol. 60, no 3.
- Gouvernement du Québec, Conseil de l'instruction publique. *Le programme d'études des écoles élémentaires (1959)* : Québec.
- Groux, D. (2003). Pour un apprentissage précoce des langues. *Le Français dans le monde* no 33. Librairies Hachette et Larousse : Paris.
- Guimbretière, E. (2000). *Apprendre, enseigner, acquérir : la prosodie au cœur du débat*. Publications de l'Université de Rouen : Mont-Saint-Aignan.
- Hagège, C. (1996). *L'enfant aux deux langues*. Odile Jacob : Paris.
- Hagège, C. (2005). *L'enfant aux deux langues*. Odile Jacob : Paris.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Université de Sherbrooke, édition du CRP : Québec.
- Labelle, M. (2001). L'âge et la maîtrise de la langue maternelle et l'apprentissage d'une langue seconde, Journée thématique, SPEAQ : Québec.
- Lapkin, S.; MacFarlane, A. et Vandergrift, L. (2006). *Teaching French as a second language in Canada: Teacher's perspectives*. Canadian Association of Second Language Teachers: Ottawa, ON.
- Leclerc, R. (1971). *Histoire de l'enseignement au Québec, (1608-1840)*. Montréal : Holt, Rinehart et Winston.
- Lecompte, P. (1985), cité par Legendre, R. (2005). *Le dictionnaire actuel de l'enseignement*. Guérin, éditeur ltée : Montréal.
- Legendre, R. (2005). *Le dictionnaire actuel de l'enseignement*. Guérin, éditeur ltée : Montréal.
- Le Petit Robert, (2013). *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Dictionnaire Le Robert : Paris.
- Lightbown, P. (2001). La durée, l'intensité la continuité, Journée thématique, SPEAQ, Université Concordia : Québec.
- Martineau, S. (2005). *L'observation en situation : enjeux, possibilités et limites*. Association pour la recherche qualitative. Actes du colloque l'instrumentalisation dans la collecte des données. Université du Québec à Trois-Rivières : Québec.

- Masgoret, A.-M., et Gardner, R. C. (2003), cité par French, Leif M. et Collins, L. (2011). Enquête nationale sur l'enseignement de l'anglais langue seconde, (ALS), au Canada : perspectives du personnel enseignant. L'Association canadienne des professeurs de langues secondes, (ACPLS), Canadian Association of Second Language Teachers, (CASLT) : Québec.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education* (2e éd.). Jossey-Bass : San Francisco.
- Ministère de l'éducation du Québec, (2000, 2001, mise à jour 2008). Programme de formation de l'école québécoise, Éducation préscolaire, Enseignement primaire, Gouvernement du Québec : consulté en ligne <http://www.mels.gouv.qc.ca> : Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, (2005). Programme de formation de l'école québécoise, Anglais Langue Seconde, Enseignement primaire, premier cycle : Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, (2006). Programme de formation de l'école québécoise, Anglais Langue Seconde, Enseignement primaire, premier cycle : Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, (2007). Programme de formation de l'école québécoise, Anglais Langue Seconde, Enseignement primaire : Québec.
- Ministère de l'éducation du Québec, MEQ, SPEAQ, Société pour la Promotion de l'Enseignement de l'Anglais langue seconde au Québec; RCCPALS, Regroupement des Conseillers et Conseillères Pour l'Anglais Langue Seconde (2001). Guide de l'implantation des modèles d'anglais intensif, langue seconde, dans les écoles primaires du Québec, Gouvernement du Québec : Québec.
- Paul, R. (2001), cité par Daviault, D. (2011). *L'émergence et le développement du langage chez l'enfant*. Chenelière Éducation : Québec.
- Picq, P. *et al.* (2008). *La plus belle histoire du langage*. Éditions du Seuil : Paris.
- Polka, L. et Sundara, M. (2003) cités par Daviault, D. (2011). *L'émergence et le développement du langage chez l'enfant*. Chenelière Éducation : Québec
- Portney, L. G. et Watkins, M. P. (2009), cites par Fortin, M.F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives*. Chenelière Éducation : Québec.
- Raguenaud, V. (2009). *Bilingual by choice: Raising kids in two (or more) languages*. Nicholas Brealy Pub : Boston.

- Robert, J.P. (2002). Dictionnaire pratique de didactique du FLE. Orphys : Paris.
- Rondal, J.-A. et Comblain, A. (1999). Comment le langage vient aux enfants? Labor : Belgique.
- Roy, S. N. (2004). L'étude de cas. Dans B. Gauthier (dir.), Recherche Sociale : De la problématique à la collecte des données, p.159-184. Presses de l'Université du Québec : Sainte-Foy.
- Sagart, L. *et al.* (2008). La plus belle histoire du langage. Éditions du Seuil : Paris.
- Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Éds), Introduction à la recherche en éducation. Éditions du CRP : Sherbrooke.
- Savoie-Zajc, L. (2003). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier, B. (dir.). Recherche sociale: De la problématique à la collecte de données. Presses de l'Université du Québec : Sainte-Foy.
- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative / interprétative en éducation. Dans Karsenti, T. et Savoie, L. (dir.), La recherche en éducation : étapes et approches. Éditions du CRP : Sherbrooke.
- Silva, H. (2008). Le jeu en classe de langue. CLE International : Paris.
- Sousa, D. (2002). Un cerveau pour apprendre. Chenelière Éducation : Montréal.
- SPEAQ, Société pour la Promotion de l'Enseignement de l'Anglais, langue seconde au Québec (2001). L'enseignement de l'anglais, langue seconde, Mémoire de la Speaq présenté à la Commission des États généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec : Québec.
- SPEAQ (2002). Guide d'implantation des modèles d'anglais intensif, langue seconde, dans les écoles primaires du Québec : Québec.
- SPEAQ (2008). Lettre de Madame Marois, consulté en ligne au [www.speaq.qc.ca](http://www.speaq.qc.ca), lettre\_Marois.
- SPEAQ (2012). Guide d'implantation de l'enseignement intensif de l'anglais, langue seconde : Québec.
- Van der Maren, J. M. (1987). L'interprétation des données dans la recherche qualitative. Actes du colloque de l'Association pour la recherche qualitative. Université de Montréal : Montréal.

- Van der Maren, J. M. (1995). Méthodes de recherche pour l'éducation. Presses de l'Université de Montréal : Montréal.
- Van der Maren, J. M. (2003a). La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement. De Boeck : Bruxelles.
- Vanthier, H. (2009). L'enseignement aux enfants en classe de langue. CLE International : Paris.
- Vygotsky, L. (1986). Thought and language. Consulté en ligne au [http://s-f-walker.org.uk/pubsebooks/pdfs/Vygotsky\\_Thought\\_and\\_Language.pdf](http://s-f-walker.org.uk/pubsebooks/pdfs/Vygotsky_Thought_and_Language.pdf)
- Wyatt, G. L. (1973). La relation mère-enfant et l'acquisition du langage. Mardaga : Bruxelles.
- Yin, R. K. (1984). Case study research: designer and methods. Sage publications : Beverly Hills.





Sixième année [ ]

7. Quelle est votre formation en enseignement ?

.....

Avez-vous une spécialisation en anglais langue seconde? Oui [ ] Non [ ]

APPENDICE B  
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Formulaire de consentement de l'enseignant (e)

---

Engagement de la chercheuse :

Moi, Marie-Claire Tshibola Mutombe m'engage à procéder à cette étude conformément à toutes les normes éthiques qui s'appliquent aux projets comportant la participation de sujets humains.

Consentement du participant ou de la participante :

Je, [nom du participant] \_\_\_\_\_, confirme avoir lu et compris la lettre d'information au sujet du projet sur l'enseignement et l'apprentissage de l'anglais langue seconde au primaire en Mauricie : enjeux actuels et perspectives futures. J'ai bien saisi les conditions, les inconvénients et les bienfaits éventuels de ma participation. On a répondu à toutes mes questions à mon entière satisfaction. J'ai disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer ou non à cette recherche. Je comprends que ma participation est entièrement volontaire et que je peux décider de me retirer en tout temps, sans aucun préjudice.

J'accepte donc librement de participer à ce projet de recherche

Participante ou participant	Chercheuse
Signature :	Signature :
Nom : (en lettre moulée)	Nom :
Date :	Date :

## APPENDICE C

## CANEVAS DE L'ENTREVUE

Les thèmes suivants seront abordés au cours de l'entrevue semi-dirigée : l'apprentissage d'une langue seconde très tôt, le programme d'enseignement de l'anglais langue seconde, la formation et le profil des enseignants d'anglais, le contexte d'enseignement et l'approche pédagogique.

En ayant ces thèmes en tête...

- I. Apprentissage d'une langue seconde très tôt
  1. Que pourriez-vous nous dire là-dessus par rapport à vos élèves? Comment réagissent-ils face à une langue seconde par rapport à leur langue première?
  2. Qu'est-ce qui est allégué /promu par le ministère quant à l'impact d'apprendre l'anglais?
  3. À quoi ressemblent les directives des conseillers pédagogiques en matière de langue seconde au primaire ? Quels sont les points sur lesquels ils mettent l'accent?
  4. A votre avis, les élèves acquièrent-ils facilement ou difficilement une compétence en langue seconde (de manière générale) ? Est-ce que vous êtes témoin de la confusion des élèves quant au français et à l'anglais?
  
- II. Programme d'enseignement d'anglais langue seconde
  1. Quel est la teneur ou que diriez-vous d'essentiel sur le programme que l'on vous demande de suivre au primaire?
  2. Pensez-vous que le programme met l'accent sur la communication aux 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycles du primaire? Comment voyez-vous la place des trois volets de l'enseignement de l'anglais dans le programme : la lecture, l'écriture et l'oral. Pensez-vous que les programmes actuels accordent assez d'importance au développement d'une compétence d'expression orale chez les enfants, si oui, comment ?
  3. Dans quelle mesure le programme met-il l'accent sur la communication au 2<sup>e</sup> cycle ?, au 3<sup>e</sup> cycle ?
  4. Qu'est-ce que les enseignants pensent de la demi-année d'anglais intensif en 6<sup>e</sup> année du primaire?
  5. Que pensez-vous du nombre d'heures pour l'enseignement de l'anglais langue seconde dans votre école?
  
- III. Comment avec le programme, voyez-vous que l'apprentissage d'une langue seconde se réalise? En regard de ce programme, comment sont perçues l'acquisition et la fluidité des élèves? (Liens entre le programme et l'apprentissage des élèves).

1. À quel niveau enseignez-vous?
2. Quel est le nombre d'élèves approximatif par classe ? (L'impact)
3. Depuis combien de temps enseignez-vous l'anglais langue seconde à l'école primaire ?
4. Qu'est-ce qu'il faut faire pour permettre aux enfants d'apprendre l'anglais de manière adéquate?
5. Pourquoi une langue seconde chez les plus jeunes enfants et comment l'enseigner dans ce cadre-là?
6. Quels types d'erreurs ou de difficultés sont rencontrés par les élèves?
7. Que penser du fait qu'en 6<sup>e</sup> année du primaire, les élèves ne sont pas à l'aise par rapport à l'anglais, ni même à communiquer dans cette langue?
8. Qu'est-ce qui marche? Qu'est-ce qui serait plus efficace pour que ça bouge, pour que la situation change?
9. Les élèves sont-ils motivés ou curieux d'apprendre une langue seconde?

#### IV. Contexte d'enseignement, formation et profil des enseignants d'anglais

1. Formation des enseignants qui enseignent l'anglais langue seconde : quel est la formation des enseignants qui enseignent l'anglais langue seconde? (Langage fonctionnel)
2. Quelles sont les perceptions des enseignants en termes de difficultés qu'ils rencontrent pendant l'enseignement de l'anglais langue seconde?
3. Matériel utilisé à l'école. Est-ce dans une perspective fonctionnelle de communication de la culture anglaise ou autre? Qu'est-ce que les enseignants pourraient faire à l'école?
4. Quelle est l'attitude des élèves face à l'apprentissage de l'anglais ? Est-ce qu'ils l'étudient avec plaisir ou seulement parce que c'est obligatoire ?
5. Comment voyez-vous la participation de la demi-année d'anglais intensif en 6<sup>e</sup> année? Comment décririez-vous l'approche communicative?
6. Description de l'approche préconisée : complétez-vous cette utilisation avec d'autres documents ? Lesquels ? (Type d'exercices favori dans le manuel; sans le manuel).

#### V. Approche pédagogique

1. Quel approche vous semble le mieux pour enseigner une langue seconde aux enfants?
2. Pouvez-vous décrire les grandes étapes d'une séance d'anglais dans votre classe ?
3. Avez-vous recours au français pendant le cours de langue ? Si oui, de quelle manière ? à quelle occasion ?
4. Pratiquez-vous des exercices de traduction avec les élèves ? (les élèves auront-ils à traduire du mot à mot ou l'idée générale? (3 volets : lecture, écriture, oral)
5. Touchez-vous aux aspects culturels ? Quels supports ? À quelle fréquence ?
6. Quelle est la relation dans la classe. Les échanges principaux se font-ils du maître vers l'élève ?, de l'élève vers le maître ? ou entre élèves ?
7. Donnez un exemple de situations où les enfants sont amenés à prendre la parole.

## APPENDICE D

## LETTRE D'INFORMATION AUX PARENTS

Chers parents,

Je suis Marie-Claire Tshibola Mutombe, étudiante à la maîtrise au Département de sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Je souhaite aller dans la classe de l'enseignant(e) de votre enfant à deux reprises au cours de l'année dans le cadre de mon projet de recherche sur l'enseignement et l'apprentissage de l'anglais langue seconde au primaire. Pendant mon observation, je serai assise derrière la classe et je prendrai des notes dans mon journal de bord au sujet de l'activité qui est menée et de la participation des élèves.

Je m'engage à procéder à cette étude conformément à toutes les normes éthiques qui s'appliquent aux projets comportant la participation de sujets humains. C'est la raison pour laquelle je viens par la présente lettre vous informer de ma présence dans la classe de votre enfant. Aucune intervention de ma part ne sera faite auprès des enfants.

Je vous prie d'agréer, chers parents, mes salutations distinguées.  
Marie-Claire T. Mutombe

## APPENDICE E

## CANEVAS DE LA GRILLE D'OBSERVATION

Nom de l'enseignant (e) \_\_\_\_\_

Date de la séance d'observation : \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

Emplacement ou adresse de l'école : \_\_\_\_\_

Nom de l'observateur : \_\_\_\_\_

Durée de l'observation : \_\_\_\_\_

Moment de la journée :  matin  après-midi

Jour de la semaine :

 Lundi  Mardi  Mercredi  Jeudi  Vendredi

Nombre de situations observées : compter et inscrire le nombre de situations ou d'éléments observés. \_\_\_\_\_

	SITUATIONS À OBSERVER
A	Comportement des élèves pendant le cours d'anglais.
B	Approche pédagogique utilisée
C	Enseignants d'anglais avec accent francophone énorme [ ] ; moindre [ ] ; aucun [ ] .
D	Enseignants itinérants. Nombres d'écoles [ ] .
E	Enseignants qualifiés. Bac enseignement anglais langue seconde [ ] ; autre [ ]
F	Type et contenu de la leçon.
G	Liens entre langue, histoire et culture
H	Perceptions des enseignants par rapport à la demi-année en 6 <sup>e</sup> – Positive [ ] Négative [ ] Autre [ ]
I	Cycles [ ], classes [ ] ou groupe d'âge [ ]
J	Attentes des enseignants de l'ALS par rapport aux élèves Motivation [ ] Ouverture d'esprit [ ] Autres [ ] Aux directions : Beaucoup de soutien [ ] Aucun soutien [ ] Pas d'attentes [ ]

	Aux commissions scolaires : Beaucoup de soutien [ ] Aucun soutien [ ] Pas d'attentes [ ] Aux parents : Beaucoup de soutien [ ] Aucun soutien [ ] Pas d'attentes [ ]
K	

FREQUENCE D'UTILISATION DE L'ANGLAIS EN CLASSE : SELON LES NIVEAUX

T : toujours

S : souvent

P : peu

J : jamais

CYCLES :	Questions des élèves en anglais				Consignes données par le professeur en anglais				Cours de grammaire en anglais			
	T	S	P	J	T	S	P	J	T	S	P	J
1 <sup>er</sup>												
2 <sup>e</sup>												
3 <sup>e</sup>												

COMMENTAIRES : \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## APPENDICE F

## LETTRE D'INVITATION À LA RECHERCHE

« L'enseignement et l'apprentissage de l'anglais langue seconde au primaire en Mauricie : enjeux actuels et perspectives futures »

Monsieur, Madame,

Je suis Marie-Claire Tshibola Mutombe, étudiante à la maîtrise au Département de sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Ma directrice de recherche est la professeure Ginette Plessis-Bélair.

Permettez-moi par la présente de vous décrire brièvement mon projet de recherche dans le but que vous puissiez apprécier son intérêt et que vous acceptiez, le cas échéant, d'y participer.

L'enseignement de l'anglais est nécessaire dans le contexte nord-américain et même mondial. J'ai constaté que les élèves ont besoin de beaucoup de soutien pour l'apprentissage de l'anglais langue seconde. C'est pourquoi, je souhaiterais étudier davantage le contexte d'enseignement et d'apprentissage de cette matière à l'école primaire dans notre région, la Mauricie.

## Objectifs

Les objectifs poursuivis par la présente recherche sont de clarifier le contexte de l'enseignement et de l'apprentissage de l'anglais langue seconde (ALS) en milieu francophone en Mauricie. La Mauricie, comme d'autres régions du Québec, est un milieu particulièrement homogène où la pratique de l'anglais pose un certain défi. Les deux questions retenues pour ma recherche sont :

- Que penser de l'apprentissage de l'ALS par les élèves de la première à la sixième année et des buts visés pour la fin du primaire?
- Quel est le profil des enseignants d'anglais au primaire : leur formation, leur perception du programme d'anglais, les approches pédagogiques qu'ils privilégient et le contexte dans lequel ils œuvrent?

Les renseignements donnés dans cette lettre d'information visent à vous aider à comprendre exactement ce qu'implique votre éventuelle participation à la recherche et, à prendre une décision éclairée à ce sujet. Nous vous demandons donc de lire le formulaire de consentement attentivement et de poser toutes les questions que vous souhaitez poser.

## Tâche

À titre d'enseignant (e), si vous acceptez de me recevoir dans votre classe, je souhaiterais d'abord vous rencontrer pour une entrevue semi-dirigée d'environ 60 minutes qui permettra d'aborder différents aspects de votre tâche, y compris des éléments que vous



souhaiteriez particulièrement soulevés. Cette entrevue sera enregistrée, ce qui me permettra ensuite de pouvoir plus facilement compiler les réponses. Par la suite, je voudrais faire deux observations non participatives lors de deux périodes différentes dans votre classe, je prendrais alors des notes à l'aide d'un journal de bord me permettant de décrire d'une part, la leçon ou l'activité que vous mènerez lors de mon observation et, d'autre part, la participation des élèves.

Risques, inconvénients, inconforts

Le seul impact pour vous est la participation à une entrevue que je donnerais et ma présence à deux reprises dans votre classe.

Bénéfices

La contribution à l'avancement des connaissances au sujet de l'enseignement et l'apprentissage de l'anglais langue seconde au primaire en Mauricie sur les enjeux et les perspectives futures sont les bénéfices directs prévus à votre participation. Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée.

Confidentialité

Au plan de la confidentialité, toutes les données recueillies pour cette étude seront retenues et protégées par moi dans un classeur verrouillé pendant l'élaboration de la recherche et, détruites par déchiquetage au maximum deux ans après la rédaction du mémoire. Les noms des participants(es) ainsi que les noms des écoles demeureront strictement confidentiels. Nous procéderons par numérotation des données afin de protéger l'anonymat. Les résultats de la recherche, qui pourront être diffusés sous forme de communications, ne permettront pas d'identifier les participants.

Participation volontaire

Votre participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non et, de vous retirer en tout temps sans préjudice et sans avoir à fournir d'explication.

Votre participation serait grandement appréciée et je me ferai un devoir de vous faire part des résultats en fin de recherche. Selon votre choix, je pourrai vous présenter mes résultats de manière informelle en vous faisant part verbalement de mes découvertes ou de manière plus formelle à l'aide d'un diaporama que je vous enverrai ou que je pourrai présenter aux membres intéressés de votre école à votre demande.

Responsable de la recherche

Entre temps, je demeure à votre disposition si vous souhaitez de plus amples renseignements ou pour toute question concernant ce projet de recherche. Vous pouvez communiquer avec moi à l'adresse courriel suivante : [marieclairtshibol.mutombe@uqtr.ca](mailto:marieclairtshibol.mutombe@uqtr.ca).

Question ou plainte concernant l'éthique de la recherche

Cette recherche est approuvée par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières.

Certificat d'éthique

Un certificat d'éthique portant le numéro CER-12-183-06.10 a été émis le 24 octobre 2012.

Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, vous devez communiquer avec la secrétaire du comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières, au Décanat des études de cycles supérieurs et de la recherche, par téléphone (819) 376-5011, poste 2129 ou par courrier électronique CEREH@uqtr.ca.

Je vous prie d'agréer, Monsieur, Madame, mes salutations distinguées.

Marie-Claire Tshibola Mutombe

Étudiante à la maîtrise