

Rapport de recherche Version finale

Recherche évaluative
sur l'intervention gouvernementale
en matière d'enseignement de
l'anglais, langue seconde, au Québec

Deuxième livrable

Présenté au
ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

Par
Eva Anstett, Vénétia Sauvain,
Johann Jacob, André Viel
et Moktar Lamari

Mai 2014

Rapport de recherche

Version finale

Recherche évaluative
sur l'intervention gouvernementale
en matière d'enseignement de
l'anglais, langue seconde, au Québec

Deuxième livrable

Le rapport de recherche a été déposé par l'ENAP en février 2014. La révision linguistique a été complétée en mai 2014.

Ont participé à cette étude :

Professeurs :

M. Michel Boisclair
M^{me} Isabelle Bourgeois
M. Étienne Charbonneau
M^{me} Tatiana Garakani
M. Moktar Lamari
M. Marcel Proulx
M. André Viel
École nationale d'administration publique

Professionnels de recherche :

M^{me} Eva Anstett
M. Johann Jacob
M^{me} Vénétià Sauvain
Centre de recherche et d'expertise en évaluation
École nationale d'administration publique

Technicien :

M. Alain Dubois
Centre de recherche et d'expertise en évaluation
École nationale d'administration publique

Assistants de recherche :

M^{me} Victoria Bonilla
M^{me} Jessica Bouchard
M^{me} Élise Cayouette
M. Abdel-Daim Daou Namoro
M. Marc Dutil
M. Alexis Guilbert-Couture
M^{me} Jessy Rodrigue
M. Arnaud Sawadogo
M. René-Pierre Turmel

Appui administratif et mise en page :

M^{me} Annie Blackburn-Boissonneault
Centre de recherche et d'expertise en évaluation
École nationale d'administration publique

Avec l'appui du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

AVANT-PROPOS

Ce rapport est le fruit d'une investigation de recherche évaluative menée par le Centre de recherche et d'expertise en évaluation (CREXE) de l'École nationale d'administration publique (ENAP) du Québec. Il rend compte des résultats obtenus en matière d'évaluation de la pertinence et de la conception de l'apprentissage de l'anglais, langue seconde, au Québec, du point de vue de l'enseignement primaire. Un prochain livrable rendra compte de la mise en œuvre et des premiers effets des mesures gouvernementales instaurées dans ce cadre.

Une équipe de chercheurs (professeurs, professionnels, assistants et technicien de sondage) ont été mis à contribution pour réaliser ces investigations entre les mois de mai et novembre 2013.

Il s'agit d'une investigation avant tout empirique et basée sur des données factuelles. Afin de rendre possible cette étude, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) a rendu disponibles de nombreuses bases de données administratives actualisées, rigoureuses et couvrant l'ensemble des régions du Québec, sur les commissions scolaires et écoles concernées par notre investigation.

Dans le cadre des diverses collectes de données, nous avons interviewé presque 3 500 individus concernés (population, parents, enseignants, directeurs d'école, groupes d'intérêt, personnel des commissions scolaires, chercheurs, etc.). Sans la participation et la disponibilité de ces acteurs, cette étude n'aurait pu obtenir ses résultats et atteindre ses objectifs. Nous tenons à remercier et à féliciter ces participants pour leur implication dans une recherche d'intérêt non seulement pour le Québec d'aujourd'hui (pour la prise de décision), mais aussi pour le Québec de demain, celui-là même constitué par les jeunes générations qui fréquentent en ce moment les différentes écoles du Québec.

Pour l'équipe de chercheurs concernés,

Moktar Lamari, directeur du CREXE

GLOSSAIRE DES PRINCIPAUX CONCEPTS UTILISÉS DANS LE DOCUMENT

Conception : Il s'agit d'un examen évaluatif qui interroge l'intelligibilité de l'intervention en explorant, notamment, les fondements théoriques et conceptuels ayant guidé l'élaboration de l'intervention, ses axes, ses instruments et ses conditions de succès présumées. Dans ce cadre, l'évaluation tente de révéler les causalités envisagées et les postulats sous-jacents à la structure et au montage de l'intervention étudiée. On souhaite étudier la façon selon laquelle, un besoin ou un enjeu de société a cheminé pour donner lieu à une action publique concrète soutenue par des ressources, à des façons de faire et à des objectifs à atteindre dans un cadre spatial et temporel donné.

Effets : Les effets d'une intervention publique ont trait aux résultats immédiats ou ultimes d'une action publique. Ils peuvent être intentionnels ou non, positifs ou négatifs, directs ou indirects. L'évaluation des effets consiste à étudier si l'action publique a produit les résultats attendus et dans quelle mesure les interventions ont permis de solutionner les enjeux soulevés, apporter les changements sur les cibles visées et pour quelles retombées escomptées ou non (Weiss, 1998). Considérant les délais impartis à la présente étude, l'évaluation des effets se limite principalement aux effets perçus par les répondants lors de la collecte de données pour cette étude évaluative. La mesure des effets tangibles au niveau de l'élève (l'apprenant) requiert plus de données longitudinales basées sur des épreuves conçues à cet effet et administrées à répétition à deux groupes représentatifs d'apprenants : un groupe ayant bénéficié de l'apprentissage à évaluer et un groupe témoin et équivalent n'ayant pas bénéficié de cet apprentissage.

Gouvernance : Il s'agit d'étudier les interactions entre le gouvernement et la société dans son ensemble et, plus particulièrement, de s'intéresser aux réseaux et interactions créés aux moments de l'émergence, de la conception, de l'adoption et de la mise en œuvre des politiques publiques (Talbot, 2011).

Langue seconde : Dans ce rapport, le concept de langue seconde est généralement utilisé au sens attribué par le MELS dans la conception de ses programmes, il désigne notamment le statut de l'anglais pour les élèves des écoles francophones. Cependant, pour certaines études particulières comme la métaévaluation, il a été nécessaire de distinguer différentes catégories d'analyse de la langue seconde. De plus, une analyse sur les nuances conceptuelles de l'expression « langue seconde » est présentée en annexe pour permettre de comprendre les enjeux qui entourent l'usage de ce concept. Cette analyse peut être lue conjointement à la métaévaluation. Il est à noter également que dans la revue de littérature, l'usage du terme est utilisé par défaut, en opposition à celui de langue première, langue maternelle de l'apprenant.

Métaévaluation : C'est une étude qui consiste à faire la synthèse de plusieurs autres évaluations pour en tirer des leçons sur la pertinence, la conception, la mise en œuvre et les effets des interventions publiques sur un thème. On veut agréger les données relatives à

d'autres interventions similaires à celle que l'on étudie, notamment en allant chercher des données d'autres régions ou pays.

Mise en œuvre : L'évaluation de la mise en œuvre d'une intervention donnée consiste à étudier les opérations, le déploiement des activités liées à son implantation. Une attention particulière est accordée à l'acceptabilité et à l'adhésion des parties prenantes à l'intervention, à « l'atterrissage » concret du concept de cette intervention sur le terrain et à la réalité de l'action collective et des interactions des parties prenantes. L'évaluation de la mise en œuvre correspondant notamment à l'étude de la relation permettant de transformer, dans les meilleures conditions, les intrants (ensemble des ressources investies) en extrants (résultats directs de la valorisation des intrants) (Rossi, Lipsey et Freeman, 2004).

Modèle des déterminants et variables en jeu : Un outil opérationnel de la recherche évaluative. Ici, il illustre les principaux facteurs à considérer sur l'acquisition d'une langue seconde et leur agencement dans une séquence de cause à effet. Ainsi, il prend la forme d'une représentation graphique simplifiée des principales variables agissant sur l'acquisition d'une langue seconde et il met en évidence les chaînes de causes à effets qui les unissent.

Partie prenante : C'est un acteur, individuel ou collectif, activement ou passivement concerné par une décision ou un projet, c'est-à-dire dont les intérêts peuvent être affectés positivement ou négativement à la suite de son exécution. Dans ce rapport, ce terme est spécifiquement utilisé pour décrire les membres du Comité de suivi sur l'implantation de l'enseignement intensif de l'anglais, langue seconde [Comité de suivi] qui ont été reçus en entrevue.

Pertinence : L'évaluation de la pertinence ou l'évaluation des besoins s'intéresse à l'examen des conditions objectives et des problèmes ressentis, dans un contexte donné de nature à justifier une intervention publique (Rossi, Lipsey et Freeman, 2004). Il s'agit de s'interroger sur la raison d'être de l'intervention et ses motivations, telles qu'exprimées (implicitement ou explicitement) dans le contexte et le discours ayant légitimé la genèse de celle-ci.

Recherche évaluative : La recherche évaluative se caractérise par l'application systématique des procédures de recherche en sciences sociales pour évaluer la conception, la mise en œuvre et l'utilité des interventions publiques (Rossi, Freeman et Lipsey, 2004).

Revue systématique de littérature : Le but de cette démarche est de recenser l'ensemble des connaissances à propos d'un thème, en faisant la synthèse critique de toutes les études répondant à la question. Pour cela, on suit une méthodologie systématique et rigoureuse : on commence par une recherche des études (grâce à des bases de données et des mots-clés), puis on fait une évaluation critique de la qualité méthodologique des études retenues et l'on termine en faisant la synthèse des résultats.

SIGLES UTILISÉS DANS LE DOCUMENT

AAESQ :	Association of Administrators of English Schools of Quebec
ACSAQ :	Association des commissions scolaires anglophones du Québec
ACSQ :	Association des cadres scolaires du Québec, Services éducatifs
ADGCSAQ :	Association des directeurs généraux des commissions scolaires anglophones du Québec
ADIGECS :	Association des directions générales des commissions scolaires du Québec
ALP :	Anglais, langue première
ALS :	Anglais, langue seconde
AMDES :	Association montréalaise des directions d'établissement scolaire
APEQ :	Association provinciale des enseignantes et enseignants du Québec
AQETA :	Association québécoise des troubles d'apprentissage
AQPDE :	Association québécoise du personnel de direction des écoles
BCI :	Bureau de coopération interuniversitaire, anciennement connu sous le nom de « Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec »
CREXE :	Centre de recherche et d'expertise en évaluation
CSQ :	Centrale des syndicats du Québec
EALS :	Enseignement de l'anglais, langue seconde
EALSPC :	Enseignement de l'anglais, langue seconde, au premier cycle du primaire
EIALS :	Enseignement intensif de l'anglais, langue seconde
EIFLS :	Enseignement intensif du français, langue seconde
ENAP :	École nationale d'administration publique
FAE :	Fédération autonome de l'enseignement
FCPQ :	Fédération des comités de parents du Québec
FCSQ :	Fédération des commissions scolaires du Québec
FEEP :	Fédération des établissements d'enseignement privés
FLP :	Français, langue première
FLS :	Français, langue seconde
FQDE :	Fédération québécoise des directions d'établissement d'enseignement
FSE :	Fédération des syndicats de l'enseignement
HDAA :	[Élève] handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage
IF :	Immersion française
IFC :	Immersion française précoce
IFM :	Immersion française moyenne
IFT :	Immersion française tardive
L1 :	Langue première

L2 : Langue seconde
MELS : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
SPEAQ : Société pour la promotion de l'anglais, langue seconde, au Québec
SSJBM : Société Saint-Jean-Baptiste de Montréal

TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS	II
GLOSSAIRE DES PRINCIPAUX CONCEPTS UTILISÉS DANS LE DOCUMENT	III
SIGLES UTILISÉS DANS LE DOCUMENT	V
LISTE DES FIGURES ET TABLEAUX	XI
INTRODUCTION	1
SECTION 1 : MISE EN CONTEXTE.....	3
CONTEXTE DU QUÉBEC	3
1. Quelques chiffres sur la situation linguistique au Québec	3
2. Le contexte des politiques éducatives relatives aux langues au Québec	4
RÉTROSPECTIVE SUR L'ENSEIGNEMENT DE L'ALS, DANS LES ÉCOLES PRIMAIRES DU QUÉBEC	5
1. Les initiatives isolées	7
1.1 De 1960 à 1977	7
1.2 De 1977 à 1995	7
2. Les interventions gouvernementales	7
2.1 De 1995 à 2011	7
2.2 De 2011 à 2013	8
PRÉCISIONS SUR LES DEUX MESURES À L'ÉTUDE	10
1. Enseignement de l'anglais, langue seconde, au premier cycle du primaire (EALSPC).....	10
2. Enseignement intensif de l'anglais, langue seconde, au troisième cycle du primaire (EIALS)	11
MODÈLE DES DÉTERMINANTS ET DES VARIABLES EN JEU	12
RAPPELS MÉTHODOLOGIQUES	15
1. Référentiel conceptuel sur la pertinence et la conception	15
2. Questions d'évaluation	15
3. Méthodologie de collecte et d'analyse des données	16
3.1 Collecte des données	16
3.2 Analyse des données	22
4. Autres données.....	24
SECTION 2 : REVUE SYSTÉMATIQUE DE LITTÉRATURE SUR L'EALS AU PRIMAIRE.....	25

INTRODUCTION	25
RELATION ENTRE L'ÂGE D'APPRENTISSAGE ET L'ACQUISITION D'UNE LANGUE SECONDE POUR L'ÉLÈVE.....	28
1. Distinctions entre un contexte naturel et un contexte formel d'apprentissage d'une langue seconde 29	
2. Avantage des apprenants plus âgés par rapport aux plus jeunes	29
3. Avantage des apprenants plus jeunes par rapport aux apprenants plus âgés.....	30
LES FACTEURS ENVIRONNEMENTAUX QUI FAVORISENT L'APPRENTISSAGE DES LANGUES.....	31
1. Facteurs liés au contexte organisationnel/scolaire d'apprentissage	31
2. Facteurs externes ayant des effets sur l'apprentissage de la langue seconde.....	31
ACQUISITION DE CONNAISSANCES ET DE COMPÉTENCES POUR LES ÉLÈVES EN EALSPC	34
1. EALSPC et études similaires.....	34
ACQUISITION DE CONNAISSANCES ET DE COMPÉTENCES POUR LES ÉLÈVES EN EIALS, À LA FIN DU PRIMAIRE.....	36
1. Différentes approches en EIALS et premiers résultats sur les effets.....	36
2. Méthodes d'enseignement mobilisées dans le cadre de l'EIALS.....	37
EFFICACITÉ DES APPROCHES BILINGUES OU D'IMMERSION	38
EFFETS DU BILINGUISME OU DE L'APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE SECONDE POUR LES ÉLÈVES DU PRIMAIRE	39
1. Effets du bilinguisme	40
2. Effets de l'apprentissage d'une langue seconde	40
PRÉCISIONS SUR DIVERS ASPECTS DE LA REVUE DE LITTÉRATURE	42
1. Précisions sur les différentes approches en enseignement du français, langue seconde	42
2. Précisions sur la capacité des jeunes enfants à apprendre simultanément deux langues	43
3. Précisions sur les effets du bilinguisme.....	43
4. Précisions sur l'efficacité des approches d'immersion.....	44
5. Précisions sur la capacité des élèves HDAA, des élèves défavorisés et des élèves appartenant à une minorité ethnique à participer aux programmes d'immersion.....	46
6. Précisions sur l'enseignement intensif du français, langue seconde (EIFLS).....	48
6.1 Fondements théoriques de l'EIFLS	48
6.2 Effet de l'EIFLS sur la réussite scolaire des élèves en français, langue seconde.....	49
6.3 Les cinq principes sous-jacents à l'EIFLS.....	50
SECTION 3 : PERTINENCE DE L'INTERVENTION PUBLIQUE EN EALS AU PRIMAIRE AU QUÉBEC	57
INTRODUCTION	57
QUELS SONT LES BESOINS EN EALS?.....	57
QUELLES SONT LES JUSTIFICATIONS APPORTÉES À CE BESOIN?	60

QUELS SONT LES RISQUES PERÇUS AU SUJET DE L’EALS?	66
L’EIALS ET L’EALSPC SONT-ILS PERÇUS COMME PERTINENTS?	74
SECTION 4 : ÉTUDE DE LA CONCEPTION DES DEUX MESURES	79
INTRODUCTION	79
REMARQUES GÉNÉRALES SUR LES OBJECTIFS DES DEUX MESURES	79
PRÉCISIONS SUR LA CONCEPTION DE L’EALSPC	82
1. Perceptions positives.....	82
2. Préoccupations et inquiétudes.....	82
3. À quel moment doit-on commencer l’EALS?.....	83
PRÉCISIONS CONCERNANT LA CONCEPTION DE L’EIALS	85
1. Perceptions positives.....	85
2. Préoccupations et inquiétudes.....	86
2.1 Continuité de l’EALS.....	87
2.2 Principe d’une offre universelle de l’EIALS	88
2.3 La place des autres matières au primaire.....	89
AVIS SUR LA COMPLÉMENTARITÉ DES DEUX MESURES	91
AVIS SUR LES AUTRES MANIÈRES DE SATISFAIRE LE BESOIN D’ANGLAIS	92
SECTION 5 : LES ACTIONS PUBLIQUES ENTREPRISES EN DEHORS DU QUÉBEC : UNE MÉTAÉVALUATION AU SUJET DE L’EALS ET D’AUTRES LANGUES SECONDES ENSEIGNÉES AU PRIMAIRE	97
INTRODUCTION	97
MÉTHODOLOGIE	97
1. Établissement de catégories de langues secondes.....	97
2. Constitution de fiches-pays, d’une synthèse des données récoltées et d’une analyse	97
CATÉGORIE D’ANALYSE DE LANGUE SECONDE	98
1. Catégories de langues secondes à partir du point de vue des pouvoirs publics	98
1.1 Langue seconde selon l’approche constitutionnelle	98
1.2 Langue seconde selon l’approche institutionnelle	99
2. Catégories de langues secondes à partir du point de vue de l’apprenant	99
2.1 Langue seconde selon la chronologie d’apprentissage	99
2.2 Langue seconde selon les catégories populationnelles.....	100
ANALYSE	100
1. Le statut de la langue	104
2. Structure du système éducatif	105
3. Arguments invoqués pour l’apprentissage de la langue seconde	105
4. Début de l’apprentissage.....	105

5. Modèle d'enseignement	106
6. Performance linguistique par rapport au(x) programme(s) mentionné(s)	107
7. Comparaison de l'EIALS et de l'EIFLS	108
CONCLUSION.....	115
SOMMAIRE	116
BIBLIOGRAPHIE	121
ANNEXE 1 : LANGUE SECONDE : NUANCES CONCEPTUELLES	139
1. Usages et nuances du concept de langue seconde	139
1.1 Approche socioculturelle	139
1.2 Approche en psycholinguistique	140
1.3 Approche économique	140
2. Nuances sociopolitiques	142
2.1 Le concept de langue allochtone par rapport à celui de langue seconde	143
ANNEXE 2 : MÉTA-ÉVALUATION – FICHES.....	145
ANNEXE 3: MÉTA ÉVALUATION – DÉFINITION DES UNITÉS D'ANALYSE DU TABLEAU SYNTHÈSE	185
ANNEXE 4 : REVUE SYSTÉMATIQUE DE LITTÉRATURE -- MÉTHODOLOGIE DÉTAILLÉE	187
ANNEXE 5 : ANALYSE QUALITATIVE – OCCURRENCE	191

LISTE DES FIGURES ET TABLEAUX

Liste des figures

Figure 1 : Part du Québec dans les populations bilingue, allophone et totale au Canada en 2011.....	3
Figure 2 : Évolution du taux de bilinguisme par provinces au Canada	4
Figure 3 : Modèle des déterminants et des variables en jeu	14
Figure 4 : Importance de l'apprentissage de l'anglais pour la population du Québec.....	58
Figure 5 : Importance de l'apprentissage de l'anglais pour les parents d'élèves de 6 ^e année	59
Figure 6 : Raisons pour la population québécoise d'apprendre l'anglais à l'école	61
Figure 7 : Raisons d'apprendre l'anglais à l'école pour les parents d'élèves de 6 ^e année (n = 1 811).....	64
Figure 8 : Perception du bilinguisme comme un risque pour la préservation du français, selon le niveau de revenu (n = 986)	68
Figure 9 : Perception du bilinguisme comme un risque pour la préservation du français, selon l'âge (n = 986)	69
Figure 10 : Connaissance des langues officielles par les immigrants arrivant au Québec, de 1980 à 2011	72
Figure 11 : Moyens que les parents utiliseraient pour que leurs enfants apprennent l'anglais si ce n'était pas offert à l'école (n = 1 730).....	94
Figure 12 : Diagramme de la sélection des écrits	188

Liste des tableaux

Tableau 1 : Thèmes traités dans les collectes pour le volet 1	17
Tableau 2 : Synthèse des collectes de données quantitatives	18
Tableau 3 : Position des parties prenantes vis-à-vis du choix laissé aux milieux d'implanter l'EIALS, selon leur positionnement quant à l'EIALS	23
Tableau 4 : Provenance des études retenues	27
Tableau 5 : Avis du milieu scolaire sur la pertinence de l'EALS.....	60
Tableau 6 : Raisons invoquées par les parties prenantes pour justifier l'apprentissage de l'ALS.....	63
Tableau 7 : Perception du risque que comporte le bilinguisme de tous les Québécois sur la préservation du français au Québec, selon la langue maternelle	67
Tableau 8 : Connaissance des langues officielles au Québec de 1991 à 2011	71
Tableau 9 : Niveau d'accord de la population québécoise sur la pertinence des mesures ..	74
Tableau 10 : Avis des directeurs généraux des commissions scolaires sur la pertinence de l'EIALS	75
Tableau 11 : Niveau d'accord concernant les objectifs de l'EIALS et de l'EALSPC.....	81
Tableau 12 : Arguments conceptuels contre l'EALSPC des parties prenantes selon leur positionnement quant à l'EALSPC (8 parties prenantes se sont exprimées) ..	83
Tableau 13 : Moment idéal pour commencer l'apprentissage de l'ALS	84

Tableau 14 : Points soulevés par les parties prenantes au sujet de la conception de l’EIALS selon leur positionnement quant à l’EIALS (13 parties prenantes se sont exprimées).....	86
Tableau 15 : Arguments conceptuels contre l’EIALS des parties prenantes selon leur positionnement quant à l’EIALS (10 parties prenantes se sont exprimées)....	87
Tableau 16 : Avis des parents d’élèves HDAA sur la sélection dans les groupes d’EIALS (n = 117)	89
Tableau 17 : Perceptions des directeurs sur la relation entre l’EALSPC du primaire et l’EIALS	92
Tableau 18 : Mesures de rechange proposées par les parties prenantes selon leur positionnement quant à l’EIALS (8 parties prenantes se sont exprimées).....	93
Tableau 19: Comparaison de l’EIALS au Québec et de l’EIFLS au Canada d’après Germain et autres (2004).....	109
Tableau 20 : Récapitulatif de la stratégie de recherche	189

INTRODUCTION

Le présent document constitue le deuxième livrable de la recherche évaluative portant sur l'intervention gouvernementale en matière d'enseignement de l'anglais, langue seconde, (EALS) dans les écoles primaires du Québec. Il s'inscrit dans le cadre du mandat d'évaluation confié au Centre de recherche et d'expertise en évaluation (CREXE) de l'École nationale d'administration publique (ENAP) par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) en mai 2013. Plus précisément, les deux mesures à l'étude sont :

- l'enseignement intensif de l'anglais, langue seconde, au troisième cycle du primaire (cinquième et sixième années) : EIALS;
- l'enseignement de l'anglais, langue seconde, au premier cycle du primaire (première et deuxième années) : EALSPC.

Ce livrable regroupe les résultats de recherche pour le premier volet de l'étude, à savoir les thèmes de pertinence (l'examen des conditions objectives et problèmes ressentis dans un contexte donné de nature à justifier une intervention publique) et de conception (les causalités envisagées et les postulats sous-jacents à la structure et au montage de l'intervention étudiée) des deux mesures. Concrètement, le document comporte cinq sections principales. La première est consacrée à une mise en contexte des travaux sur la pertinence et la conception de l'EALS, au Québec. Elle reprend l'historique des actions entreprises à ce sujet au Québec et elle présente des précisions sur les deux mesures à l'étude, ainsi que des repères méthodologiques et conceptuels qui aideront la compréhension des sections suivantes.

La deuxième section présente les résultats de la revue systématique de littérature effectuée par le CREXE sur le sujet de l'apprentissage d'une langue seconde. Cette étape permet d'inclure dans l'analyse les avis des chercheurs sur l'EALS et de tirer des conclusions intéressantes par rapport aux deux mesures à l'étude.

La troisième section développe ensuite la réflexion sur la pertinence de l'apprentissage de l'anglais, langue seconde, (ALS) au Québec. Cette section présente un bilan des besoins que la société québécoise ressent à l'égard de l'ALS. La caractérisation de ces besoins permet de poser un jugement sur la raison d'être des deux mesures à l'étude et de comprendre leur pertinence dans le contexte québécois.

La quatrième section est consacrée à l'étude de la conception des deux mesures, autrement dit à la façon dont elles agissent sur l'apprentissage de l'ALS. L'étude de la conception nous permet de comprendre si la chaîne d'impacts envisagée pour les deux mesures répond bien aux besoins qui ont été établis précédemment.

Enfin, la cinquième section propose une mise en perspective des deux mesures à l'étude à l'échelle internationale. Une métaévaluation de la situation dans plusieurs autres pays a été effectuée et elle présente les actions publiques entreprises au sujet de l'apprentissage d'une langue seconde, afin de les comparer avec ce qui est mis en place au Québec.

SECTION 1 : MISE EN CONTEXTE

Contexte du Québec

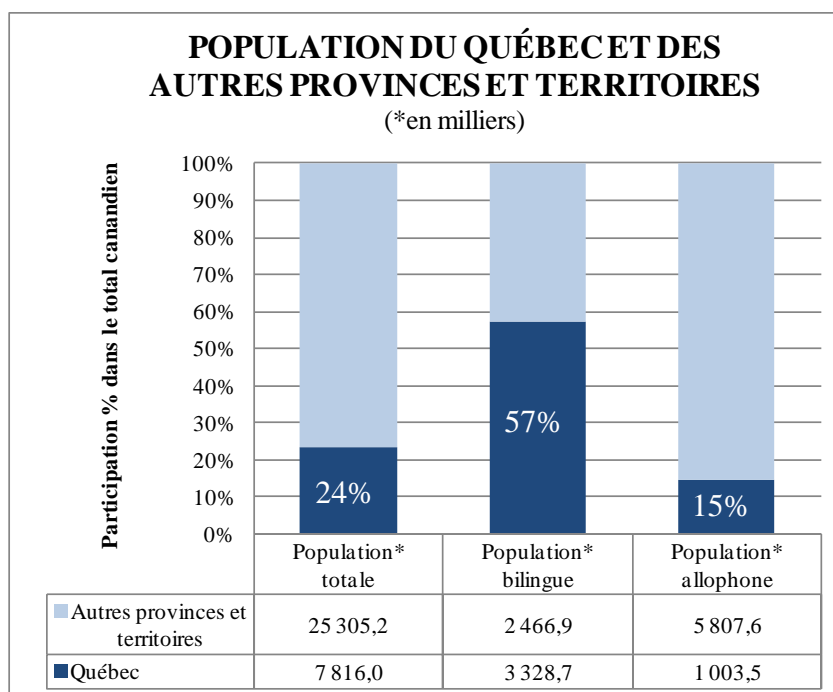
1. Quelques chiffres sur la situation linguistique au Québec

La province de Québec compte presque 8 millions d'habitants et est située dans un environnement anglophone constitué de presque 330 millions d'habitants, dont 300 millions aux États-Unis. Ainsi, la proportion de francophones au sein du Canada représente seulement 21,7 %. À l'extérieur du Québec, plus des trois quarts des citoyens ayant pour langue maternelle le français résident au Nouveau-Brunswick et en Ontario (données de recensement de Statistique Canada, 2011).

Plus particulièrement, au Québec, la population se compose de 79,7 % de francophones, de 8 % d'anglophones et de 12 % d'allophones.

En ce qui concerne la maîtrise des deux langues officielles, le taux de bilinguisme pour l'ensemble du pays est de 17,5 % et de 42,6 % pour le Québec. Au Canada, les allophones sont 6,8 millions, soit 20,6 % de la population totale, et le total d'allophones au Québec atteint 1,0 million, soit 12,8 % de la population de la province (voir la figure 1).

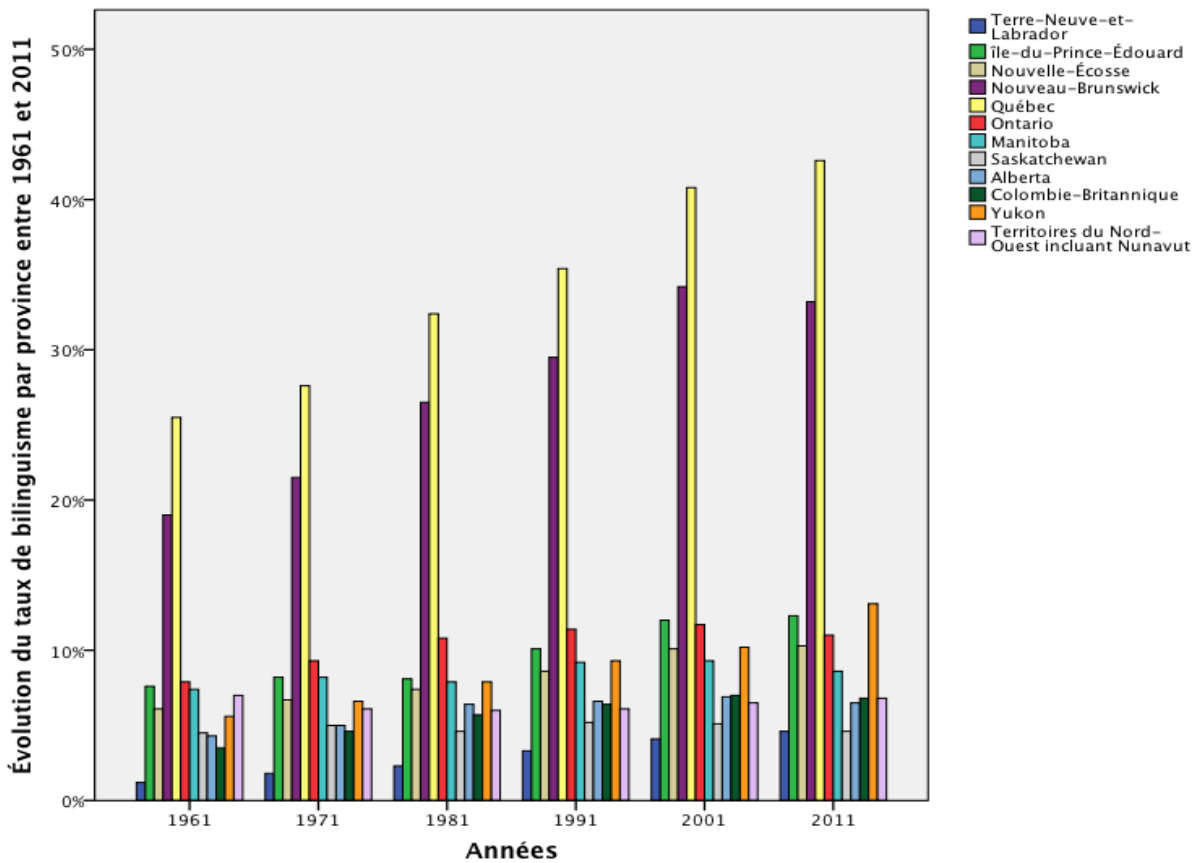
Figure 1 : Part du Québec dans les populations bilingue, allophone et totale au Canada en 2011



Source : Statistique Canada (recensement 2011)

À l'échelle canadienne, on observe globalement une tendance à la hausse du taux de bilinguisme par provinces depuis 1961, malgré une légère baisse entre 2001 et 2011 à certains endroits. Les provinces du Québec et du Nouveau-Brunswick sont celles qui ont les taux de bilinguisme les plus élevés par rapport à leur population.

Figure 2 : Évolution du taux de bilinguisme par provinces au Canada



Source : Statistique Canada

2. Le contexte des politiques éducatives relatives aux langues au Québec

« Les politiques éducatives relatives à la langue représentent une arène critique, dans laquelle les attentes d'une société envers le succès de ses futurs membres sont simultanément exprimées, permises et contraintes » (Winer, 2007). En effet, il existe une relation complexe et étroite entre les politiques linguistiques et les enjeux idéologiques et stratégiques dans le développement des nations.

Les deux langues officielles du Canada sont reconnues depuis la Confédération de 1867. Toutefois, c'est en 1969 qu'est adoptée la Loi sur les langues officielles (LLO) afin de soutenir le bilinguisme et le droit des minorités linguistiques dans les différentes provinces de la fédération. La LLO assure à tous les élèves canadiens la possibilité de recevoir des

cours de langue seconde en anglais ou en français durant leur parcours scolaire. Dans ce contexte, certains auteurs considèrent la maîtrise des deux langues officielles canadiennes comme un avantage économique, social, culturel ou politique. En outre, même si les questions d'éducation se trouvent dans les compétences des provinces et territoires, il demeure que la politique linguistique du bilinguisme du gouvernement fédéral influence les pratiques, le financement et les priorités des gouvernements provinciaux.

Au Québec, c'est durant les années 1970 que le français s'est vu conférer le statut de langue officielle avec l'adoption de la Loi sur la langue officielle, en 1974. Trois années plus tard, la Charte de la langue française venait enrichir ces dispositions et restreindre l'accès aux écoles anglophones aux seuls enfants dont l'un des parents a reçu son enseignement primaire dans un établissement anglophone au Québec.

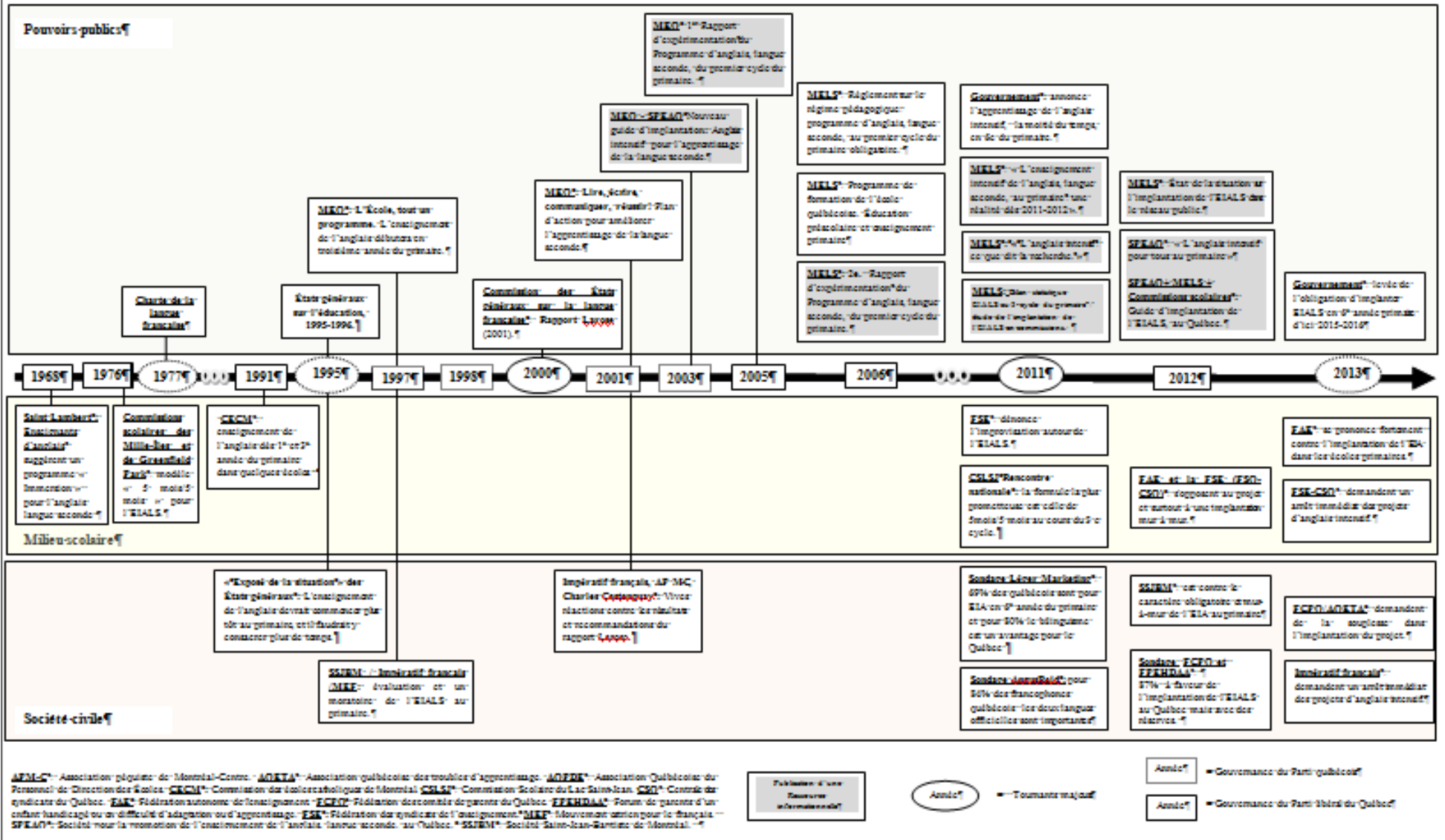
C'est dans ce contexte que les politiques du MELS visent à répondre au défi majeur d'assurer l'apprentissage de l'ALS dans le système éducatif québécois, tout en maintenant la préséance de la langue officielle de la province. Néanmoins, le niveau et les moyens d'apprentissage de l'ALS souhaitables pour les élèves québécois sont l'objet de débats publics souvent passionnés. À cet égard, plusieurs soutiennent l'importance de maîtriser la langue anglaise pour répondre notamment aux exigences du marché du travail et du phénomène croissant de mondialisation. Les parents d'élèves du primaire et du secondaire s'impliquent dans le débat pour revendiquer un apprentissage plus efficace de l'ALS. Par ailleurs, certains groupes de la population s'opposent plus directement à l'enseignement de l'ALS, notamment lorsqu'il est mis en place de manière intensive, ou qu'il débute tôt dans la scolarité des élèves.

Rétrospective sur l'enseignement de l'ALS, dans les écoles primaires du Québec

La période historique de l'enseignement de l'ALS, dans les écoles primaires du Québec est ici étudiée à partir des années 1960. Des initiatives privées ont marqué le début de cette période avant que le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ)¹ ne s'y engage. Différents acteurs utilisant divers instruments et ressources ont interagi, soit pour instaurer ou encourager la matière, soit pour s'y opposer. Ces interactions, associées au contexte politique dynamique, ont induit des tournants décisifs présentés dans le diagramme puis dans le texte explicatif ci-dessous.

¹ Cet acronyme est ici utilisé pour désigner le ministère qui a pris en charge l'enseignement primaire au Québec, malgré les diverses dénominations qui ont pu être utilisées pendant la période étudiée.

CHRONOGRAMME DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ANGLAIS, LANGUE SECONDE, AU PRIMAIRE (QUEBEC)



1. Les initiatives isolées

1.1 De 1960 à 1977

En 1968, dans la ville de Saint-Lambert, la pression d'un groupe de parents a mené à la mise sur pied des premières classes d'immersion en français. Dans ces classes, ils utilisent le français comme langue d'enseignement pour enseigner des matières comme les sciences, les mathématiques et autres pour faire apprendre autant le contenu de ces matières que le français comme langue seconde. Le succès remporté par ces classes a alors suscité chez les parents francophones de la rive nord de Montréal un intérêt pour l'immersion en ALS (Germain et Netten, 2004d). À partir de 1976, l'expérience est reprise par les commissions scolaires des Mille-Îles et de Greenfield Park, mais on découpe l'année en deux, 5 mois en français et 5 mois en anglais.

En 1977, l'adoption du projet de loi n° 101, la Charte de la langue française, dont un des articles stipule que l'enseignement dans les écoles françaises du Québec doit se faire en français, a mis un frein à l'immersion en ALS.

1.2 De 1977 à 1995

Dans les années 1980 et 1990, les classes d'EIALS se sont multipliées au Québec. La Commission des écoles catholiques de Montréal (en 1991) a été l'une de celles qui ont instauré l'EALSPC (première et troisième années) dans quelques-unes de ses écoles. En 1995, devant ces initiatives isolées, dans un contexte d'évocation d'échec de l'école, et 30 années après la modernisation du système éducatif, le gouvernement d'alors a entrepris les États généraux sur l'éducation² pour évaluer les corrections nécessaires à apporter. Les participants aux audiences publiques organisées à cette occasion ont exprimé le souhait que l'EALS au primaire débute plus tôt et qu'on y consacre plus de temps. Ainsi, cette période marque la reconnaissance politique de l'enjeu posé par l'EALS au Québec.

2. Les interventions gouvernementales

2.1 De 1995 à 2011

L'un des effets des recommandations des États généraux sur l'éducation a été la production, en 1997, de la politique *L'école, tout un programme*, dévoilé par la ministre de l'Éducation d'alors. Cette politique éducative introduit l'EALS à partir de la troisième année du primaire. Ce changement a suscité la réaction de la Société Saint-Jean-Baptiste de Montréal (SSJBM), d'Impératif français et du Mouvement estrien pour le français, qui ont

² Après la conduite d'audiences publiques, la commission dépose un rapport définissant 10 chantiers d'interventions devant baliser une réforme en éducation. Elle insiste sur la nécessité de recentrer la mission de l'école et d'actualiser l'égalité des chances en éducation en favorisant entre autres le développement d'habiletés de communication dans la langue d'enseignement et dans la langue seconde.

demandé à la ministre de l'Éducation de procéder à une évaluation publique des différentes expériences d'EALS au primaire, et d'instaurer un moratoire sur l'enseignement de cette matière au primaire, dans l'attente des conclusions. Des recommandations de la Commission des États généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec, tenue en 2001, proposaient entre autres de donner un enseignement concentré de l'ALS au dernier cycle du primaire (5^e et 6^e années). Pour faire suite aux recommandations de cette commission, le MELS a adopté, dans la même année, un plan d'action pour améliorer l'apprentissage de la langue seconde : *Lire, écrire, communiquer... réussir*. En 2003, devant le besoin exprimé par les enseignants d'ALS de disposer d'un outil pratique touchant les divers aspects de l'implantation de modèles d'EIALS, la Société pour la promotion de l'enseignement de l'anglais, langue seconde, au Québec (SPEAQ) et le Regroupement des conseillers et conseillères pédagogiques en anglais, langue seconde (RCCPALS), en collaboration avec le MELS, ont publié *L'anglais intensif pour l'apprentissage de la langue seconde : nouveau guide d'implantation*.

En prévision d'une modification du régime pédagogique (MELS, art. 22), laquelle devait prendre effet le 1^{er} juillet 2006, le MELS a mis en œuvre, en 2004, le Projet d'expérimentation du programme d'anglais, langue seconde, du premier cycle du primaire dans six écoles de cinq régions du Québec. Le MELS a publié deux rapports à l'issue de cette expérimentation (un rapport préliminaire en 2005, après la première année d'expérimentation, et un rapport final en 2006) et a jugé les résultats très positifs. La modification apportée au Règlement sur le régime pédagogique a rendu obligatoire l'EALSPC au Québec. Dans la même année, la publication du *Programme de formation de l'école québécoise. Anglais, langue seconde. Enseignement primaire, premier cycle* a concrétisé la mise en œuvre du nouveau règlement. Ce programme ne formule aucune attente à l'égard de la lecture et de l'écriture. Il mise plutôt sur le développement des aspects oraux (écoute et communication) du jeune apprenant. Il lui permet d'avoir accès à un bagage linguistique et culturel riche par l'écoute fréquente de chansons, de comptines et d'histoires créées pour des enfants anglophones du même âge et par la participation, avec le groupe, à la vie de la classe (ex. : l'accueil, les consignes, les routines).

2.2 De 2011 à 2013

En 2011, le gouvernement du Québec a adopté une nouvelle mesure d'EALS au primaire : tous les élèves de sixième année du primaire y consacreront la moitié d'une année scolaire à partir de 2015-2016. Pour ce faire, il publie les documents d'information *L'enseignement intensif de l'anglais, langue seconde, au primaire : une réalité dès 2011-2012* et *L'anglais intensif : ce que dit la recherche*. Cette nouvelle orientation de la politique gouvernementale en matière d'EALS est soutenue par deux sondages réalisés au cours de la même année auprès de la population. Selon le sondage d'opinion publique réalisé par Angus Reid, 84 % des francophones québécois trouvent les deux langues officielles importantes. Le sondage mené par Léger Marketing. (Le Devoir (b)) révèle que 69 % des Québécois sont pour l'EIALS, en sixième année du primaire, et pour 80 % d'entre eux, le

bilinguisme est un avantage pour le Québec. La Commission scolaire du Lac-Saint-Jean (CSLSJ) a, à ce moment, publié les résultats de son expérimentation en EIALS³. Elle a considéré que la formule la plus prometteuse était celle de 5 mois/5 mois au cours du 3^e cycle du primaire. Cependant, la FSE a plutôt dénoncé l'improvisation, l'absence d'analyse des impacts, une mesure utopique et le risque d'hypothéquer la réussite des élèves.

En 2012, la SPEAQ, en soutien à l'EIALS, a publié le dépliant *L'anglais intensif pour tous au primaire* et, avec les commissions scolaires et à partir de la documentation publiée par le MELS, a rédigé le *Guide d'implantation de l'enseignement intensif de l'anglais, langue seconde, au Québec*. Cependant, la Fédération autonome de l'enseignement (FAE) et la Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE) ont estimé que le projet était « mal ficelé », mal préparé, et elles ont continué à s'opposer à une implantation sans restriction. La FSE-CSQ (Centrale des syndicats du Québec) et Impératif français ont demandé un arrêt immédiat des projets d'EIALS et une analyse rigoureuse de l'ensemble de la question de l'EALS dans les écoles, avant la poursuite de l'implantation. La SSJBM s'est aussi prononcée contre le caractère obligatoire et absolu de la mesure. Pour suivre l'évolution de l'EIALS, le MELS a dressé, en septembre 2012, l'état de la situation sur l'implantation de l'EIALS dans le réseau public. Au moins une commission scolaire dans chacune des 10 régions du Québec a mis en application la nouvelle mesure gouvernementale, et plus de la moitié des commissions scolaires francophones proposent l'EIALS⁴. Un sondage réalisé par la Fédération des comités de parents du Québec (FCPQ) et le Forum de parents d'un enfant handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (FPEHDAA) auprès de ses membres a révélé que 87 % se sont prononcés en faveur de l'implantation de l'EIALS dans les écoles du Québec, avec comme réserves : le respect des besoins des milieux et l'évaluation de la mesure à mi-parcours, c'est-à-dire lors de la troisième année d'implantation. Toutefois, le nouveau gouvernement du Québec a décidé, en mars 2013, de lever l'obligation d'implanter l'EIALS en sixième année du primaire⁵. L'Association québécoise du personnel de direction des écoles (AQPDE), la FCPQ et l'Association québécoise des troubles d'apprentissage (AQETA) ont abondé dans le sens du gouvernement en demandant de la souplesse dans l'implantation du projet et la prise en compte des réalités de chaque milieu et de la particularité des élèves qui ont des difficultés

³ Au cours d'une rencontre nationale tenue en 2011, la CSLSJ révèle que l'enseignement de l'anglais, langue seconde, a permis de diminuer le décrochage scolaire de 13,3 %, que la réussite en anglais et en mathématiques en 5^e secondaire était en augmentation (respectivement 94 % et 74 %), que la réussite en français était stagnante à 79,5 %, et que 100 % des élèves de 3^e cycle du primaire étaient inscrits en classe ordinaire au programme d'anglais intensif.

⁴ Le MELS a estimé qu'au 1^{er} septembre 2012, dans l'ensemble des écoles publiques francophones de la province, 37 commissions francophones sur 60, dont 88 écoles publiques, ont proposé l'EIALS, et 7 869 élèves sur 61 620 ont bénéficié de l'EIALS.

⁵ Le communiqué de presse correspondant est disponible à l'adresse suivante : <http://www.mels.gouv.qc.ca/salle-de-presse/communiqués-de-presse/detail/article/enseignement-de-langlais-langue-seconde-dans-les-écoles-du-québec-la-ministre-malavoy-anno/>

d'apprentissage tout en insistant sur le fait qu'une réflexion doit être faite sur l'accès des élèves en difficulté à l'EIALS.

Précisions sur les deux mesures à l'étude

1. Enseignement de l'anglais, langue seconde, au premier cycle du primaire (EALSPC)

L'EALSPC, mis en place en 2006, concerne les élèves du premier cycle du primaire. Le programme d'études ministériel favorise 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'apprenant un premier contact avec la langue anglaise et la culture anglophone.

L'EALSPC a pour principal objectif de favoriser, durant le premier cycle du primaire, le développement chez l'élève de deux compétences orales : la compréhension de textes entendus et la communication orale en langue anglaise. Ce programme vise à l'ouvrir 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 sur le niveau de lecture et d'écriture devant être acquis 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 historiettes. 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 apprenants 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 établir des liens entre les mots et les supports visuels, écouter des modèles audio authentiques, imiter des stratégies pour parler uniquement en langue anglaise et participer aux activités de la classe avec le groupe. L'enseignant, quant à lui, est un spécialiste de la langue anglaise et doit disposer du matériel didactique adéquat. Dans ses interactions 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 (ex. : varier l'intonation, employer des mots qui se ressemblent en français et en anglais comme « *address* » et « adresse », utiliser des supports visuels).

L'évaluation des habiletés acquises par l'élève se fait par l'enseignant tout au long du cycle scolaire. Elle s'effectue, entre autres, au moyen de grilles d'observation et de notes consignées sur des fiches anecdotiques afin de lui permettre de juger du degré de développement des compétences voulues.

2. Enseignement intensif de l'anglais, langue seconde, au troisième cycle du primaire (EIALS)

L'EIALS, tel que mis en œuvre ces dernières années au Québec, concerne les élèves du troisième cycle du primaire. Cette mesure se caractérise à la fois par une augmentation du temps d'enseignement de la matière d'ALS et par une concentration de ce temps dans une même année scolaire.

L'EIALS 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'EALS non intensif. Cela permettrait de rendre l'élève plus fonctionnel dans la langue seconde, et ce, même dans la vie courante.

Pour ce faire, c'est le programme d'études d'ALS du 2^e et du 3^e cycle du primaire qui est utilisé. Plusieurs modèles prédéfinis d'organisation de l'enseignement sont laissés au choix des conseils d'établissement des écoles primaires (ex. 5 mois pour l'ALS, et 5 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 ou plus, pour développer les habiletés sociales et cognitives nécessaires pour augmenter le niveau d'aisance à comprendre la langue anglaise et à s'exprimer dans celle-ci.

L'atteinte des objectifs de cette mesure implique un rôle actif à la fois des élèves et des enseignants. Les apprenants 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. L'enseignant, quant à lui, joue un rôle de locuteur et d'interlocuteur. Il accorde également son soutien aux élèves dans leur apprentissage et dans la réalisation de leurs travaux afin qu'ils puissent acquérir des connaissances et développer des habiletés et des compétences en ALS.

Les évaluations servent à mesurer le niveau de développement des compétences acquis par les élèves. Le Programme de formation de l'école québécoise, 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 ».

Modèle des déterminants et des variables en jeu

À l'issue de la revue systématique de littérature, nous proposons un *modèle des déterminants et des variables en jeu* sur l'acquisition d'une langue seconde. Un *modèle des déterminants et des variables en jeu* est un outil opérationnel de la recherche évaluative. Ici, il illustre les principaux facteurs à considérer dans l'acquisition d'une langue seconde et leur agencement dans une séquence de cause à effet. Ainsi, il prend la forme d'une représentation graphique simplifiée des principales variables agissant sur l'acquisition d'une langue seconde et il met en évidence les chaînes de causes à effets qui les unissent.

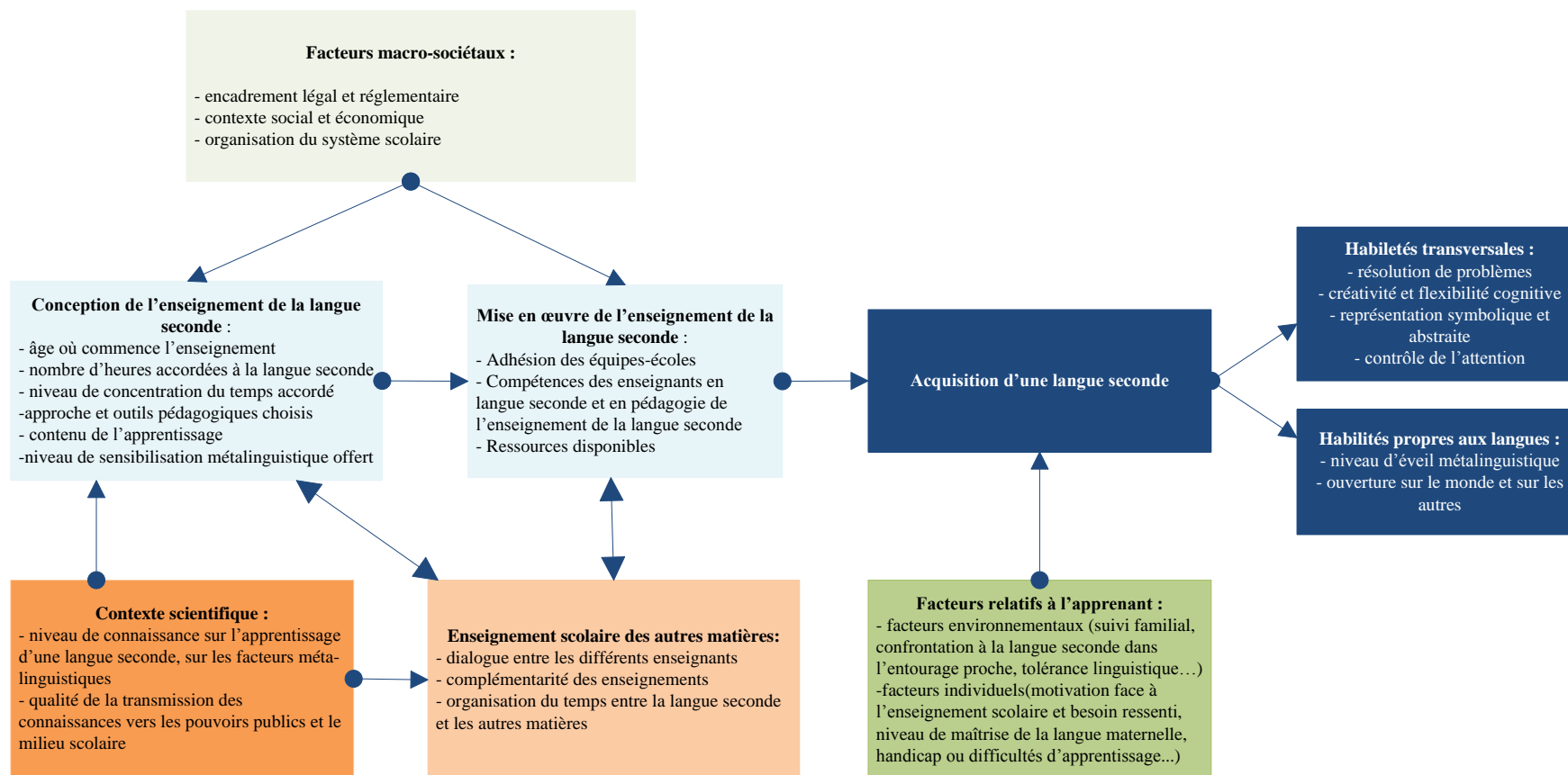
Voici une brève explication des différents blocs de ce *modèle des déterminants et des variables en jeu* sur l'acquisition d'une langue seconde.

- *Conception de l'enseignement de la langue seconde* : elle renvoie aux fondements théoriques et conceptuels guidant l'élaboration d'interventions dans l'acquisition d'une langue seconde, ses axes, ses instruments et ses conditions de succès présumés. Elle est influencée par les facteurs macrosociétaux, le contexte scientifique et l'enseignement scolaire des autres matières. Elle a également une influence sur celui-ci et sur la mise en œuvre de l'enseignement de la langue seconde. La plupart des articles de la revue systématique de littérature peuvent être mobilisés pour comprendre la conception de l'enseignement de la langue seconde : la relation entre l'âge d'apprentissage et l'acquisition d'une langue seconde pour l'étudiant (Marinova-Todd et coll. 2000; Munoz, 2008); l'acquisition de connaissances et de compétences pour les élèves par rapport à différentes approches d'enseignement (Lightbown et Spada, 1994; Collins et coll., 1999; Simard et Wong, 2004; Carlson et Meltzoff, 2008; Dagenais et coll., 2008; Farver et coll., 2009; Fallon et Rublick; 2012); les méthodes d'enseignements mobilisées (Simard et French, 2011; Gagné et Parks, 2013) et l'efficacité des programmes bilingues ou d'immersion (Collier et Wayne, 2004; Rolstad et coll., 2005; Baker et coll., 2012; Cheung et Slavin, 2012).
- *Mise en œuvre de l'enseignement de la langue seconde* : elle renvoie aux opérations, au déploiement des activités liées à l'implantation de mesures sur l'enseignement de la langue seconde. Elle joue un rôle central dans l'acquisition d'une langue seconde, considérant l'importance de la mobilisation des écoles, des enseignants, de l'administration scolaire et des parents à travers l'adhésion et la participation de ces acteurs du milieu scolaire envers les mesures proposées, mais aussi de ceux de la communauté et de la société. La mise en œuvre de l'enseignement de la langue seconde est fortement influencée par les facteurs macrosociétaux, mais également par l'enseignement scolaire des autres matières, comme facteur interne au système scolaire. Plusieurs articles de la revue de littérature font état des différents aspects de la mise en œuvre influant l'acquisition de la langue seconde (Freeman, 2000; Marinova-Todd, 2000; Han, 2012; Cammarata et Tedick, 2012; Brock, 2013).

- *Enseignement scolaire des autres matières* : la cohabitation entre les enseignements en langue seconde et les autres enseignements forme aussi un bloc de facteurs très importants. Les formules d'arrimage entre les deux sont diverses et doivent être modulées selon les besoins, les contextes et les ressources disponibles. L'enjeu qui en résulte est un équilibrage, une synchronisation et une synergie entre les apprentissages qui engendrent de nombreux défis dans la conception et la mise en œuvre des programmes.
- *Facteurs macrosociétaux* : ils concernent des influences en provenance du contexte social, réglementaire et propre à l'organisation même du système scolaire. Par exemple, dans la revue de littérature, Pachecho (2010) explore l'influence du cadre politique et organisationnel sur la pratique des enseignants et la flexibilité en éducation. Ainsi, les facteurs macrosociétaux jouent un rôle important dans la façon dont sont conçues et mises en œuvre les mesures touchant à l'apprentissage d'une langue seconde.
- *Facteurs relatifs à l'apprenant* : ce bloc renvoie aux facteurs environnementaux et individuels de l'apprenant. Ils influent sur l'acquisition de la langue seconde. Plusieurs études commentées dans la revue de littérature font état de ces facteurs (Lindgren et Munoz, 2013; Masgoret et Gardner, 2003; Dagenais et coll., 2008; Duff et Li, 2009).
- *Contexte scientifique* : ce bloc renvoie aux apports de la recherche scientifique et des données probantes qui permettent d'optimiser les chances de succès des mesures d'apprentissage et de les fonder sur des évidences scientifiques. Il influe donc la conception de l'enseignement de la langue seconde ainsi que l'enseignement scolaire des autres matières.
- *Habiletés transversales et habiletés propres aux langues* : Ces habiletés renvoient à ce qui peut être attendu de l'acquisition d'une langue seconde, conformément à ce que la recherche nous indique à ce sujet. La revue de littérature fait notamment état des recherches sur les effets du bilinguisme (Adesope et coll. 2010; Lauchlan et coll., 2012) ou de l'apprentissage d'une langue seconde pour les élèves du primaire (Lara-Alecio et coll., 2012; Gebauer et coll., 2013).

Les mesures à l'étude agissent sur l'apprentissage de l'ALS dans la mesure où elles se réfèrent à la conception et à la mise en œuvre de l'enseignement de la langue seconde. Elles visent donc à influencer directement l'acquisition de l'ALS chez les élèves.

Figure 3 : Modèle des déterminants et des variables en jeu



Rappels méthodologiques

1. Référentiel conceptuel sur la pertinence et la conception

Ce rapport de recherche étant consacré à l'étude de la pertinence de l'action publique ainsi qu'à une analyse de la conception des deux mesures, il est important de rappeler le sens attribué à ces deux notions en évaluation.

◆ Pertinence

L'évaluation de la pertinence ou l'évaluation des besoins s'intéresse à l'examen des conditions objectives et des problèmes ressentis dans un contexte donné de nature à justifier une intervention publique (Rossi, Lipsey et Freeman, 2004). Il s'agit de s'interroger sur la raison d'être de l'intervention et ses motivations telles qu'exprimées (implicitement ou explicitement) dans le contexte et le discours ayant légitimé la genèse de celle-ci.

◆ Conception

Il s'agit d'un examen évaluatif qui interroge l'intelligibilité de l'intervention en explorant notamment les fondements théoriques et conceptuels ayant guidé l'élaboration de l'intervention, ses axes, ses instruments et ses conditions de succès présumées. Dans ce cadre, l'évaluation tente de révéler les causalités envisagées et les postulats sous-jacents à la structure et au montage de l'intervention étudiée. On souhaite étudier la façon selon laquelle un besoin ou un enjeu de société a cheminé pour donner lieu à une action publique concrète soutenue par des ressources, à des façons de faire et à des objectifs à atteindre dans un cadre spatial et temporel donné.

Afin d'interroger ces deux notions, des questions d'évaluation précises ont guidé la réflexion lors des collectes de données.

2. Questions d'évaluation

Voici un rappel des questions d'évaluation qui ont guidé la présente recherche évaluative :

- Quels sont les besoins en apprentissage de l'ALS au Québec? Comment l'EIALS et l'EALSPC s'intègrent-ils dans ces besoins? Quels sont les engagements pris par les pouvoirs publics pour satisfaire ces besoins? En quoi l'EIALS et l'EALSPC agissent-ils pour satisfaire ces besoins?
- Quels sont les voies et moyens choisis par des sociétés similaires pour satisfaire les besoins en apprentissage d'une langue seconde? Quels sont les principaux points communs et différences entre le Québec et ces autres sociétés?
- Quels sont les avis des chercheurs sur l'apprentissage de l'ALS dans la littérature? En quoi la stratégie telle que mise en place au Québec est-elle conforme aux recommandations issues de cette littérature?

Ces questions d'étude touchent la raison d'être des deux mesures et la compréhension de leurs fondements conceptuels et structurants.

3. Méthodologie de collecte et d'analyse des données

Afin de permettre au lecteur de situer toutes les données rapportées dans ce document, cette section présente succinctement la méthodologie suivie. Une présentation détaillée est disponible dans le premier livrable de cette étude, à savoir le cadre d'évaluation.

La posture méthodologique empruntée dans le cadre de cette recherche évaluative est mixte; elle combine approche qualitative et approche quantitative, et ce, en vue d'apporter les réponses les plus rigoureuses. Cette combinaison se fait de manière itérative, de façon à enrichir et à nuancer les réponses et les conclusions.

La validité interne des réponses est souvent améliorée par les approches qualitatives, alors que la validité externe de ces réponses gagne en objectivité lorsqu'elle se base sur la représentativité et la « loi des grands nombres ».

De plus, les procédures d'échantillonnage utilisées ont accordé une attention particulière à la prise en compte de deux groupes : les répondants liés aux écoles qui ont implanté l'EIALS et ceux liés à des écoles qui ne l'ont pas fait. En ce qui concerne l'EALSPC, il n'était pas possible de constituer deux groupes distincts, cette mesure touchant l'ensemble des écoles.

3.1 Collecte des données

◆ Thèmes traités dans la collecte

Plusieurs populations ont été consultées au sujet de la pertinence et de la conception des deux mesures à l'étude (ces deux sujets représentent le volet 1 de l'étude). Voici les thèmes qui ont été traités avec ces populations :

Tableau 1 : Thèmes traités dans les collectes pour le volet 1

Population	Thème traité
Population du Québec	Avis sur les besoins de la population par rapport à l'EALS
Parents d'élèves	Demande en EALS
Membres du Comité de suivi sur l'implantation de l'EIALS	Avis sur les besoins en apprentissage de l'ALS Avis sur l'adéquation des mesures avec les besoins en apprentissage de l'ALS
Représentants du milieu scolaire (directeurs d'école, enseignants titulaires et d'ALS, gestionnaires des commissions scolaires, conseillers pédagogiques en ALS)	Avis sur les besoins en apprentissage de l'ALS Avis sur l'adéquation des mesures avec les besoins en apprentissage de l'ALS Avis sur les approches pédagogiques mobilisées
Personnes extérieures au milieu scolaire	Avis sur les besoins en apprentissage de l'ALS Avis sur l'adéquation des mesures avec les besoins en apprentissage de l'ALS Avis sur le risque que l'apprentissage de l'ALS et le bilinguisme pourraient entraîner pour le français Avis sur l'inclusion de tous les élèves

Les deux parties qui suivent donnent quelques précisions sur les collectes de données, en séparant celles qui sont de nature quantitative et celles de nature qualitative.

◆ Précisions sur la collecte des données de nature quantitative

Notons que les enseignants ont été sollicités par l'intermédiaire des directeurs d'école, il n'est donc pas possible de connaître le nombre de personnes à qui le questionnaire est envoyé et le taux de réponse exact du sondage auprès des enseignants. On estime toutefois que 20 % de l'ensemble des enseignants d'ALS (et non uniquement ceux qui ont reçu le sondage) ont fait parvenir leur réponse; la marge d'erreur correspondante serait ainsi d'environ 4,5 %. Pour les enseignants titulaires, avec 539 réponses, et sans savoir à combien d'enseignants le questionnaire a été envoyé, on estime que la marge d'erreur ne dépasserait pas les 5 %.

Tableau 2 : Synthèse des collectes de données quantitatives

Période d'administration	Population (N = nombre de répondants sollicités)	Taux de réponse (n = nombre de répondants ayant participé au sondage)	Commentaires
Entrevues téléphoniques assistées par ordinateur administrées par la maison de recherche et de sondage SOM			
Population	Du 12 août au 5 septembre 2013 N = 3 390, représentatif de la population québécoise (N = 8 054 756) ⁶ selon des variables définies par le CREXE (le sexe, l'âge, le niveau de scolarité, la région, le revenu familial, le fait d'être parent ou non et la langue maternelle).	42,7 % (n = 1 001) Marge d'erreur maximale : 3,5 %	<i>Un prétest a été réalisé auprès d'un échantillon de 10 personnes.</i>
Parents	Du 29 août au 20 septembre 2013 Ensemble des parents d'élèves de 6 ^e année, en 2012-2013 : Groupe 1 : Parents dont l'enfant a reçu l'EIALS (N = 836) Groupe 2 : Parents dont l'enfant n'a pas reçu l'EIALS (N = 988)	Groupe 1 : 59,9 % (n = 501) Groupe 2 : 50,6 % (n = 500) Marge d'erreur maximale : 4,4 %	<i>Un prétest a été réalisé auprès d'un échantillon de 10 personnes (5 de chaque groupe).</i>
Sondage Web administré par le CREXE			
Directeurs d'écoles primaires	Du 12 juin au 11 juillet 2013. Ensemble des directeurs des écoles primaires francophones du Québec (N = 1 569) : Groupe 1 : écoles ayant implanté l'EIALS (N = 183) Groupe 2 : écoles n'ayant pas implanté l'EIALS (N = 1 384)	Groupe 1 : 61,8 % (n = 113) Groupe 2 : 23,0 % (n = 319) Marge d'erreur maximale : 5,7 %	
Enseignants des écoles primaires	Du 25 septembre au 6 novembre 2013 Ensemble des enseignants titulaires et des enseignants d'ALS dans les écoles francophones du Québec Groupe 1 : enseignants titulaires Groupe 2 : enseignants d'ALS	Groupe 1 : n = 534 Groupe 2 : n = 379	
Directeurs généraux (DG) et directeurs des services éducatifs (DSE)	Du 30 octobre au 20 novembre Ensemble des DG (N = 62) et des DSE (N = 62) des commissions scolaires francophones du Québec, indépendamment de l'offre d'enseignement intensif de l'ALS, dans les écoles : Groupe 1 : commissions scolaires avec l'EIALS Groupe 2 : commissions scolaires sans EIALS	54,8 % (n = 68) Marge d'erreur maximale : 8,0 %	

⁶ Source : Statistique Canada, Estimations de la population du Québec en 2012 (vérifié le 2013-09-16).

◆ Précisions sur la collecte des données de nature qualitative

- Entrevues avec les membres du Comité de suivi sur l'implantation de l'EIALS

Le mandat du Comité de suivi sur l'implantation de l'EIALS [Comité de suivi], mise en place en septembre 2012, était de fournir des avis et de formuler des recommandations au MELS en vue d'assurer la réussite de la mise en œuvre de l'EIALS pour tous les élèves de la sixième année du primaire⁷.

L'ensemble des membres du Comité de suivi a été sollicité pour s'exprimer librement et amplement sur l'EIALS et l'EALSPC (17 parties prenantes).

Les membres du Comité de suivi conviés à une entrevue ont été :

- Fédération des commissions scolaires du Québec (FCSQ)
- Association des directions générales des commissions scolaires du Québec (ADIGECS)
- Association des commissions scolaires anglophones du Québec (ACSAQ)
- Association des directeurs généraux des commissions scolaires anglophones du Québec (ADGCSAQ)
- Association montréalaise des directions d'établissement scolaire (AMDES)
- Association québécoise du personnel de direction des écoles (AQPDE)
- Fédération québécoise des directions d'établissement d'enseignement (FQDE)
- Association des cadres scolaires du Québec, Services éducatifs (ACSQ)
- Association of Administrators of English Schools of Quebec (AAESQ)
- Fédération des établissements d'enseignement privés (FEEP)
- Association provinciale des enseignantes et enseignants du Québec (APEQ)
- Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE)
- Fédération autonome de l'enseignement (FAE)
- Fédération des comités de parents du Québec (FCPQ)
- Association québécoise des troubles d'apprentissage (AQETA)
-

⁷ Ce comité de suivi était soutenu par trois équipes stratégiques : une équipe concernant les ajustements pour les enseignants titulaires de la 6^e année du primaire; une pour le recrutement des enseignants d'ALS et une dernière pour la collaboration entre les commissions scolaires francophones et anglophones. De plus, un groupe de travail relevant du Groupe de concertation en adaptation scolaire (GCAS) était mandaté pour analyser la situation de la participation des élèves HDAA à l'EIALS.

- Bureau de coopération interuniversitaire (BCI), anciennement connu sous le nom de « Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec » (CREPUQ)
- Société pour la promotion de l'enseignement de l'anglais, langue seconde, au Québec (SPEAQ)

Au terme du processus de consultation, 15 entrevues individuelles semi-dirigées, d'une heure et demie en moyenne, ont été réalisées⁸. Dans la suite de ce rapport, la mention « partie prenante » fait référence aux membres du Comité de suivi interrogés seulement.

- Groupe de discussion avec les conseillers pédagogiques en ALS

Dans les commissions scolaires, la plupart des conseillers pédagogiques et porteurs de dossier en ALS au primaire ont été interpellés pour participer à des groupes de discussion d'une durée de trois heures. La constitution de sept groupes de discussion était prévue, selon les régions suivantes :

- Bas-Saint-Laurent et Gaspésie–Îles-de-la-Madeleine;
- Saguenay–Lac-Saint-Jean;
- Capitale-Nationale et Chaudière-Appalaches;
- Mauricie et Centre-du-Québec;
- Estrie et Outaouais;
- Montréal et Communauté métropolitaine de Montréal (Laval, Laurentides, Lanaudière et Montérégie);
- Abitibi-Témiscamingue, Nord-du-Québec et Côte-Nord (régions éloignées).

Au total, 47 conseillers pédagogiques ont été sollicités et 28 étaient disponibles pour participer aux discussions ce qui a permis de constituer six groupes de discussions et une entrevue. Il est à noter qu'aucun conseiller pédagogique n'a finalement pu être joint dans les régions de l'Estrie et de la Gaspésie–Îles-de-la-Madeleine en raison de l'indisponibilité des personnes ou d'une absence de conseiller pédagogique ou de porteur de dossier en ALS dans la commission scolaire concernée au moment de la sollicitation. Dans la suite de ce rapport, la mention « conseillers pédagogiques » fait référence aux conseillers pédagogiques (ou porteurs de dossier) en ALS, interrogés seulement.

- Groupe de discussion avec les personnes ou représentants d'association extérieurs au milieu scolaire

Une courte revue de presse a été effectuée avec le programme EUREKA pour la période 2005 à 2013 dans les journaux du Québec avec les mots clés suivants : « anglais » ou

⁸ Deux parties prenantes n'ont pas manifesté leur intérêt pour participer à l'étude.

« intensif » ou « primaire ». Les articles ont été sélectionnés selon plusieurs critères : ils concernent des personnes ou associations en dehors du milieu scolaire (primaire) qui donnent leur point de vue, soit sur l'EALS au Québec, l'EIALS ou l'EALSPC. Les articles dans lesquels des journalistes interrogent ce type de personnes ainsi que les articles d'opinion des chroniqueurs ont été retenus. Une recherche d'articles de blogues a également été effectuée dans Google avec les mots clés « anglais intensif » et « blogue » (25 400 résultats), puis « anglais intensif » et « blog » et « Québec » (25 100 résultats), puis « anglais intensif au primaire » (9 480 résultats). Les articles de blogues sélectionnés sont ceux faisant référence à l'EIALS dans les huit premières pages de la recherche.

À l'issue de cette courte revue de presse et de cette recherche sur Internet, nous avons sollicité des personnes (à l'exception des journalistes et des chroniqueurs) ou des représentants d'organismes ayant pris une position dans la presse ou sur Internet concernant l'EALS au Québec, et dont nous avons trouvé les coordonnées. Nous les avons invités à participer à des groupes de discussion de deux heures. Certaines personnes ont également été invitées à la suite d'une recommandation par des personnes repérées dans la revue de presse. Pour cette raison, il est possible que certains répondants ne se soient pas positionnés directement dans la presse sur ces mesures en particulier.

Au total, environ 31 personnes ont été sollicitées et 11 personnes étaient disponibles pour participer aux discussions. Bien que cinq groupes de discussion aient été prévus, seulement deux ont pu avoir lieu en raison du faible nombre de participants disponibles en même temps et au même endroit. Le premier groupe était composé de personnes favorables aux mesures, constitué majoritairement de professeurs et de chercheurs en linguistique en milieu universitaire⁹, tandis que le deuxième groupe regroupait autant des associations et des représentants de regroupement de citoyens que des personnes s'exprimant en leur nom personnel, tous défavorables aux deux mesures étudiées. Il est à noter également qu'un répondant sollicité pour participer au groupe de discussion des personnes favorables aux mesures ne pouvait pas se déplacer, mais a donné sa disponibilité pour être écouté en entrevue, ce qui a été fait. Tous les textes que les personnes sollicitées nous ont fait parvenir ont également été recueillis, indépendamment de leur participation ou non au groupe de discussion.

Dans la suite de ce rapport, la mention « personnes extérieures au milieu scolaire et favorables/défavorables aux mesures » fait référence aux personnes qui ont participé à ces groupes de discussion, mais aussi aux personnes dont on a pu retrouver la réflexion à la suite de l'analyse de la revue de presse effectuée.

⁹ Cela est dû notamment au hasard des sollicitations et à la plus grande disponibilité des coordonnées des universitaires que celles des autres personnes.

3.2 Analyse des données

De même que pour les précisions sur la collecte des données, des informations sur l'analyse des données sont présentées pour chaque nature de données.

◆ Analyse des données de nature quantitative

Les analyses statistiques des données issues des sondages téléphoniques et électroniques ont été réalisées à l'aide des logiciels Microsoft Excel et SPSS. Afin de préparer les différentes bases de données pour les analyses, nous avons effectué plusieurs tâches, comme la création de groupes de contrôle à l'aide de variables clés. Les analyses ont consisté essentiellement en des statistiques descriptives, des analyses de corrélation, de différences entre les groupes (ANOVA, etc.) ou de régressions multivariées. L'interprétation de ces résultats sera ensuite enrichie par les conclusions des analyses qualitatives.

◆ Analyse des données de nature qualitative

▪ Analyse des entrevues avec les parties prenantes

Les informations obtenues dans les entrevues ont été codées en différentes catégories d'analyse en fonction des idées clés avancées par les répondants (analyse sémantique) à l'aide du logiciel Nvivo 10. Les catégories d'analyse correspondent au cadre théorique de l'évaluation, mais ont aussi été enrichies d'autres éléments émergeant des informations obtenues, aboutissant ainsi à un codage semi-fermé (Andreani et Conchon, 2005). Le traitement des données qualitatives a été mené en partie selon un point de vue statistique, possible grâce au logiciel Nvivo 10 (association d'idées, fréquence des catégories d'analyse, croisement de variables). L'ensemble des codes ainsi qu'une courte définition de chacun d'entre eux est donnée en annexe.

Il est utile à cette étape de faire mention des différentes positions des parties prenantes à l'égard des mesures étudiées; ces positions seront ensuite centrales dans l'analyse des données. Sur le total des 15 parties prenantes interrogées, dix parties prenantes se positionnent plutôt favorablement envers l'EIALS, deux se positionnent plutôt défavorablement et trois ont une position neutre. En outre, ces entrevues nous apprennent que six parties prenantes se positionnent plutôt favorablement envers l'EALSPC, cinq se positionnent plutôt défavorablement et quatre ne se prononcent pas.

Ce positionnement n'est pas nécessairement conforme à celui de certaines parties prenantes s'étant exprimées dans la presse. Cela est dû au fait que ce positionnement a été déterminé selon la position clairement exprimée ou non par les parties prenantes pendant l'entrevue. Il semblerait que certaines parties prenantes sont restées volontairement ambivalentes concernant les mesures. De plus, ce positionnement est souvent relié à celui adopté par rapport au choix laissé aux milieux d'implanter ou non l'EIALS. Le Tableau 3 montre que la majorité des parties prenantes plutôt favorables à l'EIALS est également favorable au choix laissé aux milieux d'implanter ou non cette mesure, que ce soit avec ou sans balises.

Tableau 3 : Position des parties prenantes vis-à-vis du choix laissé aux milieux d'implanter l'EIALS, selon leur positionnement quant à l'EIALS¹⁰

	Favorable sans balises	Favorable avec balises	Défavorable	Total
Plutôt favorable à l'EIALS	5	4	1	10
Plutôt défavorable à l'EIALS	0	1	1	2
Position ambiguë	1	1	1	3
Total	6	6	3	15

Source : Entrevues avec les parties prenantes, CREXE (2013)

- Analyse des groupes de discussion avec les conseillers pédagogiques

L'analyse des discussions avec les conseillers pédagogiques s'est faite à partir de la même grille d'analyse que celle obtenue pour les entretiens. Le but de ces groupes a surtout été d'obtenir davantage de précisions concernant les différents thèmes abordés avec les parties prenantes et de vérifier si des différences d'implantation sont liées à des caractéristiques régionales. Pour chacun des groupes de discussion, nous avons réalisé un tableau d'analyse regroupant de manière synthétique les différents propos obtenus, leur catégorie d'analyse correspondante et des commentaires concernant la dynamique du groupe. Par la suite, un tableau synthèse a été élaboré afin de faire ressortir les catégories d'analyse semblables et celles différentes en fonction des régions.

- Analyse des groupes de discussion avec les personnes extérieures au milieu scolaire

Les discussions avec les personnes extérieures au milieu scolaire ont fait l'objet d'une prise de notes rigoureuse. Celle-ci a regroupé les arguments avancés au fur et à mesure de la discussion concernant les avis sur la pertinence et la conception de l'action publique, les avis sur l'état du débat et la mise en œuvre des mesures étudiées. Ces arguments ont par la suite été confrontés aux arguments trouvés dans la presse et regroupés dans un tableau d'analyse en fonction de la position des auteurs, favorables ou défavorables aux mesures, et en fonction des thèmes de l'évaluation.

Les différents résultats de ces analyses qualitatives ont permis d'éclairer plusieurs aspects des résultats des sondages.

¹⁰ Ce tableau se lit de la manière suivante : cinq parties prenantes interviewées sont favorables à la fois à l'EIALS et au choix laissé aux milieux d'implanter ou pas cette mesure, sans que des balises soient clairement indiquées pour ce faire.

4. Autres données

En plus des données issues des sondages et entrevues, les enjeux liés à la pertinence et à la conception de ces deux mesures nécessitaient le traitement d'autres types de données principalement issues d'analyses documentaires.

◆ **Revue de littérature systématique et intégrative**

La revue de littérature systématique et intégrative est une démarche scientifique rigoureuse de revue de la littérature existante sur un sujet. Cette revue de littérature avait pour objet de répondre à différentes questions de recherche au sujet de l'enseignement d'une langue seconde au primaire, principalement l'EALS. Cette démarche se fonde sur un protocole détaillé décrit notamment par le réseau Cochrane Collaboration¹¹. En annexe se trouvent les résultats du processus de sélection des articles.

◆ **Métaévaluation au sujet de l'EALS et d'autres langues secondes enseignées au primaire dans les sociétés comparables au Québec**

L'étape de la métaévaluation au sujet de l'EALS et d'autres langues secondes enseignées au primaire dans les sociétés comparables au Québec a permis de repérer les autres mesures employées en dehors du Québec pour atteindre des objectifs similaires quant à l'apprentissage d'une langue seconde. Les voies et moyens utilisés au Québec par rapport à ceux utilisés ailleurs selon une perspective comparative ont ainsi pu être dégagés. Au cours de cette métaévaluation, il était également nécessaire de faire le point sur l'usage du concept de *langue seconde* pour rendre intelligibles leur analyse et leur distinction. Cette analyse sur les nuances conceptuelles de l'expression « langue seconde » est présentée en annexe du présent livrable.

◆ **Analyse des besoins et engagements au Québec au sujet de l'EALS au Québec**

La mise en contexte du présent document provient d'une analyse des documents publics produits sur les besoins de la population québécoise en matière d'apprentissage d'une langue seconde et sur l'ensemble des actions qui ont été posées au sujet de l'EALS au Québec.

¹¹ On peut consulter son guide à l'adresse Web suivante : <http://handbook.cochrane.org/>.

SECTION 2 : REVUE SYSTÉMATIQUE DE LITTÉRATURE SUR L'EALS AU PRIMAIRE

Introduction

Dans la présente recherche évaluative, l'état des connaissances et les données probantes publiées constituent un passage obligé pour bâtir et capitaliser sur la base des acquis démontrés dans la littérature. C'est pourquoi il est proposé de réaliser une revue systématique de la littérature au sujet de l'enseignement d'une langue seconde au primaire, principalement l'EALS. Une telle revue de littérature a pour objectif de contribuer aux enjeux de la conception de ces deux mesures et de la nourrir des réponses apportées. L'examen d'une intervention publique ne peut, en effet, être apprécié sans prendre en compte les effets anticipés et possibles de telles interventions.

À l'examen des écrits disponibles, nous constatons que la recherche scientifique a traité du sujet de différentes façons et sous plusieurs angles. Nous examinerons dans ce qui suit les principaux résultats et données probantes démontrés dans la littérature scientifique autour de l'enjeu de l'efficacité des interventions en matière d'enseignement d'une langue seconde. Six questions de recherche ont émergé de cet enjeu :

- Quelle est la relation entre l'âge d'apprentissage et l'acquisition d'une langue seconde pour l'apprenant?
- Quels sont les facteurs environnementaux qui favorisent l'apprentissage d'une langue seconde chez les enfants?
- Quels types de connaissances et de compétences l'EIALS permet-il aux élèves d'acquérir?
- Quels types de connaissances et de compétences l'EALSPC permet-il aux élèves d'acquérir?
- Quelles sont les approches les plus efficaces concernant l'EALS au primaire?
- Quels sont les effets du bilinguisme ou de l'apprentissage d'une langue seconde pour l'apprenant?

Cette revue de littérature fait l'objet d'une démarche scientifique rigoureuse qui se fonde sur un protocole détaillé, notamment décrit par le réseau Cochrane Collaboration, rappelé en annexe. Il est toutefois nécessaire d'expliquer les critères d'inclusion et d'exclusion des articles.

◆ Les critères d'inclusion et d'exclusion

En tout premier lieu, pour être inclus dans l'analyse, un article devait traiter d'un des aspects liés à ces questions de recherche. Les types de participants recherchés étaient donc des élèves ou leurs parents, ainsi que des enseignants ou professionnels au primaire.

Dans le but de cerner l'efficacité et la pertinence de ces deux types de mesures, la littérature mobilisée englobe également des études qui ont été effectuées dans d'autres

États. Ceux-ci devaient présenter des caractéristiques relativement comparables au Canada et au Québec en ce qui a trait au développement, à la culture, à la composition de la population, aux particularités de la langue officielle, au système d'éducation et aux arrangements institutionnels. Les pays africains et d'Amérique latine ont donc été exclus de cette analyse. En effet, leur système d'éducation ainsi que leurs institutions et leur niveau de développement ne peuvent en faire des cas comparables au contexte canadien. Les pays asiatiques présentaient aussi des caractéristiques particulières – notamment le fait d'avoir une culture et des langues dominantes très distinctes en ce qui a trait à la syntaxe, à la sémantique et à l'écriture –, ce qui explique leur exclusion de cette étude. Ainsi, les pays inclus dans cette analyse sont limités aux pays occidentaux et industrialisés.

Cette recherche a pour cible des études qui ont été publiées dans des revues scientifiques reconnues, sans égard au devis de recherche. Cependant, les conclusions de cette analyse tiennent compte de la rigueur scientifique et de la solidité de ces études selon leur devis.

Pour des raisons de doutes sur leur rigueur méthodologique et leur qualité, les documents non publiés ont été exclus de cette analyse. Les livres et autres ouvrages ont aussi été écartés parce que les contributions importantes comprises dans ce type de travaux sont publiées dans des articles scientifiques et aussi, parce que les contraintes temporelles du présent projet n'ont pas permis d'inclure ce type de document dans l'analyse.

En outre ont été exclues de cette analyse :

- les études publiées dans une autre langue que l'anglais ou le français;
- les études publiées avant l'année 1994;
- les études portant sur des élèves dont le niveau d'études est supérieur au primaire;
- les études présentant une méthodologie scientifique ou des résultats douteux.

Au terme du processus de recherche et de tri dans des bases de données pertinentes dans les disciplines des sciences sociales et en sciences de l'éducation¹², 28 articles ont été sélectionnés. Ils proviennent du Canada ou du Québec, des États-Unis, d'Europe ou de plusieurs pays. La répartition de ces études en fonction de leur provenance est présentée au tableau 4.

¹² Ce processus est présenté en annexe.

Tableau 4 : Provenance des études retenues

Origine des études	Nombre d'études concernées	Pourcentage sur l'ensemble des études retenues
Canada/Québec	9	32 %
États-Unis	12	43 %
Europe	3	11 %
Plusieurs pays (internationales)	4	14 %

Les études s'intéressant au contexte canadien et québécois incluses dans cette analyse traitent principalement des approches concernant l'EIALS. L'étude de Fallon et Rublik (2012) est la seule qui se penche sur l'implantation de l'EALSPC. Les études américaines sont incontournables et représentent 43 % des études de cette revue de littérature. Cela s'explique par le fait que comme la langue anglaise est au cœur de notre analyse, la plupart des études retenues font le bilan d'approches similaires aux mesures étudiées en matière de méthodes d'enseignement, de moments d'apprentissage et d'effets. Il convient, par ailleurs, de présenter en quoi consistent ces approches¹³ : les approches d'immersion et les approches dites bilingues ainsi que les mesures « d'éveil aux langues » (deux études).

◆ Les approches d'immersion et les approches dites bilingues

Plusieurs pays à travers le monde ont implanté des approches d'immersion en langue anglaise qui existent selon plusieurs types de configuration et selon différents critères (*one-way*, *two-way*, partiel/total, tôt/tard). D'après la définition de Lyster (2007), l'immersion est « une forme d'éducation bilingue qui a pour objectif le bilinguisme additif, qui offre aux élèves un environnement de classe dans lequel ils reçoivent au moins la moitié de leur instruction par l'intermédiaire d'une langue seconde, étrangère ou autochtone » (cité dans Cammarata et Tedick, 2012, p. 252). Globalement, dans le cadre de ces approches, les élèves reçoivent un nombre d'heures d'enseignement significativement important dans la langue seconde en cours d'apprentissage (Gebauer et autres, 2013). Le défi important pour cette approche est de transmettre conjointement le contenu et le vocabulaire de la langue étudiée dans l'enseignement (Cammarata et Tedick, 2012).

Aux États-Unis, plusieurs approches ont été élaborées pour répondre aux défis d'apprentissage de la langue anglaise pour les apprenants non anglophones en progression constante selon le National Assessment of Educational Progress : (1) l'immersion anglaise complète (*English immersion*), (2) l'enseignement en espagnol au début du primaire et un passage progressif vers l'anglais (*transitional bilingual*), (3) l'enseignement combiné en

¹³ Le mot « programme » dans cette revue de littérature est une traduction fidèle de l'anglais « program » utilisé dans les études présentées dans cette revue systématique de littérature. Il ne doit pas être confondu avec la définition employée par le MELS.

anglais et en espagnol (*bilingual program*), (4) l'enseignement jumelé en anglais et espagnol à différents moments de la journée (*paired bilingual program*), (5) l'enseignement combiné en anglais et en espagnol dans une classe qui combine les élèves anglophones et hispanophones (*two-way bilingual immersion program*) (Baker et autres, 2012, p. 738). Les élèves non anglophones font face au double défi d'acquérir des connaissances linguistiques et disciplinaires, ce qui augmente le niveau de difficulté pour satisfaire aux exigences du milieu scolaire. De plus, ces individus sont plus enclins à présenter d'autres facteurs de risque liés à de faibles résultats scolaires, tels que la pauvreté, une faible santé, une forte mobilité et un haut taux d'absentéisme (Baker et autres, 2012, p. 738). Dans les études recensées sur la question, les auteurs comparent ces différentes approches d'immersion partielle ou complète dont les formules varient.

◆ **Éveil aux langues**

Deux articles présentent un autre type d'approche dont l'objectif n'est pas d'enseigner une langue seconde, mais de faire prendre conscience aux élèves de la diversité des langues, de la similitude ou des différences de leurs structures respectives, et de favoriser leur identification à l'écoute ou dans les textes (Dagenais et autres, 2008). Cette approche est qualifiée d'éveil aux langues. La nature des activités d'éveil aux langues est bien décrite dans l'étude de Dagenais et autres (2008), où ces activités passent par des ateliers supervisés en petits groupes. Pour intégrer les activités d'éveil aux langues au système scolaire anglais, Simard et Wong (2004) décrivent en détail la méthode, les sources et les publications pertinentes. La reconnaissance de l'éveil aux langues comme outil ou approche pédagogique est due en partie à l'influence du *Language Awareness Movement*. L'impact de ce mouvement peut être attesté par la présence de plusieurs conférences sur le sujet durant la dernière décennie et par la création, en 1992, du journal *Language Awareness* (Simard et Wong, 2004). Le travail de Hawkins a été très influent et il est parmi les plus cités dans le domaine. Cette approche a retenu notre attention, notamment parce qu'elle prend davantage en compte les facteurs environnementaux de l'apprenant qui influent sur son apprentissage d'une langue seconde.

Relation entre l'âge d'apprentissage et l'acquisition d'une langue seconde pour l'élève

La question du meilleur moment pour apprendre une langue seconde fait l'objet d'un débat passionné auprès des décideurs et des citoyens. Quelques articles retenus dans cette revue de littérature ont pu en partie faire état de la recherche scientifique à ce sujet.

Rappelons que selon Marinova-Todd et autres (2000), le terme « période critique » pour l'apprentissage d'une langue réfère à la période durant laquelle l'acquisition d'une langue est relativement facile et atteint normalement un niveau élevé de succès. Lorsque cette période est terminée, l'apprenant moyen aura moins de chances d'acquérir les compétences des individus qui ont pour langue maternelle la langue seconde cible.

1. Distinctions entre un contexte naturel et un contexte formel d'apprentissage d'une langue seconde

L'étude de Munoz (2008) est essentielle pour comprendre l'état actuel du débat sur l'enseignement précoce. Elle signale notamment que la recherche sur l'apprentissage précoce ne prend pas suffisamment en compte la distinction entre l'acquisition d'une langue seconde de manière naturelle, comme on apprend une langue maternelle (ex. pour des enfants issus de familles dont les parents utilisent plusieurs langues à la maison), et l'acquisition d'une langue seconde de manière formelle en salle de classe.

Munoz (2008) fait état des études initiales de Krashen et autres à la fin des années 1970, corroborées par plusieurs études subséquentes, qui indiquent deux principaux résultats :

- les enfants plus âgés, les adolescents et les adultes font généralement des progrès plus rapides en ce qui concerne les premières étapes de l'acquisition d'une langue seconde que les enfants plus jeunes, notamment au regard de la morphosyntaxe (1);
- plus l'apprentissage d'une langue seconde en contexte naturel d'apprentissage a lieu tôt, plus le niveau de maîtrise de la langue sera élevé à long terme (notamment sur le plan de la prononciation) (2).

Le premier résultat relève plutôt du processus d'apprentissage (*rate of learning*), tandis que le deuxième fait plutôt état du niveau de maîtrise ultime de la langue seconde (*ultimate attainment*). Or, Munoz (2008) souligne que le deuxième résultat relève davantage des recherches effectuées dans un contexte naturel pour l'apprenant, tandis que les recherches en contexte d'apprentissage formel (en classe) ont seulement pu vérifier le premier résultat. Elle rappelle également qu'à l'heure actuelle, d'une part, aucune preuve n'a été établie selon laquelle les bénéfices de l'apprentissage précoce dans un environnement naturel peuvent être transposés automatiquement au contexte d'apprentissage formel, en classe. D'autre part, aucune étude ne prouve que la maîtrise de la langue seconde pour les apprenants ayant débuté plus tôt devient plus élevée que celle de ceux ayant commencé plus tard, après avoir reçu la même quantité d'instruction. De plus, elle rappelle qu'il n'y a pas de consensus dans la littérature concernant ce à quoi correspond « le niveau de maîtrise ultime de la langue ». L'usage de ce concept serait également inapproprié dans le cadre de recherches en contexte formel d'apprentissage, étant donné que ce dernier prend généralement fin avec la fin du secondaire.

2. Avantage des apprenants plus âgés par rapport aux plus jeunes

En ce qui concerne le premier résultat rapporté par Munoz (2008), Marinova-Todd et autres (2000) donnent des explications intéressantes. En faisant l'état des lieux de la recherche au sujet de la période critique d'apprentissage d'une langue, ils indiquent qu'il est généralement accepté par les psychologues que cette « période critique » existe en ce qui concerne la langue maternelle; par contre, il n'y a pas de consensus lié à cette période pour l'apprentissage d'une langue seconde. Les données de leur revue de littérature démontrent que les jeunes enfants doivent investir plus de temps et d'efforts pour acquérir des

compétences en langue seconde que leurs pairs plus âgés. Chez les adultes, les niveaux moyens plutôt faibles dans l'apprentissage d'une langue seconde ne sont donc pas attribuables à leurs facultés intellectuelles ou cognitives, mais s'expliquent plutôt par une insuffisance sur le plan de la motivation, du temps investi, des efforts et du soutien dans leur environnement. À ce propos, Munoz (2008) souligne d'ailleurs que les apprenants plus âgés ont l'avantage d'être plus développés cognitivement, ce qui leur permet d'obtenir des résultats plus élevés et d'avoir de meilleures stratégies pour accomplir les tâches liées à l'apprentissage de la langue seconde. En ce qui concerne l'apprentissage d'une langue seconde chez les élèves du primaire, il ressort de l'étude de Marinova-Todd et autres (2000) que les enfants qui consacrent seulement une année ou deux à l'apprentissage d'une langue seconde ne verront pas d'effets à long terme. Ils doivent donc recevoir une éducation dans cette langue durant plusieurs années.

3. Avantage des apprenants plus jeunes par rapport aux apprenants plus âgés

La revue de littérature systématique d'Adesope et autres (2010) sur les effets du bilinguisme sur le plan cognitif rejoint le deuxième résultat discuté par Munoz (2008). Selon ces auteurs, même si tous les participants bilingues, sans égard à l'âge de l'apprentissage, ont démontré des avantages significatifs en matière d'interprétation et d'attention, les participants bilingues plus jeunes ont démontré davantage de bénéfices cognitifs. Ainsi, les participants bilingues qui ont acquis leur seconde langue à un âge précoce la maîtrisent de façon plus satisfaisante que ceux qui l'acquièrent plus tard dans leur vie. De plus, les résultats de cette étude laissent supposer que plus tôt la langue seconde est apprise, plus l'éveil métacognitif et métalinguistique sera susceptible d'être favorisé. Toutefois, il serait imprudent de transposer ces résultats à la situation de l'apprenant d'une langue seconde, puisque l'étude porte sur des participants déjà bilingues, dont on ne connaît pas le contexte et les facteurs d'apprentissage (naturel ou formel, immersion ou enseignement régulier, etc.).

Finalement, la différence entre le contexte d'apprentissage naturel et le contexte d'apprentissage formel est essentielle, car ils font l'objet d'asymétrie d'apprentissage (Munoz, 2008). En effet, les intrants naturels (le degré d'exposition à la langue seconde en matière de temps et de nature) dans le contexte naturel sont par principe illimités, tandis que dans un contexte d'apprentissage formel, ce degré d'exposition est limité. En théorie, pour être en mesure d'obtenir réellement les avantages de l'apprentissage précoce, il s'agirait de trouver, dans le contexte formel, le degré d'exposition à la langue seconde équivalant à celui du contexte naturel. À l'image de la conclusion de Munoz (2008), on peut retenir que seules des études effectuées sur un contexte d'apprentissage formel peuvent éclairer les décisions publiques concernant la durée, la nature et le meilleur moment pour l'apprentissage d'une langue seconde.

Les facteurs environnementaux qui favorisent l'apprentissage des langues

Plusieurs facteurs liés à l'environnement de l'apprenant jouent sur l'apprentissage des langues, notamment d'une langue seconde. Ces facteurs sont d'ordre interne et externe à l'organisation : de l'environnement immédiat de l'apprenant à une dimension plus large et englobante. Il est question ici de faire état des différents facteurs qui ont émergé de cette revue de littérature.

1. Facteurs liés au contexte organisationnel/scolaire d'apprentissage

L'étude longitudinale de Han (2012) montre que les élèves des écoles publiques, avec plus d'heures d'enseignement en langue anglaise, plus d'efforts de la part de l'enseignant, plus de stabilité, ont amélioré plus rapidement et significativement que leurs pairs leurs résultats en lecture. De même, selon Marinova-Todd (2000), les facteurs importants à envisager pour le succès de l'enseignement d'une langue seconde sont des enseignants bien formés, de préférence ayant la langue seconde cible comme langue maternelle, conscients des besoins et des techniques d'apprentissage chez les enfants, dans un contexte où le cheminement scolaire est bien planifié et si les apprenants ont des occasions de communiquer dans la langue cible. L'étude de cas de Cammarat et Tedick (2012) conclut en soulignant l'importance de soutenir les enseignants en immersion dans leur défi de transmettre du contenu et une langue seconde. L'étude ethnographique de Freeman (2000) d'un programme bilingue (*dual-language program*) montre également combien le succès du programme reposait sur l'implication des enseignants dans sa mise en œuvre. Brock (2013) insiste aussi sur le fait que les élèves ont besoin d'un soutien considérable de la part de leur enseignant pour passer du niveau conversationnel à un niveau académique en ALS. Ces facteurs internes au contexte organisationnel ou scolaire d'apprentissage interagissent avec des facteurs externes à ce contexte.

2. Facteurs externes ayant des effets sur l'apprentissage de la langue seconde

L'étude longitudinale de Lindgren et Munoz (2013) avait pour objectif de vérifier comment les résultats et les compétences des élèves en apprentissage d'une langue seconde sont influencés par différents facteurs externes (niveau d'éducation des parents, utilisation de la part des parents de la langue seconde (L2) au travail, fréquence d'exposition à la L2 dans les interactions nationales et internationales). Les données de cette recherche ont été recueillies en collaboration avec une vaste étude européenne (ELLiE Project). Les participants avaient 11 ans au moment de la collecte des données et en étaient à leur quatrième année d'apprentissage d'une langue seconde. Il faut souligner que le nombre d'heures d'enseignement de la langue seconde variait selon les écoles (de 35 à 90 minutes par semaine) et que le nombre d'heures consacrées par semaine ainsi que le niveau d'exposition à la langue seconde variaient entre les pays. Seulement, les évaluations ont été les mêmes pour tous les participants et adaptées à la langue seconde à l'étude. Les résultats de cette étude indiquent qu'en compréhension orale, la distance

linguistique et l'exposition étaient les deux variables les plus importantes. Il en est de même pour la compréhension en lecture. L'influence des parents était aussi une variable importante dans ce modèle. L'exposition demeure par contre le facteur majeur et le plus fortement corrélé. Une autre variable importante dans le modèle est le fait que les parents emploient la langue seconde dans le cadre de leur emploi. Aucun lien statistiquement significatif entre le niveau des élèves en langue seconde et le niveau d'éducation des parents n'a été trouvé. Cette étude présente une méthodologie et un devis scientifiques rigoureux. De plus, l'échantillon a une taille importante ($n = 865$) et les résultats sont présentés de façon transparente.

Les résultats de cette étude rejoignent ceux de la revue de littérature de Masgoret et Gardner (2003), selon laquelle la disponibilité dans la communauté et la présence sociopolitique d'une langue sont les deux variables ayant un impact majeur sur son apprentissage. Sur cet aspect, Dagenais et autres (2008) rappellent que dans le contexte québécois et canadien, les écoles, dans les milieux urbains notamment, composent avec des élèves de différentes origines linguistiques. Dans un tel environnement, il peut se créer une hiérarchie entre les langues, influencée notamment par l'école et la société. Cela peut alors affecter la relation entre l'enseignant et l'élève, tout en ayant un impact négatif sur l'apprentissage d'une langue seconde. L'étude de Duff et Li (2009) fait écho à cette observation. En effet, les auteurs insistent sur un aspect qui semble faire consensus dans la littérature sur l'apprentissage des langues secondes : les liens étroits qui relient l'identité et l'apprentissage de la langue, particulièrement pour les groupes des minorités, et des trajectoires linguistiques non linéaires de l'apprentissage de la langue et de la littératie chez de nombreux apprenants. Les auteurs mettent en relief le principe selon lequel, chez les apprenants, la relation entre, d'une part, l'apprentissage de la langue maternelle et la littératie et, d'autre part, leurs expériences ultérieures en apprentissage de langue et de littératie, doit être examinée en tandem et dans le contexte plus large des écologies linguistiques où les élèves s'établissent et se déplacent avec le temps.

L'étude de cas de Pachecho (2010) explore comment le cadre politique et organisationnel contraint ou augmente la flexibilité en éducation, ainsi que la façon dont les enseignants coordonnent les pratiques en EALS dans le contexte de réformes aux États-Unis. Selon les entrevues réalisées par l'auteure auprès des administrateurs et des enseignants, il semble que le contexte politique et l'idéologie s'y rattachant ont eu un impact considérable sur la pratique. Ainsi, le rôle de la langue anglaise est devenu primordial pour les professionnels qui ont ressenti une pression importante pour aligner leurs actions selon les standards mis de l'avant par les ordres de gouvernement fédéral et local. En conclusion, il apparaît que les politiques mises de l'avant par l'État de Californie et le gouvernement fédéral, combinées aux pratiques et aux politiques institutionnelles, ainsi qu'aux tests standardisés d'évaluation (épreuves uniformes), ont un impact non négligeable sur les pratiques en éducation. Ainsi, selon l'auteure, cette étude illustre la relation dialectique entre le politique et la pratique en éducation, dans laquelle les acteurs sociopolitiques jouent un rôle non négligeable.

Deux études sur l'éveil aux langues font échos aux facteurs environnementaux de l'apprenant influant sur son apprentissage d'une langue seconde. Ces facteurs renvoient notamment à la diversité linguistique des apprenants et à la structuration de l'identité.

Les recherches de Hawkins, citées dans l'article de Simard et Wong (2004) sur l'éveil aux langues, ont été motivées par différents enjeux auxquels faisaient face les écoles au Royaume-Uni. Le premier enjeu était les inégalités, entre les élèves, sur le plan des compétences par rapport à leur langue maternelle. Hawkins a donc voulu créer un pont entre la langue maternelle et la langue seconde, car selon ses études, l'apprentissage d'une langue seconde contribue à la sensibilisation relative à la langue maternelle. L'autre enjeu était de mettre à profit l'étude d'une langue seconde pour favoriser la tolérance linguistique des élèves ainsi que l'intégration sociale des élèves immigrants au Royaume-Uni. Finalement, Simard et Wong (2004) exposent trois raisons pour intégrer la sensibilisation à la langue dans les salles de classe : une insatisfaction générale concernant l'enseignement communicatif des langues; le rôle social de la réflexion métalinguistique, laquelle favorise la tolérance linguistique; l'impact positif de la réflexion métalinguistique sur l'apprentissage d'une langue seconde (Simard et Wong, 2004, p. 98).

L'étude de cas de Dagenais et autres (2008) présente une approche particulière d'éveil aux langues. Ces activités ont été conduites auprès d'élèves de cinquième et sixième années durant une année scolaire entière. Les activités d'éveil aux langues ont permis de faire valoir la diversité linguistique présente dans les deux écoles primaires canadiennes à l'étude (Montréal et Vancouver). Elles ont aidé les élèves en minorité linguistique à s'intégrer plus facilement en valorisant la diversité linguistique. Il semble que cette intervention a aussi amélioré la collaboration entre les élèves et leur enseignant. Les auteurs concluent donc que ces activités sont favorables à la motivation des élèves dans l'apprentissage d'une langue seconde. De plus, les auteurs considèrent que l'éveil aux langues permet de valoriser l'égalité linguistique et donc de motiver les élèves à acquérir des compétences en langue seconde, tout en suscitant une meilleure appréciation de leur langue maternelle. Dans les milieux scolaires où la présence des immigrants est forte, comme c'est le cas à Montréal, ces activités facilitent l'intégration de ces derniers et favorisent la valorisation du français.

En somme, outre les différents facteurs propres au contexte scolaire qui renvoient à l'importance des ressources de l'école et de la qualité de l'enseignement dans la trajectoire scolaire (Freeman, 2000; Marinova-Todd, 2000; Han, 2012; Cammarata et Tedick, 2012; Brock, 2013), de nombreux facteurs externes à ce contexte jouent un rôle considérable sur l'apprentissage d'une langue. L'étude de Pachecho (2010) fait notamment le lien entre le contexte sociopolitique et les pratiques en éducation. L'étude longitudinale de Lindgren et Munoz (2013) met en lumière le fait que la distance linguistique entre la langue maternelle et la langue seconde ainsi que le niveau d'exposition des élèves en dehors de l'école ont un rôle important sur l'apprentissage d'une langue seconde. Les études de Masgoret et Gardner (2003), Dagenais et autres (2008) et Simard et Wong (2004) insistent notamment sur le contexte sociopolitique dans lequel baigne une langue par rapport à son degré d'usage et d'acceptabilité et d'où peuvent émerger des hiérarchies entre les langues. Cet aspect est d'autant plus important dans les écoles où les élèves sont de différentes origines linguistiques. L'étude de Duff et Li (2009), en rappelant les liens étroits entre l'identité et l'apprentissage de la langue et les trajectoires linguistiques non linéaires de l'apprentissage de la langue, soulignent entre autres la nécessité d'examiner l'apprentissage des langues de manière plus holistique, en prêtant attention à des facteurs extralinguistiques comme les conditions sociales, les interventions précoces pour les élèves ayant des besoins spéciaux

et, enfin, la socialisation efficace et culturellement appropriée de la part des proches et des enseignants.

Tous les facteurs relevés tendent à indiquer que les fondements théoriques sous-jacents à la conception des approches d'enseignement d'une langue seconde relèvent à la fois de facteurs psycholinguistiques et cognitifs propres au développement de l'apprenant, mais également de facteurs relatifs à l'environnement de l'apprenant, qu'ils soient internes ou externes au contexte scolaire. À cet égard, il est nécessaire que le contexte sociolinguistique particulier du Québec soit pris en compte.

Acquisition de connaissances et de compétences pour les élèves en EALSPC

Après avoir constaté l'existence d'un déficit en matière d'études rigoureuses prouvant le meilleur moment d'apprentissage pour l'apprenant dans le contexte scolaire et l'importance des facteurs environnementaux de l'apprenant pour la conception des enseignements, cette revue de littérature fait état de différentes études portant sur l'efficacité d'approches similaires à l'EALSPC.

1. EALSPC et études similaires

Fallon et Rublik (2012) se sont penchés précisément sur la politique québécoise d'EALS au premier cycle du primaire dans les écoles francophones, telle que présentée dans ce rapport de recherche. Leur étude repose sur l'analyse d'entrevues auprès de quatre enseignants, trois enseignants-ressources et deux directeurs pédagogiques chargés de l'enseignement de l'ALS dans les conseils scolaires publics. Les répondants ont noté l'attitude positive des parents et des élèves à l'égard de cette mesure. De plus, ils n'ont pas perçu d'effets négatifs sur l'apprentissage du français. Il semble aussi que les activités d'éveil à la langue anglaise soient un des facteurs de réussite de l'approche, car elles favorisent, chez les enfants, une perception positive de l'apprentissage de la langue anglaise. Néanmoins, il faut souligner que cette conclusion se base sur la perception des participants et non sur une démarche empirique. De plus, l'échantillon est de petite taille et cette étude a été conduite dans un environnement francophone à l'extérieur de Montréal. Il faut donc demeurer prudent avant de généraliser ces conclusions à l'ensemble de la province.

L'étude expérimentale conduite par Farver et autres (2009) aux États-Unis cible aussi l'enseignement précoce de l'ALS, pour les apprenants non anglophones et est incontournable en raison de sa rigueur scientifique. L'intervention a été conçue selon deux approches et effectuée en petits groupes de 4 ou 5 élèves pendant 21 semaines. Ces activités duraient en moyenne 20 minutes et avaient lieu 4 fois par semaine. En ce qui concerne la première intervention, les élèves ont participé à des activités de littératie venant du *Literacy Express Preschool Curriculum*. Il s'agissait d'activités de lecture, de dialogue et d'éveil phonologique. Pour la seconde approche, l'intervention était similaire, mais dans ce cas, les activités ont été adaptées et traduites en espagnol. La transition vers l'anglais a été effectuée après 3 ou 4 semaines (de 12 à 16 sessions). Dans les deux groupes

d'intervention (en immersion anglaise complète et en transition), les enfants ont fait des gains considérables en littératie (*emergent literacy skills*), conjointement en langue maternelle et en langue seconde, par comparaison avec le groupe de contrôle. Les deux approches étaient efficaces de manière égale en ce qui concerne l'acquisition de compétences en ALS. Cependant, le modèle transitionnel était le seul qui engendrait des bénéfices en langue maternelle. Il faut souligner que les résultats obtenus pour les deux interventions sont importants et statistiquement significatifs. Ces résultats démontrent clairement que les deux méthodes d'enseignement sont plus efficaces, car les résultats au posttest en langue maternelle et langue seconde étaient plus élevés que ceux des élèves dans le groupe de contrôle. En comparant les élèves selon les trois méthodes d'enseignement, ces résultats démontrent qu'il y a une différence importante entre les résultats des élèves en ALS pour toutes les mesures du posttest. En effet, les élèves dans les deux groupes d'intervention ont eu des résultats significativement plus élevés que ceux dans le groupe de contrôle. Cependant, il semble que l'immersion en transition a eu un impact positif important en langue maternelle et langue seconde, alors que l'immersion complète a seulement eu un impact positif en langue seconde. Les auteurs concluent leur étude en exposant le fait que les interventions courtes (20 minutes), en petits groupes, mais fréquentes (4 fois par semaine) semblent être très efficaces pour les élèves de 4 et 5 ans.

L'étude quasi expérimentale contrôlée de Carlson et Meltzoff (2008) avait pour but de vérifier si les enfants participant à une immersion linguistique à la maternelle retirent des bénéfices similaires comparativement à des enfants à la maternelle traditionnelle. Elle a démontré que les enfants unilingues, ayant différents degrés d'exposition à une langue seconde au préscolaire, présentent des résultats similaires. Par contre, selon les auteurs, il semble que les élèves en immersion ont présenté de meilleures performances cognitives. Il faut noter que ces résultats doivent être interprétés avec prudence, car les auteurs n'ont pas été en mesure de composer un groupe de traitement et de contrôle similaire. En effet, les conclusions des auteurs sont marquées par une incertitude expliquée par les différences démographiques entre les élèves des deux groupes. De plus, la langue seconde à l'étude n'était pas l'anglais (espagnol et japonais).

Il ne faut pas oublier que les études de Farver et autres (2009) et de Carlson et Meltzoff (2008) font partie du débat américain pour savoir laquelle des différentes approches – l'immersion, complète, partielle ou l'approche transitionnelle, est la meilleure pour l'apprentissage de la langue seconde auprès des enfants non anglophones. Dans le contexte québécois, ces études pourraient davantage éclairer la prise de décision concernant l'enseignement du français, langue d'enseignement, aux enfants allophones fréquentant le réseau scolaire francophone, le français étant pour eux une langue seconde et même parfois une troisième langue. Ces études permettent d'éclairer les effets potentiels de l'apprentissage d'une langue seconde au premier cycle du primaire.

Acquisition de connaissances et de compétences pour les élèves en EIALS, à la fin du primaire

Quatre des études recensées traitent de la question de l'acquisition de connaissances et de compétences pour les élèves en EIALS appliquée au Québec.

1. Différentes approches en EIALS et premiers résultats sur les effets

L'étude quasi expérimentale de Collins et autres (1999) recense trois types d'approche pour l'EIALS en sixième année. La première approche est le *programme distribué*¹⁴. Les élèves y reçoivent approximativement 2 heures d'EALS par jour durant les 10 mois de l'année scolaire, et l'admission est ouverte à tous les élèves. La deuxième approche est le *programme de masse*. Il divise l'année scolaire en deux, comme décrit plus haut. L'ALS est enseigné durant les cinq derniers mois de l'année scolaire et les élèves admis doivent avoir des résultats scolaires au-dessus de la moyenne. La troisième approche est relativement similaire à la précédente (*programme de masse plus*); seulement, la politique de l'école encourage les élèves à s'exposer à la langue anglaise et à converser dans cette langue en dehors de la salle de classe (récréation, cafétéria). Ce programme admet la plupart des élèves. Dans les trois types de programmes, les résultats des élèves au prétest et au posttest administrés par les chercheurs confirment que les approches intensives, plus concentrées et offrant plus d'heures d'enseignement dans cette langue (*programme de masse plus*) permettent aux élèves de faire des progrès considérables. Ainsi, selon les résultats de cette étude, plus les élèves sont exposés à la langue anglaise et plus ils consacrent d'heures à son apprentissage, plus leurs compétences s'accroissent, et ce, sans égard à leur succès scolaire dans les autres matières. Toutefois, selon les auteurs, il semble y avoir aussi un certain effet de plateau dans cet apprentissage : en effet, la différence entre les élèves du *programme de masse* et ceux du *programme de masse plus* est relativement faible (Collins et autres, 1999). Cette approche contribue aussi à augmenter la motivation des élèves dans l'apprentissage de l'ALS, ainsi qu'à rendre plus positive leur perception de cette matière. La rigueur scientifique de cette étude quasi expérimentale permet de la considérer comme très pertinente pour cette analyse.

La revue de littérature réalisée par Lightbown et Spada (1994)¹⁵ présente des résultats qui vont en ce sens. Globalement, les études évaluant les retombées de cette intervention à long terme démontrent que les élèves conservent une supériorité sur leurs pairs formés dans des programmes réguliers¹⁶, autant en fluidité qu'en précision dans cette langue. Ces élèves ont

¹⁴ « *Distributed program* », « *massed program* » et « *massed plus program* » dans le texte

¹⁵ Il faut souligner que malgré sa date de publication, cet article a été inclus dans cette analyse en raison de son lien étroit avec notre question de recherche.

¹⁶ « *Intensive ESL program* » et « *regular program* » dans le texte.

aussi tendance à saisir les occasions de s'exposer à cette langue et démontrent une plus grande motivation à acquérir un niveau élevé de compétences. Il semble que les interventions des enseignants qui misent sur la forme et l'autocorrection sont les plus efficaces. Les auteures traitent aussi d'une étude quasi expérimentale contrôlée, publiée en 1993 et dont les résultats ont démontré une forte avance des élèves en ALS formés selon une formule intensive. Cela s'explique par le fait que ces derniers ont reçu un nombre considérablement plus élevé d'heures d'enseignement dans cette langue. De plus, les auteures soulignent que leur niveau de compétence s'est aussi avéré plus élevé que celui des élèves de trois ans plus âgés (en troisième secondaire). Ils ont effectué cette comparaison pour démontrer qu'avec un même nombre d'heures d'enseignement, mais concentrées sur une courte période de cinq mois, les bénéfices pour les élèves sont plus importants. En conclusion, les auteures soulignent l'importance de certaines variables ayant trait à la mise en œuvre, pour optimiser l'efficacité des approches d'EIALS.

En ce qui a trait au meilleur moment d'apprentissage pour l'EIALS, la revue de littérature de Marinova-Todd et autres (2000), présentée précédemment, montre qu'il existe des preuves robustes qui soutiennent que les enseignements bilingue ou intensif sont plus efficaces chez les élèves à la fin de l'éducation primaire qu'au début.

Ces études montrent bien que l'EIALS, du fait de la concentration du temps d'apprentissage et de l'augmentation du nombre d'heures, a des effets positifs sur la réussite scolaire des élèves en ALS. Il a également des effets positifs sur la motivation des élèves pour l'apprentissage de l'ALS. Ces résultats sont probants sans égard au rendement scolaire des élèves, puisque dans l'étude de Collins et coll. (1999), deux des trois programmes étaient ouverts à tous. Toutefois, il serait prudent de conseiller que des études expérimentales spécialement menées sur les élèves HDAA soient réalisées, ainsi que sur les autres matières.

2. Méthodes d'enseignement mobilisées dans le cadre de l'EIALS

Deux études portent sur les méthodes d'enseignement efficaces pour les élèves de sixième année en EIALS.

L'étude quasi expérimentale de Simard et French (2011) documente la réflexion métalinguistique, c'est-à-dire l'acte conscient de réflexions à propos de la langue. Un nombre croissant de chercheurs adopte la position selon laquelle la réflexion métalinguistique favorise, lorsqu'elle se produit dans le contexte de la classe, l'acquisition de la langue seconde. Cependant, on ne connaît que peu la nature de l'activité métalinguistique et le rôle précis qu'elle joue dans l'acquisition des langues secondes. À la lumière de la brève revue de littérature des auteurs, il semble qu'il y a une relation entre les réflexions métalinguistiques collectées au moyen d'instruments visant des éléments grammaticaux. Il semble également que cet effet soit modulé par des variables telles que le niveau de maîtrise de la langue seconde, le type d'enseignement auquel les apprenants sont exposés ainsi que les instruments de mesure utilisés (p. 89-90). Simard et French (2011) considèrent que les enseignants peuvent favoriser la production langagière (c'est-à-dire les éléments langagiers verbalisés par des apprenants de l'ALS), en ayant notamment recours à des activités qui nécessitent que les apprenants utilisent de façon délibérée les éléments

langagiers qu'ils ont mentionnés dans leurs réflexions (tenue d'un journal de bord). Ces activités pourraient favoriser deux facteurs considérés comme importants dans l'acquisition des langues secondes : la prise de conscience (*noticing*) et une pratique répétée des éléments de la langue cible.

Gagné et Parks (2013) présentent une étude de cas sur le rôle des appuis ou de l'échafaudage (*scaffolding*), réalisée dans une école primaire, publique, francophone et québécoise, auprès d'élèves de sixième année en EIALS. Depuis l'émergence de l'approche communicative en éducation, le travail en groupe ou entre pairs est préconisé pour favoriser, chez les élèves en apprentissage de l'ALS dans de grandes classes, la pratique de la langue cible. Les stratégies les plus utilisées ont été la demande d'assistance et la correction. La majorité des stratégies utilisées ont été fructueuses et 30 % ont été répétées ou reproduites par un autre membre de l'équipe.

Ces deux études peuvent être critiquées sur le plan de la rigueur de leur démarche scientifique. Par exemple, dans l'étude de cas, on n'a pas établi de groupe de contrôle ou de comparaison. Par conséquent, il se peut que les résultats de ces deux études s'expliquent par l'environnement de cette classe particulière ou par la méthode d'enseignement de l'enseignante. Néanmoins, ces études mettent en lumière l'importance de la méthode d'enseignement dans l'acquisition de compétences en ALS. Étant donné qu'elles ont été étudiées dans le cadre de classes d'EIALS, il serait intéressant de savoir si le contexte de l'EIALS est le plus propice à ces méthodes ou si elles peuvent être mobilisées de manière indépendante.

Efficacité des approches bilingues ou d'immersion

Les trois études de cette partie se concentrent sur l'efficacité des différentes approches proposées aux États-Unis : l'immersion partielle ou complète et les approches bilingues ou transitionnelles.

La méta-analyse de Rolstad et autres (2005), réalisée sur les approches adaptées aux élèves en ALS, aux États-Unis, confirme les résultats des autres méta-analyses précédemment réalisées sur le même sujet (Greene, 1998; Willig, 1985) : l'éducation bilingue est supérieure aux autres approches, dont l'immersion complète et prolongée. Ainsi, les auteurs concluent qu'une réforme linguistique rationnelle en éducation devrait être indépendante de l'idéologie et des politiques, en encourageant l'éducation bilingue, car elle serait la meilleure approche pour favoriser l'apprentissage de l'ALS.

La revue de littérature réalisée par Cheung et Slavin (2012) confirme que l'éducation bilingue serait plus efficace que l'immersion complète. En effet, en combinant les résultats de 13 recherches portant sur l'éducation bilingue et remontant jusqu'en 1970, ils ont calculé que l'effet moyen en faveur de l'éducation bilingue est de + 0,21. Cependant, les auteurs indiquent que la qualité de l'enseignement est plus importante que le choix de la langue d'enseignement.

Collier et Wayne (2004) ont réalisé une étude longitudinale aux États-Unis, où ils ont comparé le modèle bilingue jumelé, qui consiste à former des groupes combinant des élèves hispanophones et anglophones, par rapport à l'approche bilingue à sens unique. Les

deux types d'enseignements s'avèrent efficaces et permettent d'éliminer l'écart existant entre les anglophones et les élèves en ALS. Les auteurs ajoutent que selon les résultats de leur étude, ces deux modèles sont les seuls à l'échelle nationale à permettre de supprimer totalement cet écart. Ainsi, les élèves dans l'approche à sens unique obtiennent des résultats au-dessus de la moyenne nationale en ALS et rejoignent le niveau de leurs pairs anglophones à partir de la 7^e ou 8^e année. Pour ce qui est de l'approche jumelée, les résultats sont encore plus satisfaisants et les élèves atteignent ce niveau à partir de la 5^e ou 6^e année.

L'étude longitudinale de Baker et autres (2012) a pour objet d'examiner les deux approches, immersion ou bilingue jumelée, en évaluant les performances de lecture en langue anglaise des élèves hispanophones, aux cycles 1 à 3 du primaire, dans des écoles en milieu défavorisé. Un facteur contextuel important est que les écoles incluses dans cette recherche participaient au programme Reading First, une initiative fédérale faisant partie de la loi No Children Left Behind. La conception de ces deux programmes ainsi que la mise en œuvre diffèrent. D'une part, l'enseignement bilingue jumelé prévoit 90 minutes quotidiennes d'instruction de lecture en espagnol pour les élèves de première et deuxième années, et 60 minutes pour ceux de troisième année. Il implique entre 30 et 60 minutes quotidiennes de lecture en langue anglaise et du travail en petits groupes avec un assistant de lecture ayant un niveau élevé en espagnol. D'autre part, l'immersion complète en anglais prévoit 90 minutes quotidiennes de lecture en langue anglaise seulement. Les élèves en difficulté reçoivent 30 minutes supplémentaires dans le cadre du programme Reading Mastery. Les enseignants chargés de donner les instructions de lecture prennent part à une formation intensive. Ils reçoivent aussi du soutien dans leur classe grâce à un assistant de lecture. Selon les résultats de cette étude, il semble que l'approche jumelée soit aussi, sinon plus efficace que l'immersion complète. De plus, les élèves du premier cycle du primaire ont de meilleurs résultats en ALS, lorsqu'ils maîtrisent leur langue maternelle. En effet, il semble que les élèves acquérant une meilleure connaissance de leur langue maternelle transfèrent ces compétences en ALS (Baker et autres, 2012, p. 753).

Ces études tendent à faire consensus concernant l'efficacité des approches bilingues par rapport aux autres, notamment l'immersion complète. Ces études sont surtout utiles pour documenter la réflexion sur les interactions et les transferts d'apprentissage entre la langue maternelle et la langue seconde, ce qui rejoint également la question des effets du bilinguisme ou de l'apprentissage d'une langue seconde pour les élèves du primaire.

Effets du bilinguisme ou de l'apprentissage d'une langue seconde pour les élèves du primaire

En ce qui a trait à la conception de l'enseignement d'une langue seconde, une question se fait jour : quels sont les effets de l'apprentissage de plusieurs langues ou du bilinguisme et dans quelle mesure l'apprentissage d'une langue seconde influence-t-il l'apprentissage de la langue maternelle? Ces effets sont-ils positifs ou négatifs?

1. Effets du bilinguisme

Deux études portent sur les effets du bilinguisme sur le développement cognitif des élèves. La revue systématique de littérature et méta-analyse réalisée par Adesope et autres (2010) en fait partie. En fait, depuis que Pearl et Lambert (1962) ont étudié la question des effets du bilinguisme, une série d'études a aussi démontré qu'il confère plusieurs bénéfices cognitifs. Effectivement, les chercheurs ont observé que le bilinguisme favorise chez les élèves : l'éveil métalinguistique, les habiletés métalinguistiques, les stratégies d'apprentissage, la représentation symbolique, les habiletés en résolution de problèmes, la créativité et la flexibilité cognitive (Adesope et autres, 2010, p. 208). Selon les résultats de cette méta-analyse, le bilinguisme a un effet positif modéré sur les corrélats cognitifs. Cependant, il y a une variabilité dans les effets pris en compte dans cette étude, notamment parce que les publications incluses ont été conduites dans différents États et contextes. Les bénéfices mesurés dans cette étude ont été contrôlés avec soin, et les risques de biais des études ont été surveillés avec attention. Il est aussi intéressant de mentionner que les auteurs se sont penchés sur le cas des bilingues maîtrisant l'anglais et le français. Il ressort de leur étude que ces participants ont démontré des avantages significatifs par rapport aux unilingues en ce qui a trait à la résolution de problèmes, à la représentation symbolique et abstraite et au contrôle de l'attention. Par contre, les bénéfices métacognitifs et métalinguistiques étaient moins importants pour ces individus. Les auteurs supposent que cela est dû à la façon de mesurer les variables dans les études concernant ce type de participants. Les résultats de l'étude de Lauchlan et autres (2012) viennent confirmer la littérature scientifique sur le fait que les élèves bilingues ont un avantage cognitif clair. Ces résultats sont statistiquement significatifs et démontrent un avantage élevé, sur le plan cognitif, de maîtriser conjointement l'ALS et sa langue maternelle. Ainsi, le développement cognitif de l'enfant ne serait pas menacé par l'apprentissage de l'ALS, mais plutôt favorisé. Cette recherche est particulièrement pertinente pour notre analyse, car elle a été réalisée en Italie et en Écosse, dans deux environnements où la langue dominante évolue dans un contexte minoritaire de manière similaire à la situation du Québec.

Un consensus entoure la question des effets du bilinguisme chez les élèves. Ils sont positifs sur plusieurs plans. Cela dit, les effets de l'apprentissage d'une langue seconde se distinguent de ces effets en ce sens que le bilinguisme correspond à une maîtrise *in fine* de la langue seconde, tandis que l'apprentissage d'une langue seconde renvoie à un processus. La question évolue donc sur les effets de ce processus d'apprentissage de la langue seconde, notamment sur la langue maternelle, mais également sur d'autres matières également en cours d'apprentissage.

2. Effets de l'apprentissage d'une langue seconde

L'étude quasi expérimentale de Lara-Alecio et autres (2012) porte conjointement sur l'apprentissage de l'ALS, et ses effets sur les autres matières scolaires, dont les sciences. Le groupe de traitement était composé de 166 élèves et le groupe de contrôle de 80, répartis dans 4 écoles primaires états-uniennes. Dix enseignants ont participé à cette étude : 6 en traitement et 4 dans le groupe de contrôle. L'intervention prévue par cette recherche était divisée en deux axes. D'abord, le développement professionnel, qui se traduisait par de la formation et de la concertation pour les enseignants. Le deuxième axe prévoyait des

activités éducatives quotidiennes de 85 minutes qui se déroulaient en langue anglaise. Les résultats observés par les chercheurs démontrent un fort effet positif en faveur du groupe de traitement. En plus des activités ciblées envers les élèves et les enseignants, les chercheurs ont organisé deux sessions interactives de « mentorat scientifique » dans les locaux de l'université pour encourager l'éveil des élèves aux sciences (150 élèves dans le groupe de traitement y ont assisté). Les élèves ayant subi l'intervention prévue par la recherche ont obtenu des résultats significativement plus élevés dans les évaluations prises en compte dans cette étude : en science, en lecture orale en ALS et en fluidité en ALS. De plus, un large pourcentage des élèves ayant reçu l'intervention ont obtenu des résultats plus élevés que la moyenne dans leur État respectif. La rigueur et la transparence du devis scientifique de cette recherche sont à souligner.

L'étude longitudinale de Gebauer et autres (2013) cible les possibles effets de transfert entre la langue maternelle (L1) et l'ALS, (L2) par une modélisation par équations structurelles. Les résultats, contrôlés pour effets autorégressifs, démontrent une relation modérée entre les deux langues : il y a un transfert de compétence dans la compréhension et la fluidité entre la L1 et la L2. Les auteurs ont donc démontré dans cette étude une association dans les compétences en compréhension de lecture entre les langues allemande et anglaise. Les hypothèses de recherche sont donc confirmées et il semble y avoir une relation significative entre les compétences mesurées, de la L2 à la L1, de la L1 à la L1, de la L2 à la L2, et de la L1 à la L2. Néanmoins, la trajectoire d'association la plus notable est celle de la L2 à la L1. Les auteurs expliquent cet effet par la thèse de Cummins (1998), selon laquelle le transfert est plus susceptible de se produire de la langue minoritaire vers la langue majoritaire en raison de la forte pression sociale exercée pour apprendre celle-ci. Les chercheurs exposent donc que l'intensité de l'exposition à l'ALS, en immersion, permet d'augmenter l'importance des facteurs prédictifs propres à la langue. Ainsi, même si ces élèves consacrent moins de temps de lecture en L1, ils transfèrent les compétences acquises en L2 vers la L1. De plus, les données de cette étude, récoltées à la fin du primaire, permettent de voir que les élèves ont acquis des niveaux élevés de compétence dans les deux langues au terme de l'immersion partielle. Ainsi, les compétences en L2 semblent promouvoir la compréhension et la fluidité en lecture dans la langue maternelle. Cette étude s'avère particulièrement pertinente, car elle s'est déroulée sur une période de cinq ans (de 2004 à 2009) et a porté sur un échantillon étendu.

Finalement, tandis que l'étude de Gebauer et autres (2013) prouve de manière convaincante les effets positifs de l'apprentissage de la langue seconde sur la langue maternelle en matière de transfert d'apprentissage, l'étude de Lara-Alecio et autres (2012) met en lumière l'importance d'une conception de l'enseignement de la langue seconde basée sur d'autres critères que ceux propres à l'apprentissage de la langue seconde. En effet, cette dernière montre que des activités ciblées avec les élèves, ainsi que des formations professionnelles adaptées aux besoins des enseignants, combinées à des rencontres mensuelles de ces derniers avec les autres intervenants scolaires, permettent d'augmenter significativement les résultats scolaires des élèves dans la matière ciblée (en science, dans cette étude) et en ALS. Ces éléments touchent également en partie la mise en œuvre des enseignements.

Précisions sur divers aspects de la revue de littérature

Rappelons que les articles présentés ont été sélectionnés suite à un protocole rigoureux décrit notamment, par le réseau Cochrane Collaboration. Quelques articles supplémentaires ont pu être apportés à notre attention au cours des différentes collectes de données de cette recherche évaluative. Ils proviennent également de bases de données reconnues par la recherche scientifique sur le sujet, mais qui n'avaient pas été incluses dans notre protocole. Ils soutiennent les résultats de cette revue systématique de littérature sur les effets du bilinguisme et l'efficacité des approches d'immersion et apportent quelques précisions d'intérêts pour cette recherche, notamment sur des aspects qui n'avaient pas fait l'objet d'une question de recherche, comme la conception et les effets de l'EIFLS et l'inclusion des élèves HDAA dans les différentes approches d'immersion en FLS et d'EIFLS. Nous en faisons le point dans cette partie.

1. Précisions sur les différentes approches en enseignement du français, langue seconde

Compte tenu que les prochains articles se situent dans le contexte de l'enseignement du français, langue seconde; il apparaît utile de préciser les différentes approches existantes en la matière : le français de base (FB) ou l'enseignement régulier, où le FLS est une matière ou un objet d'étude comme un autre (20 à 40 minutes par jour) ou étendu (un ou deux cours additionnels du cursus sont en français, en plus de l'enseignement du cours de français); l'EIFLS, caractérisé par une demi-année scolaire intensive en enseignement du FLS généralement en cinquième ou sixième année (70 % des journées sont consacrées à l'apprentissage du FLS mais aucun enseignement des matières scolaires n'est fait en français, langue seconde); et les approches d'immersion, où le FLS est la langue principale d'enseignement pour la plupart des matières enseignées (Lazaruk, 2007)

Les approches d'immersion sont variées, en fonction de l'année de démarrage et du pourcentage de temps d'enseignement en français, langue seconde. Ainsi, elles peuvent prendre les formes suivantes :

- une immersion française « précoce » ou IFP (à partir de la maternelle ou de la première année, 50 à 100 % du temps est consacré au FLS avant le secondaire dans les premières années, 50 % vers la cinquième année, les élèves ont accumulé environ 6 000 heures d'enseignement en FLS à la fin de la huitième année);
- immersion française « moyenne » ou « intermédiaire » ou IFM (à partir de la quatrième ou de la cinquième année, 50 à 80 % du temps est consacré au FLS avant le secondaire, dans les premières années, 50 % vers la septième année, les élèves ont accumulé environ 2 000 heures d'enseignement en FLS à la fin de la huitième année);
- immersion française « tardive » ou IFT (à partir de la sixième ou de la huitième année, 50 à 80 % du temps est consacré au FLS avant le secondaire dans les premières années, les élèves ont accumulé environ 1 200 heures d'enseignement en FLS à la fin de la huitième année) (Lazaruk, 2007).

2. Précisions sur la capacité des jeunes enfants à apprendre simultanément deux langues

Une étude de Genesee (2009) a pour objet de remettre en question des conceptions qu'il traite de « mythes » au vu des résultats récents de la recherche sur l'éducation bilingue des enfants dans différents contextes. Ainsi, il démonte le mythe du cerveau monolingue dans un contexte naturel d'apprentissage, et il fait état des recherches qui démontrent la capacité du cerveau d'apprendre deux langues simultanément, dans un contexte naturel d'apprentissage sans fardeau additionnel, par rapport aux enfants qui en apprennent qu'une seule. En effet, Genesee (2009) présente trois résultats de la recherche scientifique démontrant ce point. Les enfants en contexte naturel d'apprentissage de langues simultanément acquièrent les propriétés spécifiques de chaque langue très tôt. Ce sont les mêmes que celles apprises par les enfants monolingues. Les enfants bilingues sont également capables d'ajuster et de faire usage d'une langue en fonction de leur interlocuteur. Enfin, le mélange de codes linguistiques est grammaticalement contraint. Ainsi, Genesee (2009) considère que les parents et les professionnels ne doivent pas s'alarmer face au mélange de codes linguistiques (*bilingual code-mixing*), c'est-à-dire l'utilisation simultanée de phonèmes, du lexique, de structures morphosyntaxiques ou d'expressions courantes des deux langues apprises en même temps.

3. Précisions sur les effets du bilinguisme

L'article de Lazaruk (2007) fait le point sur les avantages cognitifs du bilinguisme. Les avantages du bilinguisme ont été mis en relief depuis l'étude de Peal et Lambert (1962) qui rejettent l'hypothèse que le bilinguisme a des effets cognitifs négatifs ou neutres : leurs résultats ont démontré « que les élèves parfaitement bilingues se classaient mieux que les élèves monolingues pour 15 des 18 variables mesurant le QI ». Ces enfants démontraient aussi une « intelligence plus diversifiée » que les enfants monolingues. Quelques études postérieures se sont centrées sur l'impact du bilinguisme dans « la pensée divergente ou créative », notamment la capacité d'offrir des solutions de rechange. Les recherches de Baker sur ce sujet signalent que les personnes bilingues faisaient preuve d'une plus grande « élasticité de pensée ». Sa conclusion pointe au fait que les bilingues « ont accès à deux mots ou plus pour un objet ou une idée » et que chacun de ces mots « s'accompagne de différentes associations, ce qui élargit le champ des associations libres ».

D'autres études citées par Lazaruk se sont tournées vers les processus de la pensée et signalent que les enfants bilingues présentent une « plus grande conscience métalinguistique », caractérisée par « une compréhension plus approfondie de la relation entre les mots et leur signification »; ils sont donc moins limités par les sens exacts des mots. La recherche de Bialystok (2001) montre également que ceci se matérialise en mathématiques et calcul par « une plus grande capacité d'accepter le caractère arbitraire des nombres et de leur rôle fonctionnel dans le calcul ». Un autre avantage identifié en lien avec la conscience métalinguistique est la supériorité pour les tâches qui exigent « une attention sélective à l'information », non seulement dans le cadre de l'analyse d'information « trompeuse ou contradictoire », mais aussi dans le contexte de la résolution de problèmes : « Leur avantage est plus facilement observé dans des tâches qui demandent

plus de contrôle » pour trouver des solutions qui seraient « cachées dans un contexte trompeur ». Finalement, la recherche sur la compétence sociolinguistique montre plus de « sensibilité communicative » et de compétences en communication interpersonnelle qui se manifestent par la capacité d'adapter leurs messages aux besoins (perçus) de leurs interlocuteurs.

L'auteur présente aussi la théorie du seuil qui suggère qu'un enfant, en dessous du niveau de compétence linguistique de son rang d'âge, peut souffrir des effets cognitifs négatifs; un enfant qui gagne les compétences en accord à son âge, soit en langue première ou en langue seconde, évite des effets cognitifs négatifs, mais ne jouit pas non plus, des avantages du bilinguisme, alors qu'un enfant avec les compétences liées à son âge, en langue première et langue seconde (ou plus), peut profiter des effets positifs du bilinguisme. Ces seuils ne peuvent pas être définis « en termes absolus ».

La théorie neurolinguistique du bilinguisme suggère aussi que les enfants bilingues comprennent chaque langue directement (sans avoir recours à des traductions). Cette habileté leur permet d'« adopter deux perspectives, un avantage qui améliore leur capacité mentale générale et leur procure des façons différentes de traiter la même information ». Or il y a différents niveaux de compétences linguistiques, et l'article distingue entre les bilingues subordonnés (avec des difficultés sémantiques, par le mélange du sens des mots, dans une des deux langues), les bilingues composés (avec des faiblesses dans les deux langues), et les bilingues coordonnés, qui appliquent les concepts appropriés dans chacune des langues et donc ils comprennent et ils sont compris dans la langue première et dans la langue seconde. Dans ce dernier cas, les bilingues pourraient parfois avoir recours à des mots empruntés dans une des deux langues afin d'éviter des paraphrases longues et confuses lorsqu'un concept précis leur échappe.

4. Précisions sur l'efficacité des approches d'immersion

L'article de Lazaruk (2007) fait le point sur l'efficacité des approches d'immersion par rapport à la maîtrise du FLS, de l'ALP et dans les autres matières.

En ce qui concerne la maîtrise du FLS, Lazaruk explique que la littérature démontre que les élèves issus des approches d'immersion ont des « compétences réceptives en compréhension auditive et en lecture » similaires à celles des francophones natifs, mais présentent des écarts en expression orale et écrite. Cette différence pourrait être expliquée par le contexte d'apprentissage; celui-ci « n'offre pas aux élèves suffisamment d'occasions d'interactions en langue française, particulièrement avec des pairs francophones ».

Les comparaisons entre différents groupes d'élèves en immersion montrent que les compétences acquises en FLS par les participants d'IFP et d'IFT sont aussi très proches. Les avantages de l'IFP se manifestent principalement à l'oral, probablement du fait que l'IFP privilégie une approche « lexicale », dans un contexte se rapprochant du contexte naturel, mais aussi basé essentiellement sur la mémoire. L'IFT serait accompagnée d'une approche plus « analytique », et permettrait, par contre, aux élèves d'IFT d'atteindre un haut niveau de compétence avec moins d'heures d'enseignement. C'est l'intensité de l'apprentissage qui explique le niveau en FLS plutôt que le moment de l'immersion. Lazaruk (2007) considère que d'autres recherches sont nécessaires afin d'« établir le niveau

optimal d'intensité ainsi que les conditions requises pour favoriser une efficacité soutenue », puisqu'il semblerait exister un seuil au-delà duquel un ajout d'heure de FLS n'apporterait plus d'effets sur le niveau des élèves. Genesee (2009) présente les études qui démontrent que la relation entre le temps dédié à l'apprentissage de la langue et les apprentissages en résultant est complexe. Ainsi, le temps dédié à l'apprentissage d'une langue n'est pas un facteur suffisant pour garantir des résultats; la qualité de l'exposition, que ce soit dans un contexte naturel ou formel d'apprentissage d'une langue, est également importante (Genesee, 2009). Les études de Germain et Netten (2004, 2005) sur l'EIFLS insistent également sur l'importance du contenu d'apprentissage et des méthodes pédagogiques employées pour que le temps alloué à l'apprentissage d'une langue seconde soit bénéfique.

Quant à la compétence en ALP, les résultats de recherche coïncident sur le fait que, bien que les élèves en IF présentent des faiblesses en lecture et orthographe en ALP au début du primaire, leurs apprentissages en ALP progressent rapidement et sont comparables, voire supérieurs à ceux de leurs pairs recevant un enseignement régulier, une fois que les cours d'anglais sont inclus dans l'enseignement. Cela serait expliqué par une « compétence commune sous-jacente » liée à la l'alphabétisation qui serait transférable d'une langue à l'autre. Genesee (2009) rappelle également qu'aucune relation n'a pu être établie entre la quantité d'expositions à l'ALP en IF et le niveau de réussite des élèves en ALP sur le long terme (p. 7). Ce résultat s'explique par le fait que les enfants anglophones, bien qu'ils soient immergés en FLS durant leurs classes, se retrouvent en dehors des salles de classe dans un environnement suffisamment riche en occasions d'écouter, de parler et d'écrire l'ALP.

Quant aux autres matières principales, des recherches sur la performance des élèves en IF signalent que les résultats pour les examens (mathématiques, sciences et histoire) administrés en ALP sont aussi bons, voire meilleurs, pour les élèves en IF que pour les élèves des enseignements réguliers en ALP. Par contre, des différences se notent entre les élèves en IFP partielle et ceux en IFP complète, avec un avantage pour les élèves en IFP complète. Une hypothèse pour expliquer ces résultats énonce que les élèves en IFP partielle n'auraient pas les compétences suffisantes en FLS « pour répondre efficacement à l'enseignement de matières principales en français ». D'autre part, une étude de Bournot-Trites et Reeder (2001) a comparé deux groupes d'élèves en immersion, avec intensité différente dans le nombre de matières enseignées en FLS, mais les deux avec les cours de mathématiques en FLS. Les résultats ont révélé que les élèves avec plus de cours en FLS ont obtenu « de meilleures notes au test de mathématiques normalisé administré en anglais ».

Le FB, qui succède généralement aux programmes d'IF, vise principalement à « conserver » les compétences acquises en FLS par les élèves, sans nécessairement leur permettre de les accroître, soit « maintenir la L2 plutôt que de favoriser son amélioration ».

Finalement, les chercheurs s'accordent sur le fait que le contexte socioculturel canadien, favorise l'apprentissage du FLS par des conditions propices au « bilinguisme additif » : l'apprentissage d'une L2 enrichit le « répertoire linguistique » des élèves sans nuire à la L1, qui est pratiquée couramment à l'extérieur de la classe. D'autre part, trois études signalent

que le trilinguisme est, lui aussi, avantageux et ne représente aucun handicap pour les élèves, puisque les enfants immigrants en programmes d'IF « obtenaient d'aussi bons, sinon meilleurs résultats que leurs homologues anglophones ».

5. Précisions sur la capacité des élèves HDAA, des élèves défavorisés et des élèves appartenant à une minorité ethnique à participer aux programmes d'immersion

Genesee (2007, 2009) fait le point sur l'état de la recherche concernant les élèves en difficulté d'apprentissage (*at-risk for academic difficulty in school*), notamment les élèves ayant un faible niveau d'aptitude scolaire (*students with low levels for academic ability*), les élèves ayant des troubles du langage (*language learning impairment*) et les élèves ayant ou susceptibles d'avoir un retard de lecture. Il rappelle qu'il n'existe pas d'étude sur les enfants ayant d'autres genres de troubles d'apprentissage ou de besoins spéciaux, provenant de déficiences auditives et visuelles ou de déficiences intellectuelles graves. Dans les études rapportées par Genesee (2007, 2009), les élèves ayant un faible niveau d'aptitude scolaire correspondent aux élèves présentant des résultats faibles aux tests standardisés mesurant le quotient intellectuel ou aux élèves ayant des difficultés scolaires selon le personnel scolaire. Enfin, dans ces mêmes études, Genesee définit les enfants ayant des troubles du langage comme des enfants qui présentent un certain retard de langage par rapport à leur âge, mais ne présentant aucun trouble du développement. Ils n'ont aucun problème de psychomotricité, neurocognitif ou socio émotionnelle pouvant expliquer les difficultés de langage.

Les recherches sur les élèves ayant un faible niveau d'aptitude scolaire montrent que ces élèves n'ont pas davantage de difficultés dans leur langue première et dans leur perfectionnement scolaire dans les programmes d'immersion, que leurs pairs en enseignement régulier et qu'ils sont capables de progresser dans les programmes d'immersion à un rythme correspondant à leur niveau d'aptitude (Genesee, 2007, p. 710). Les recherches effectuées sur le transfert d'élèves ayant des difficultés d'apprentissage d'un programme d'immersion à un enseignement régulier en primaire en raison de leurs difficultés scolaires sont contradictoires. La seule recherche expérimentale sur le sujet a montré des résultats négatifs découlant du transfert (Genesee, 2007, p. 711).

Genesee (2007, 2009) n'a répertorié qu'une seule série d'études sur les élèves ayant un trouble du langage : les études de Bruck menées à la fin des années 1970. Ces études sont basées sur des sous-groupes d'élèves de 3^e année du primaire qui étaient soit en immersion française (langue seconde) ou enseignement régulier et qui présentaient soit des troubles du langage soit aucun trouble. Ces recherches ont montré que les élèves présentant des troubles du langage dans leur langue première, n'avaient pas davantage de difficultés dans les approches d'immersion par rapport à leurs pairs dans les groupes réguliers. Ils ont atteint un niveau académique correspondant à leurs capacités d'apprentissage et l'immersion semble avoir eu des résultats positifs sur leur compétence en français, langue seconde (Genesee, 2007, p. 711). Toutefois, Genesee (2009) rappelle que les définitions utilisées par Bruck sur les troubles du langage ne reflètent pas l'état des concepts actuels sur la question et ne représentent pas l'ensemble des troubles de langages qui peuvent poser des difficultés pour les élèves à l'école (p. 11). Genesee (2009) ajoute que les enfants

bilingues qui ont un trouble spécifique du langage présentent les mêmes difficultés morphosyntaxiques dans les deux langues, que les enfants monolingues ayant un trouble du langage. Cela veut dire que ces enfants bilingues n'ont pas eu davantage de difficultés d'apprentissage que leurs pairs (ayant également un trouble du langage) monolingues (p. 9).

Genesee (2007) n'a trouvé aucune recherche concernant les élèves en immersion ayant des troubles de l'acquisition de la lecture, mais a recensé quatre études portant sur des élèves en immersion, ayant de faibles capacités de lecture ou susceptibles d'avoir de la difficulté à lire. Ces études montrent que ces élèves en immersion ont le même profil de risque, que ce soit en lecture, dans leur langue première (anglais) ou dans leur langue seconde (français). Ces résultats sont expliqués, du fait que certains des processus et des facteurs fondamentaux pour l'acquisition de compétences en lecture, dans la langue première se retrouvent dans la langue seconde (Genesee, 2007, p. 712).

Finalement, pour Genesee (2007, 2009), l'inclusion des élèves en difficulté d'apprentissage dans les programmes d'immersion présente des difficultés pratiques, éthiques et légales. Notons que d'un point de vue pratique, leur inclusion nécessite des procédures de diagnostic adéquates pour identifier leurs difficultés spécifiques en langue seconde (troubles de langage, difficultés de lecture); la formation des enseignants et des autres professionnels pour travailler de manière efficace avec ces élèves et la prévision d'un curriculum approprié et d'accommodations spécifiques aux limites de ces élèves (p. 10). D'après la recension de littérature de Genesee (2007), on constate qu'il existe finalement peu de recherches empiriques concernant les élèves en difficulté d'apprentissage et que la plupart des études datent d'avant 2000. D'ailleurs, Genesee (2007) appelle à davantage de recherche sur le sujet.

Genesee (2009) fait également l'état des lieux des études sur les élèves défavorisés et sur les élèves appartenant à une minorité ethnique. D'après les études recensées, Genesee (2007) indique que les élèves défavorisés en immersion précoce ne seront pas davantage mis en difficulté pour le développement de la langue, de la « littératie » ou de leur performance académique, que leurs pairs en enseignement régulier. Les élèves défavorisés en immersion présentent généralement de plus faibles résultats scolaires que les élèves des classes moyennes en immersion, de la même manière que lorsqu'on compare les résultats scolaires des élèves défavorisés et des élèves des classes moyennes en enseignement régulier. Les résultats des élèves défavorisés en enseignement régulier et de ceux en immersion sont similaires. Toutefois, les élèves défavorisés en immersion performant davantage en FLS que leurs pairs en enseignement régulier (p. 12). Les études sur les élèves provenant de minorités ethniques, recensées par Genesee (2009), montrent que les élèves provenant de minorités ethniques en immersion présentent les mêmes niveaux de développement en ALP et des résultats académiques comparables à leurs pairs en enseignement régulier, mais qu'ils ont un meilleur niveau dans la langue seconde cible (p. 12).

6. Précisions sur l'enseignement intensif du français, langue seconde (EIFLS)

L'approche de Germain et Netten (2005) pour l'apprentissage du français, langue seconde, (FL2) a été expérimentée de 1998 à 2001 auprès de 600 élèves (N = 587) anglophones de 6^e année (âgés d'environ 11 ans), dans 23 classes, tant en milieu rural qu'urbain, de la province canadienne de Terre-Neuve-et-du-Labrador. L'EIFLS développé par Germain et Netten (2005) s'adresse à tous les types d'élèves, des plus faibles aux plus forts. L'EIFL a été développé pour pallier les limites du français de base et des approches d'immersion française. En effet, les enseignements réguliers permettent généralement aux élèves d'acquérir un certain savoir sur la langue, mais sans qu'ils soient capables de la mobiliser dans des situations authentiques de communication, tandis que les approches d'immersion favorisent l'aisance à communiquer des élèves, mais avec un très grand nombre d'erreurs linguistiques (Germain et Netten, 2005).

6.1 Fondements théoriques de l'EIFLS

Pour justifier la compression de certaines matières et s'assurer d'obtenir, à la fin de l'année scolaire, les mêmes résultats dans l'apprentissage des autres matières, tout en réduisant considérablement le temps qui leur est habituellement consacré, les auteurs se basent sur deux fondements théoriques distincts et complémentaires : *l'hypothèse de Cummins sur l'interdépendance des langues* et la *conception vigotskyenne du développement intellectuel*. Selon l'hypothèse de Cummins présentée par Germain et Netten (2005), deux langues peuvent reposer sur des processus cognitifs identiques, tout en présentant des différences de surface. Germain et Netten (2005) affirment à partir de cette hypothèse, qu'en apprenant une langue seconde, un élève mobilise des processus cognitifs communs à la L1 et à la L2 de manière simultanée par l'apprentissage de la L2. Ce raisonnement s'applique très bien au processus d'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Ainsi, Germain et Netten (2005) considèrent que l'apprentissage de n'importe quelle langue (première, seconde, tierce) contribue au développement de la « littératie » langagière en général. L'application de l'hypothèse de Cummins au programme des « arts langagiers » (*English language arts*) recommandé par le ministère de l'Éducation de la province de Terre-Neuve-et-du-Labrador, leur a permis de transférer un certain nombre de résultats d'apprentissage (*outcomes*) attendus en L1 par l'apprentissage de la L2, ce qui représentait alors 24 % du temps dédié habituellement à l'apprentissage de la L1. Si l'hypothèse de Cummins est suffisante pour justifier la compression du temps habituellement alloué à l'apprentissage de la langue première, à l'apprentissage de la langue seconde, Germain et Netten (2005) se réfèrent plutôt à la théorie sociopsychologique néopiagétienne du développement, largement influencée par les vues de Vigotsky. Selon ce courant de pensées, les habiletés intellectuelles et sociales sont interreliées et le développement intellectuel de l'enfant n'est pas compartimenté. L'enfant mobilise un ensemble de processus cognitifs sous-jacents, communs à différentes matières, tels que la résolution de problèmes, la vérification d'hypothèse, l'analyse, la synthèse, la séquence logique ou chronologique, la généralisation, etc., ce qui implique une remise en cause du cloisonnement des matières dans les systèmes scolaires. C'est donc à partir de cette conception qu'ils ont développé l'EIFLS en 6^e année, dans la province de Terre-Neuve-et-du-Labrador, du Nouveau-Brunswick et ailleurs au Canada. Davantage d'informations sont présentées à la section 5

du livrable 2, notamment une comparaison de l'EIALS au Québec et de l'EIFLS au Canada, car de nombreuses différences demeurent.

6.2 Effet de l'EIFLS sur la réussite scolaire des élèves en français, langue seconde

Dans Germain et Netten (2005), l'évaluation de la production orale s'est effectuée selon le test utilisé à la fin de la 12^e année auprès des élèves ayant poursuivi leurs études en français de base, intitulé *French 3200 oral Interview*, qui comprend cinq niveaux. La majorité des élèves de 6^e année des classes expérimentales EIFLS ont atteint le niveau quatre, c'est-à-dire un niveau « de grande spontanéité avec possibilité d'entamer et de poursuivre une conversation générale ». Pour l'évaluation de la production écrite, les auteurs ont eu recours à l'instrument mis au point par la Société GRICS et standardisé auprès de 1 500 élèves du Québec. Globalement, les résultats des 587 élèves anglophones de 6^e année sont comparables, en production écrite, à ceux des élèves francophones québécois de la 4^e année. Netten et Germain (2005) soulignent le fait que les classes expérimentales d'EIFLS comprenaient des élèves dont les aptitudes, les motivations et les habiletés étaient très disparates. Le niveau moyen atteint en aisance à communiquer (4,7 à 5,8) était comparable à celui des élèves québécois en 5^e année. Le niveau atteint en précision linguistique était de 2,7 à 4,8. Les auteurs ont également mené de nombreuses entrevues auprès des élèves, des parents, des enseignants, des conseillers pédagogiques, des directeurs d'école et des administrateurs scolaires qui font état d'effets indirects positifs de l'apprentissage de la langue. Les élèves montrent un sens accru de leurs responsabilités. Ils sont plus enclins à participer aux activités proposées par les enseignants l'année suivante. Ils ont développé une plus grande estime d'eux-mêmes, une très grande confiance en eux et ils font preuve de beaucoup d'initiative. Enfin, ces élèves paraissent avoir développé une plus grande autonomie.

Toutefois, Germain et Netten (2005) indiquent qu'un certain nombre de conditions sont requises pour garantir ce résultat : « un enrichissement du programme d'études en FLS, une approche inspirée de l'enseignement des arts langagiers (*language-arts approach*) qui vise à développer, en les intégrant, les quatre habiletés langagières fondamentales (compréhension orale et écrite, et expression orale et écrite), un certain type de pédagogie interactive centrée sur le développement de la précision et de l'aisance dans des activités signifiantes de communication, une certaine intensité dans l'apprentissage de la langue, et un nombre minimal d'heures réparties dans des périodes consécutives d'enseignement (c'est-à-dire autant que possible ininterrompues par l'insertion des autres matières). » (p. 25). Les auteurs ont établi, d'après leurs données empiriques sur la question, qu'un minimum de 250 heures intenses au cours des cinq premiers mois de l'année scolaire, suivies d'un minimum de 40 heures au cours des cinq derniers mois pour un total d'environ 290 heures d'apprentissage du FLS semblait nécessaire au cours de la 6^e année. Ce nombre d'heures minimum est mis en relation avec la possibilité pour les élèves plus faibles ou ayant des difficultés d'apprentissage d'atteindre un niveau de production orale spontanée attendu selon l'expérimentation. Ces résultats scolaires positifs dans la langue seconde des élèves plus faibles ou ayant des difficultés d'apprentissage sont mis en relation avec le développement de l'estime de soi de ces élèves et du temps supplémentaire (de l'ordre de 20 %) consacré à l'apprentissage de la « littératie » langagière (en additionnant le temps

consacré à la langue seconde et à la langue première). Concernant l'estime de soi, d'après les entretiens avec les enseignants et les conseillers pédagogiques en français, la perception positive des élèves plus faibles ou ayant des difficultés d'apprentissage par les autres élèves en EIFLS a eu un effet positif sur la perception d'eux-mêmes de ces élèves, ce qui a pu contribuer à améliorer leurs résultats.

6.3 Les cinq principes sous-jacents à l'EIFLS

Il est important de rapporter en quoi consiste le programme d'études en EIFLS développé par Germain et Netten (2004a). Il se base sur cinq principes sous-jacents : la communication authentique (1), le développement de la littératie (2), le développement cognitif (3), l'interaction (4) et le développement de la précision linguistique et de l'aisance à communiquer (5).

- (1) La *communication authentique* renvoie au fait que les enseignants doivent proposer des thèmes familiers aux élèves, sur lesquels ils seront capables de parler et pour lesquels ils auront un intérêt. Ce principe repose sur les résultats de la recherche qui montrent qu'une relation est établie entre le degré de motivation à communiquer et l'apprentissage à communiquer. De plus, certains thèmes peuvent rejoindre des thèmes enseignés dans les autres matières, sans que les résultats d'apprentissage attendus dans ces matières soient évalués. L'objectif est de faciliter la prise de conscience et la réussite dans les résultats d'apprentissage linguistiques (Germain et Netten, 2004a, p. 299-300).
- (2) Le *développement de la littératie* renvoie à l'hypothèse de Cummins sur les transferts d'apprentissage de la L2 vers la L1. Il s'agit principalement d'obtenir plusieurs résultats d'apprentissage renvoyant à la littératie en L1 (les arts langagiers) par l'apprentissage de la L2. Pour ce faire, il est essentiel de développer les quatre compétences en langue, autant la communication orale que l'écriture et la lecture (Germain et Netten, 2004a, p. 300-301).
- (3) Le *développement cognitif* renvoie au développement progressif des habiletés communicatives des élèves en FLS au fur et à mesure que les semaines intensives passent. Ainsi, les tâches demandées sont de plus en plus exigeantes sur le plan cognitif afin de suivre cette progression. Ce principe est développé à partir des résultats de recherche qui suggèrent que plus la tâche est complexe sur le plan cognitif dans la langue utilisée, plus est effectif le développement implicite de l'habileté à communiquer dans cette langue. Les tâches demandées sont modelées à partir des tâches demandées dans d'autres matières (ex. des tâches faisant appel à l'imagination, à la création, à la simulation, etc., des tâches du type « décrire », « identifier », « comparer », etc.) et reflètent la nature transversale de l'enseignement puisque des habiletés intellectuelles sont également mobilisées lors de l'apprentissage de la langue seconde (capacité à développer des séquences, capacité de déduction, capacité à résoudre des problèmes, capacité à faire des hypothèses, capacité à faire des liens logiques, à analyser, etc.) (Germain et Netten, 2004a, p. 302).

-
- (4) Le principe d'*interaction* encourage les enseignants à proposer des conversations avec leurs élèves et d'utiliser des techniques pédagogiques centrées sur l'élève plutôt que sur l'enseignant. Des techniques pédagogiques classiques peuvent être mobilisées comme les nuages d'idées, les toiles de mots, etc. Le travail en groupe est également encouragé et le programme développé par Germain et Netten (2004a) repose sur la pédagogie par projet (*project-based learning*). Celle-ci facilite l'interaction entre les étudiants et entre les étudiants et l'enseignant, permettant de créer un environnement riche en utilisation spontanée et signifiante de la langue. Les recherches ont également démontré que celle-ci permet de favoriser la motivation, le développement de différentes habiletés cognitives, de compétences transversales et d'aptitudes sociales. Elle permet d'éviter de trop restreindre l'approche par thème et favorise l'utilisation d'un langage plus complexe (Germain et Netten, 2004a, p. 303-304).
- (5) Le *développement de l'aisance à communiquer* passe par l'utilisation exclusive du FLS en classe et différentes activités sont proposées pour améliorer la *précision linguistique*. Par exemple, les élèves utilisent de manière réitérée un certain nombre de mots et de structure de phrases, dans différentes situations authentiques de communication, ce qui leur permet de généraliser l'usage de formes langagières correctes. Les enseignants sont également appelés à accorder du temps à la correction des formes langagières auprès des élèves. Enfin, la langue est d'abord présentée et utilisée oralement, ce qui permet aux élèves d'apprendre la grammaire de manière implicite, facilitant l'usage des bonnes structures grammaticales dans les tâches liées à la compétence écrite (Germain et Netten, 2004a, p. 304-305).

Conclusion de la section 2 : Revue systématique de littérature sur l'EALS au primaire

Cette revue de littérature permet d'apporter des réponses nuancées à plusieurs questions de recherche connexes à l'évaluation de l'intervention publique concernant l'EIALS et l'EALSPC.

- ✓ Tout d'abord, il faut souligner l'importance des facteurs propres à l'environnement de l'apprenant, qu'ils soient internes au contexte scolaire (Freeman, 2000; Marinova-Todd, 2000; Han, 2012; Cammarata et Tedick, 2012; Brock, 2013) ou externes (Masgoret et Gardner, 2003; Dagenais et autres, 2008; Duff et Li, 2009; Pachecho, 2010; Lindgren et Munoz, 2013). Retenons notamment que l'étude de cas de Pachecho (2010) explore comment le contexte politique et l'idéologie s'y rattachant ont eu un impact considérable sur la pratique. À cet égard, il est nécessaire que la conception de mesures d'enseignement d'une langue seconde repose sur des fondements théoriques plus holistiques, en prenant en compte les écologies linguistiques et la structuration de l'identité à travers l'apprentissage des langues, en prêtant attention à des facteurs extralinguistiques comme les conditions sociales, les interventions précoces pour les élèves ayant des besoins spéciaux et, enfin, la socialisation efficace et culturellement appropriée de la part des proches et des enseignants (Duff et Li, 2009). La réalité psycholinguistique du Québec fait partie de ces facteurs environnant l'apprenant. À ce propos, les études sur l'éveil aux langues font écho à ces préoccupations, notamment pour parer à une hiérarchisation des langues dans un contexte de diversité linguistique des apprenants et faciliter l'intégration de ces derniers.
- ✓ Deuxièmement, il existe un consensus dans la littérature concernant les effets positifs du bilinguisme (Lazaruk, 2007) en matière d'avantages pour la personne bilingue sur ses pairs unilingues : l'éveil métalinguistique, les habiletés métalinguistiques, les stratégies d'apprentissage, la représentation symbolique, les habiletés en résolution de problèmes, la créativité et la flexibilité cognitive (Adesope et autres, 2010). Le bilinguisme donne également un avantage cognitif clair, c'est-à-dire que le développement cognitif de l'enfant ne serait pas menacé par l'apprentissage de l'ALS, mais plutôt favorisé. (Lauchlan et autres, 2012). Plusieurs recherches démontrent que le cerveau a la capacité d'apprendre deux langues simultanément, dans un contexte naturel d'apprentissage, sans fardeau additionnel par rapport aux enfants qui n'en apprennent qu'une seule (Genesee, 2009). Plusieurs études signalent que le trilinguisme est, lui aussi, avantageux et ne représente aucun handicap pour les élèves, puisque les enfants immigrants en programmes d'immersion en français « obtenaient d'aussi bons, sinon meilleurs, résultats que leurs homologues anglophones » (Lazaruk, 2007).
- ✓ Pour ce qui est de l'EALSPC, seule l'étude de Fallon et Rublik (2012) se penche sur la question. Malgré des effets qui semblent être positifs, nous ne pouvons pas conclure assurément de l'efficacité de cette mesure étant donné que cette étude porte sur la perception des participants et n'a pas de validité externe. Bien que les études de Farvers et autres (2009) et de Carlson et Meltzoff (2008) indiquent que l'apprentissage d'une langue seconde à un jeune âge ne vient pas interférer avec les

résultats des élèves, ces études ne peuvent pas être transposées au contexte québécois telles quelles, car les programmes qu'elles étudient visent l'inclusion d'élèves non anglophones dans un système scolaire anglophone. À cet égard, bien qu'elles apportent quelques éclairages sur les effets potentiels de l'apprentissage d'une langue seconde en contexte scolaire au premier cycle du primaire, elles permettraient davantage d'éclairer la prise de décision concernant les programmes d'apprentissage du FLS des enfants allophones. Pour compléter ces données relatives à l'EALSPC, il faut noter que le MELS a effectué un projet pilote d'expérimentation de l'EALSPC qui s'est déroulé sur deux ans (2004–2006). Nous rapportons les résultats de ce projet dans le livrable 3, puisqu'il s'agit d'une étape de mise en œuvre de la mesure.

- ✓ Selon Lightbown et Spada (2004) et Collins et autres (1999), l'EIALS, du fait de la concentration du temps d'apprentissage et de l'augmentation du nombre d'heures, a des effets positifs sur la réussite scolaire des élèves en ALS et ce, sans égard à leur succès scolaire dans les autres matières. La revue de littérature réalisée par Lightbown et Spada (1994) indique que le niveau de compétence en ALS des élèves de l'intensif s'est avéré plus élevé que celui des élèves de 3^e secondaire et ce, pour un même nombre d'heures d'enseignement mais concentrées sur 5 mois. Cette réussite génère à son tour des effets positifs sur la motivation des élèves pour l'apprentissage de l'ALS. De plus, les élèves en EIALS conservent à long terme une supériorité sur leurs pairs formés dans des programmes réguliers, autant en fluidité qu'en précision de cette langue. Une attention particulière doit aussi être apportée à l'importance des méthodes d'enseignement dans l'acquisition de compétences en ALS (Simard et French, 2011; Gagné et Parks, 2013) pour favoriser l'efficacité de l'EIALS (Lightbown et Spada, 1994) comme la réflexion métalinguistique et la pratique de la langue cible. Toutefois, des interrogations demeurent concernant les effets des différents modèles actuels de l'EIALS sur les autres matières.
- ✓ De manière plus générale, plusieurs chercheurs ayant traité de l'efficacité des programmes bilingues aux États-Unis (Rolstad et autres, 2005; Cheung et Slavin, 2012; Collier et Wayne, 2004; Baker et autres, 2012) tendent à démontrer que les effets positifs de l'apprentissage d'une langue seconde (L2) sur la langue maternelle (L1) dépendent de la façon dont ces programmes sont conçus et réalisés. À cet égard, l'étude de Gebauer et autres (2013) prouve de manière convaincante les effets positifs de l'apprentissage de la langue seconde sur la L1 en matière de transfert d'apprentissage de la langue seconde vers la L1. De plus, l'étude de Lara-Alecio et autres (2012) permet de constater les effets de l'apprentissage de l'ALS sur les autres matières scolaires, dont les sciences. Les élèves ayant subi l'intervention consistant en des activités quotidiennes en langue anglaise ont obtenu des résultats significativement plus élevés dans les évaluations prévues par la recherche en sciences, en lecture orale en ALS et en fluidité en ALS.
- ✓ En revanche, ces études ne permettent pas d'apporter une réponse à la question du meilleur moment pour l'apprentissage d'une langue seconde dans un contexte formel d'apprentissage. En effet, les résultats concernant les avantages des

apprenants à un jeune âge sur leurs pairs plus âgés quant à la maîtrise de la langue seconde à plus long terme concernent le contexte naturel d'apprentissage où le degré d'exposition à la langue est en principe infini. Munoz (2008) met en garde contre les études où les acteurs publics qui tendent à transposer ces résultats dans un contexte d'apprentissage formel, c'est-à-dire à l'école. Les études réalisées dans un tel contexte ont plutôt établi les avantages des apprenants plus âgés concernant la rapidité d'apprentissage en ce qui concerne les premières étapes d'acquisition d'une langue seconde sur leurs pairs plus jeunes. Rappelons donc que seules des études effectuées sur un contexte d'apprentissage formel peuvent éclairer les décisions publiques concernant la durée, la nature et le meilleur moment pour l'apprentissage d'une langue seconde.

- ✓ L'état des lieux de la recherche de Marinova-Todd et autres (2000) au sujet de la « période critique » d'apprentissage d'une langue indique qu'il est généralement accepté par les psychologues que cette « période critique » existe en ce qui concerne la langue maternelle; par contre, il n'y a pas de consensus lié à cette période pour l'apprentissage d'une langue seconde. Il ressort également de cette étude que les enfants qui consacrent seulement une année ou deux à l'apprentissage d'une langue seconde ne verront pas d'effets à long terme. En théorie, pour être en mesure d'obtenir réellement les avantages de l'apprentissage précoce, il s'agirait de trouver, dans le contexte formel d'apprentissage, le degré d'exposition à la langue seconde équivalant à celui du contexte naturel.
- ✓ Lazaruk (2007) indique que c'est l'intensité de l'apprentissage qui explique le niveau en FLS plutôt que le moment de l'immersion. Toutefois, le temps dédié à l'apprentissage d'une langue seconde n'est pas un facteur suffisant pour garantir des résultats; la qualité de l'exposition, que ce soit dans un contexte naturel ou formel d'apprentissage d'une langue, est également importante (Genesee, 2009). Les études de Germain et Netten (2004, 2005) sur l'EIFLS insistent également sur l'importance du contenu d'apprentissage et des méthodes pédagogiques employées pour que le temps alloué à l'apprentissage d'une langue seconde soit bénéfique. À cet effet, l'EIFLS selon leur approche se base sur cinq principes sous-jacents : la communication authentique, le développement de la littératie, le développement cognitif, l'interaction et le développement de la précision linguistique et de l'aisance à communiquer. Ces principes sont eux-mêmes justifiés par *l'hypothèse de Cummins sur l'interdépendance des langues* qui indique qu'il existe un transfert d'apprentissage de la L2 vers la L1 au niveau des processus cognitifs d'apprentissage (écriture, lecture) et la *théorie sociopsychologique néopiagétienne du développement*, largement influencée par les vues de Vigotsky, qui signifient que les habiletés intellectuelles et sociales sont interreliées, non compartimentées et peuvent être développées de manière transversale. Ces théories justifient la compression des matières. De plus, les recherches sur la performance des élèves en IF signalent que les résultats pour les examens (mathématiques, sciences et histoire) administrés en anglais sont aussi bons, voire meilleurs, pour les élèves en IF que pour les élèves des enseignements réguliers en anglais.

- ✓ Genesee (2007, 2009) fait l'état des lieux des études sur les élèves anglophones en IF ayant des difficultés d'apprentissage. Peu d'études existent sur la question et concernent les élèves ayant un faible niveau d'aptitude scolaire et les élèves ayant un trouble du langage. Toutefois, une tendance à partir des études expérimentales existantes sur la question semble être que les élèves anglophones en difficulté d'apprentissage en IF ne rencontrent pas davantage de difficultés que leurs pairs en enseignement régulier. Leurs difficultés spécifiques se retrouvent en L2, mais ils sont capables de progresser dans les limites de leurs difficultés spécifiques. Ces élèves en immersion présentent même des résultats plus positifs que leurs pairs en enseignement régulier concernant l'apprentissage du FLS. Genesee (2007, 2009) appelle à davantage de recherches sur la question et précise qu'une attention particulière doit être apportée aux considérations pratiques qu'implique l'inclusion de ces élèves en immersion. Genesee (2009) indique également que les élèves défavorisés et les élèves provenant de minorités ethniques en IF ne présentent pas davantage de difficultés pour le développement de la langue, de la littératie ou de leur performance académique que leurs pairs en enseignement régulier. Les résultats des études expérimentales de Netten et Germain (2005) en EIFLS sont très satisfaisants et les classes expérimentales d'EIFLS incluaient des élèves dont les aptitudes, les motivations et les habiletés étaient très disparates. Ces résultats scolaires positifs dans la langue seconde des élèves plus faibles ou ayant des difficultés d'apprentissage sont mis en relation avec le développement de l'estime de soi de ces élèves et du temps supplémentaire (de l'ordre de 20 %) consacré à l'apprentissage de la « littératie » langagière (en additionnant le temps consacré à la langue seconde et à la langue première).
- ✓ Enfin, plusieurs auteurs (Marinova-Todd, 2000; Freeman, 2000; Collier et Wayne, 2004; Lightbown et Spada, 2004; Simard et Wong, 2004; Dagenais et autres, 2008; Pachecho, 2010; Han 2012; Fallon et Rublik, 2012; Cammarat et Tedick, 2012; Lara-Alecio et autres, 2012; Brock, 2013) ont insisté sur les conditions de succès liées à la mise en œuvre des mesures d'enseignement des langues pour assurer l'efficacité de ces programmes telles que des enseignants bien formés, le soutien aux enseignants et l'intensité de l'exposition à la langue cible .

SECTION 3 : PERTINENCE DE L'INTERVENTION PUBLIQUE EN EALS AU PRIMAIRE AU QUÉBEC

Introduction

Cette troisième section présente les résultats de l'étude relativement au thème de la pertinence des deux mesures évaluées. L'évaluation de la pertinence s'intéresse généralement à l'examen des conditions objectives et des problèmes perçus dans un contexte donné de nature à justifier une intervention publique (Rossi, Lipsey et Freeman, 2004). Il s'agit de s'interroger sur la raison d'être de l'intervention et sur ses motivations telles qu'exprimées (implicitement ou explicitement) dans le contexte et le discours ayant légitimé la genèse de celle-ci.

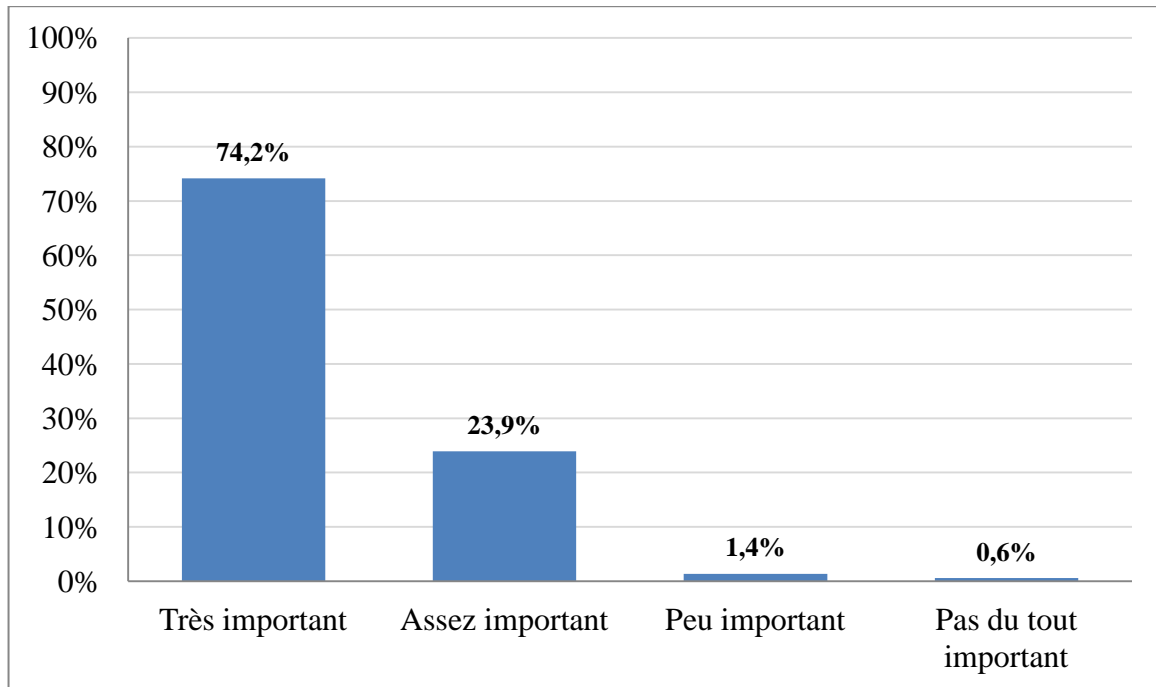
L'évaluation de la pertinence fait aussi appel aux engagements collectifs et historiques ayant fait leurs preuves et ayant reçu une légitimité tout au long d'un parcours historique qui caractérise une nation. Les peuples élaborent leur identité, cultivent leur culture et se projettent dans l'avenir en faisant des choix, entre autres en conférant à la langue commune un rôle vital. Avec le temps, ces engagements deviennent des éléments constitutifs d'une pertinence sociopolitique et historique pour les nations et les communautés.

Cette section est organisée de la manière suivante : tout d'abord, les besoins généraux en apprentissage en anglais sont étudiés; ils forment la raison d'être de ces mesures. Pour aller plus loin, nous présentons les raisons et arguments avancés par les divers répondants pour justifier leur position. Nous nous attardons particulièrement à la question de la perception de l'apprentissage de l'ALS comme un risque pour la prépondérance du français au Québec.

Quels sont les besoins en EALS?

Pour se prononcer sur la pertinence des deux mesures, il est nécessaire de déterminer quel est le besoin de la population québécoise relativement à l'apprentissage de l'anglais. Le sondage mené auprès de la population indique que la quasi-totalité de la population du Québec (98,1 %) est « très ou assez » d'accord avec l'importance d'apprendre l'anglais durant l'enfance, comme on peut le voir à la figure 4.

Figure 4 : Importance de l'apprentissage de l'anglais pour la population du Québec

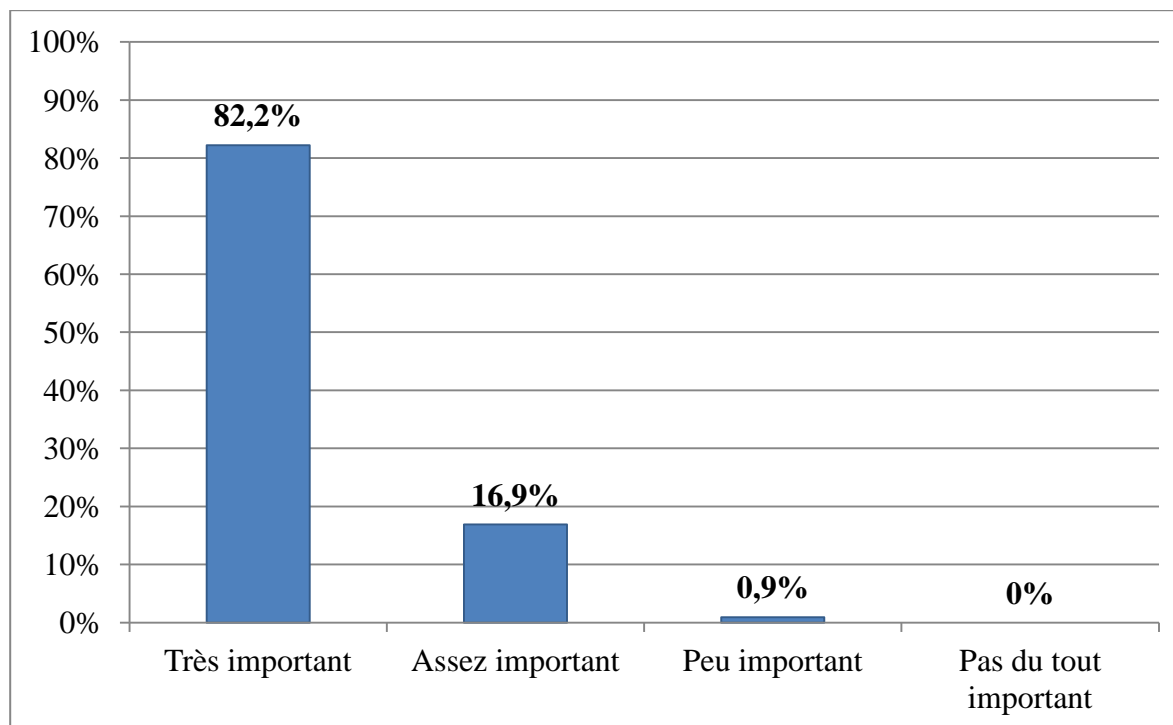


Source : Sondage auprès de la population, CREXE (2013).

De même, la plupart des parties prenantes ne remettent pas en cause l'importance de l'ALS. Elles considèrent que l'apprentissage de l'anglais est un avantage pour la société québécoise étant donné l'évolution du monde actuel.

En outre, la majorité de celles-ci pense que l'apprentissage de l'ALS est pertinent au primaire, quelle que soit leur position concernant les mesures étudiées. En général, les parties prenantes opposées au projet d'EIALS ne remettent pas en cause la pertinence de l'EIALS. Il n'y a que deux parties prenantes qui ont exprimé des réserves à ce sujet, et ce, en pointant notamment les limites liées aux modalités de mise en œuvre de l'EIALS (ressources, accompagnement, progressivité, communication, etc.) et les enjeux d'ordre stratégique ayant motivé les décisions gouvernementales au sujet de l'EIALS.

Figure 5 : Importance de l'apprentissage de l'anglais pour les parents d'élèves de 6^e année



Source : Sondage auprès des parents, CREXE (2013).

Nous observons les mêmes tendances chez les parents d'élèves. En effet, les résultats du sondage indiquent que la quasi-totalité des répondants (99,1 %) considère que l'apprentissage de l'ALS chez les enfants est « très » ou « assez » important.

Les résultats des sondages réalisés auprès des enseignants et des directeurs d'écoles primaires nous indiquent enfin que de façon générale, les avis positifs relativement à la question portant sur l'importance pour les enfants d'apprendre l'anglais sont aussi majoritaires. De plus, en ce qui concerne les enseignants titulaires, 82,9 % des répondants estiment que cela est « assez » ou « très important ». La quasi-totalité des enseignants d'ALS (98,3 %) va dans le même sens. Pour les directeurs d'école, cette proportion s'élève à 96,3 % des répondants. On obtient des résultats similaires auprès des gestionnaires des commissions scolaires.

Ces résultats convergent pour souligner l'importance de l'EALS au primaire. Ainsi, à la suite du peu de remises en cause de la nécessité d'enseigner l'ALS dans les écoles québécoises, il est intéressant d'approfondir les raisons qui justifient cette position.

Tableau 5 : Avis du milieu scolaire sur la pertinence de l'EALS

Question : Pour vous, dans quelle mesure est-il important que les enfants de votre collectivité apprennent l'anglais au primaire?	Enseignants titulaires (n = 404)	Enseignants d'ALS (n = 185)	Directeurs d'école (n = 347)	Directeurs généraux (n = 26)	Directeurs des services éducatifs (n = 33)
Pas du tout important	2,2 %	0 %	0,3 %	0 %	0 %
Peu important	14,8 %	1,6 %	3,5 %	0 %	0 %
Assez important	39,1 %	7,5 %	25,4 %	30,8 %	15,2 %
Très important	43,8 %	90,8 %	70,9 %	69,2 %	84,8 %

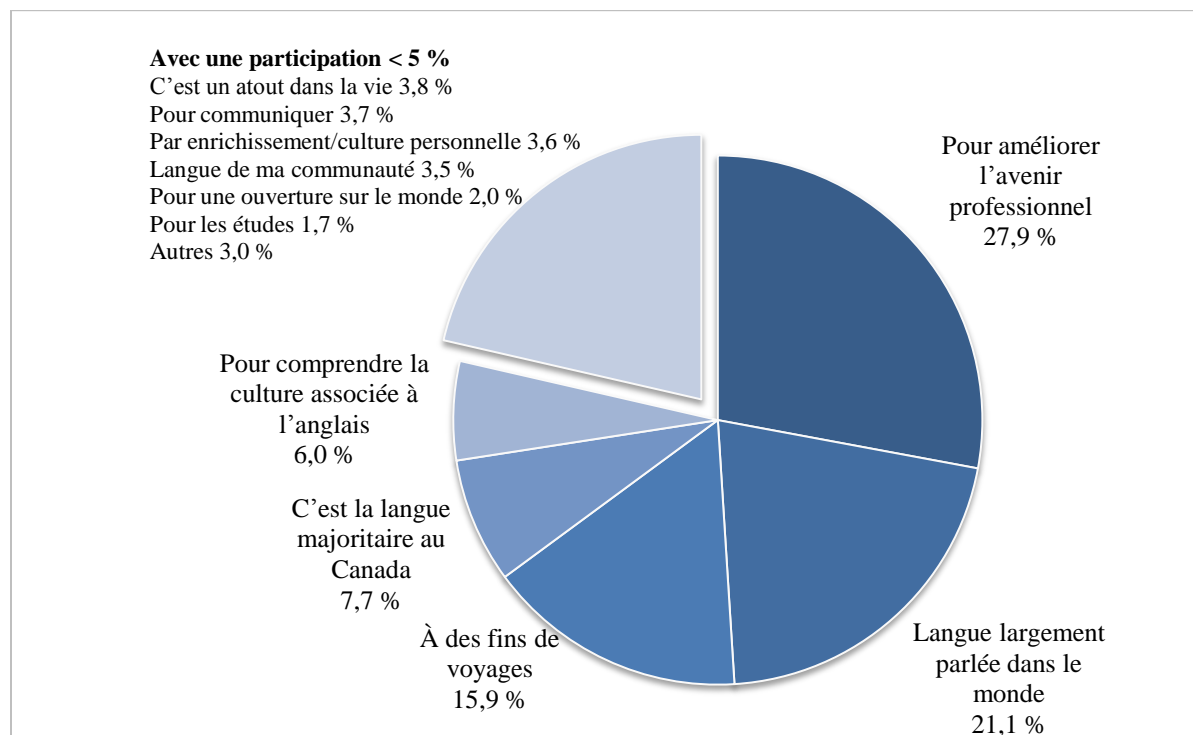
Source : Sondage auprès des enseignants, directeurs et gestionnaires des commissions scolaires, CREXE (2013).

Quelles sont les justifications apportées à ce besoin?

Parmi les raisons invoquées pour souligner l'importance de l'apprentissage de l'anglais durant l'enfance, les répondants au sondage mené auprès de la population mentionnent le fait que la connaissance de l'anglais :

- s'avère essentielle parce que l'anglais représente une langue largement parlée dans le monde, au Canada, au Québec et plus particulièrement dans certaines communautés du Québec;
- améliore l'avenir professionnel;
- est utile pour voyager;
- aide à bonifier la culture personnelle.

Figure 6 : Raisons pour la population québécoise d'apprendre l'anglais à l'école ¹⁷



Source : Sondage auprès de la population, CREXE (2013).

Ces résultats font écho aux raisons invoquées par des personnes extérieures au milieu scolaire et favorable à l'EIALS, notamment concernant l'avantage de la maîtrise de l'anglais sur le plan professionnel et personnel dans le contexte d'une société mondialisée.

De plus, lors des discussions avec les conseillers pédagogiques, la pertinence de l'apprentissage de l'ALS, était souvent invoquée au regard de la situation géographique des répondants. Ainsi, dans des régions rurales où les entreprises familiales agricoles doivent s'implanter sur le marché international ou faire affaire avec les États-Unis, la nécessité de la maîtrise de l'anglais semble être un enjeu pour la survie des entreprises. Les impératifs du marché du travail concernant la maîtrise de l'anglais pour les professions du tourisme, pour la recherche en milieu universitaire, pour des emplois nécessitant de faire affaire avec les provinces anglophones ou avec l'étranger, et pour l'entrée dans le secteur public fédéral sont également mentionnés. Dans les régions plutôt anglophones, le bilinguisme des francophones leur permettrait d'avoir autant de chances, voire davantage que les anglophones en matière d'emplois.

¹⁷ Les 1 001 répondants au sondage réalisé auprès la population ont pu donner jusqu'à 3 raisons pour lesquelles il est important d'apprendre l'anglais à l'école; ainsi, 2 131 réponses ont été données.

Ces raisons sont également présentées par les parties prenantes notamment : l'ouverture sur le monde, la rapidité des communications avec les différents pays, l'amélioration de l'employabilité future des jeunes, l'importance de l'anglais pour la poursuite des études secondaires et, ultimement, des études supérieures (Tableau 6).

Comme le disent certaines parties prenantes :

L'anglais, c'est un outil essentiel pour qu'un jour, ils puissent exercer un métier.
(Partie prenante)

Les gens sont d'accord [pour dire] que l'anglais, c'est important, que pour travailler au Québec, tu as plus de chances si tu as une deuxième langue. (Partie prenante)

Comme société québécoise, on ne peut que bonifier notre situation, tant au niveau économique que social, en pouvant communiquer de manière plus efficace avec nos voisins. On est de plus en plus dans un village *global*. La maîtrise d'une langue seconde est essentielle, d'autant plus dans le milieu québécois. (Partie prenante)

Tableau 6 : Raisons invoquées par les parties prenantes pour justifier l'apprentissage de l'ALS¹⁸

Nom du thème codé	Description	Nombre de parties prenantes qui se sont exprimées sur le thème	Nombre d'occurrences sur le thème
Total : raisons invoquées pour justifier l'apprentissage de l'ALS		13	41
Besoin exprimé par les parents	Le répondant indique qu'il s'agit d'une volonté des parents avant tout.	9	15
Outil supplémentaire pour un individu	Le répondant indique que la maîtrise de l'ALS est un outil pour l'individu sur le plan de la réussite professionnelle, des études, de la vie quotidienne, etc.	5	8
Situation privilégiée du Québec	Le répondant invoque les avantages de maîtriser l'ALS en contexte nord-américain et fait référence au Québec comme d'une passerelle entre le milieu anglophone et le milieu francophone.	5	6
Internationalisation du monde	Le répondant fait appel à des facteurs liés à la mondialisation, parle d'un « village <i>global</i> ».	3	4
Ouverture sur d'autres cultures	Le répondant indique que l'apprentissage de l'ALS permet l'ouverture sur d'autres cultures.	2	3
Changement social et comportemental	Le répondant invoque les avantages sociaux d'avoir des jeunes bilingues.	2	3
Besoin exprimé par les allophones	Les allophones considèrent que l'apprentissage de l'ALS est aussi important.	1	1
Présence d'une communauté anglophone	Le répondant indique que l'apprentissage de l'ALS naît d'un contexte particulier, où est présente une communauté anglophone.	1	1

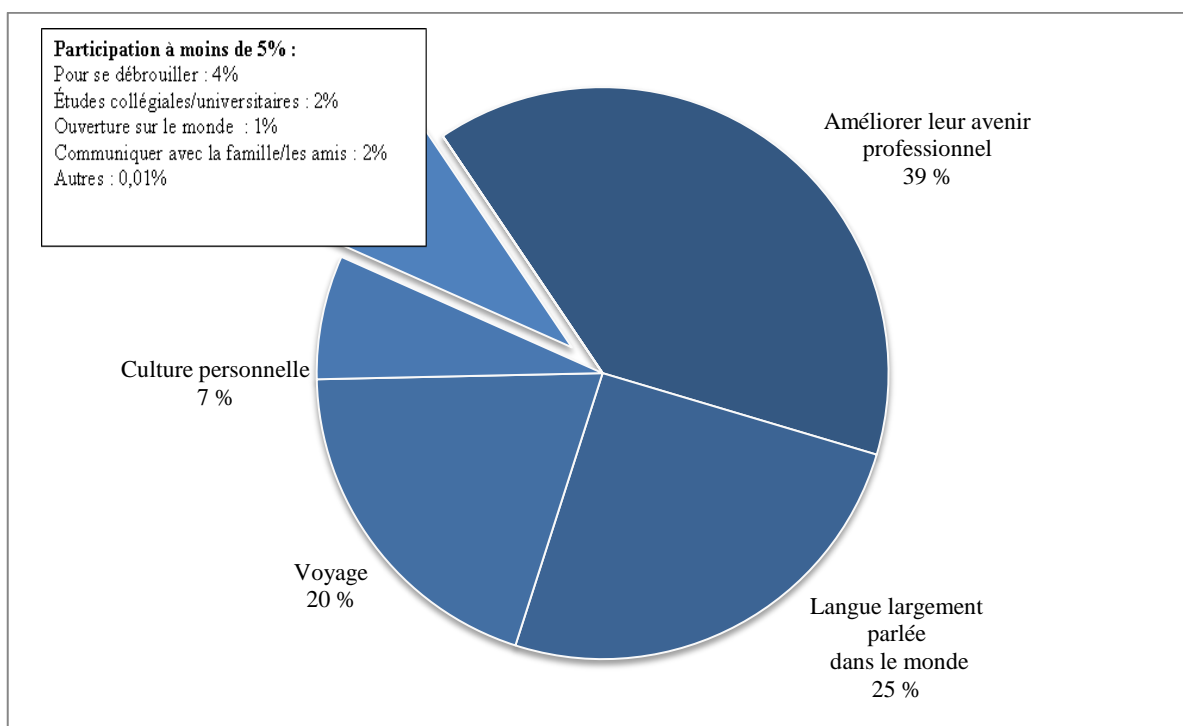
Source : Entrevues auprès des parties prenantes, CREXE (2013).

¹⁸ Au total, 13 parties prenantes ont donné une raison pour justifier l'apprentissage de l'ALS, et 41 occurrences ont été identifiées dans les comptes rendus intégraux. Le nombre d'occurrences correspond au nombre de fois que les parties prenantes se sont exprimées sur un thème. Il est à noter qu'une même partie prenante peut avoir fait plusieurs occurrences. La comparaison entre le nombre de parties prenantes qui se sont exprimées et le nombre d'occurrences identifiées permet d'avoir une idée sur le degré d'insistance sur un thème dans le discours.

Ces résultats sont conformes aux données apportées par les articles recensés dans la revue de littérature, résumés par Fallon et Rublik (2012). Ceux-ci expliquent les politiques québécoises relatives à l'EALS dans les écoles primaires francophones par la nécessité de préparer une main-d'œuvre flexible, employable et bilingue. De surcroît, le phénomène de mondialisation a été reconnu par le gouvernement comme un motif important pour instaurer une politique afin de rendre plus efficace l'apprentissage de l'ALS dans les écoles publiques québécoises.

Les résultats du sondage mené auprès des parents d'élèves (voir la figure 7) indiquent quelques différences par rapport à la même question posée à la population. On remarque tout de même que les raisons principales restent les mêmes : 39 % des réponses indiquent que pour les parents, l'apprentissage de l'anglais chez les enfants constituerait un atout pour améliorer leur avenir professionnel. En outre, 25 % des raisons avancées soulignent le fait que l'anglais soit largement parlé dans le monde, au Canada ou au sein d'une communauté, ce qui constitue une justification majeure pour l'apprentissage de cette langue.

Figure 7 : Raisons d'apprendre l'anglais à l'école pour les parents d'élèves de 6^e année (n = 1 811)



Source : Sondage auprès des parents, CREXE (2013).

Les résultats du sondage mené auprès des parents sont d'autant plus importants que plus de la moitié des parties prenantes a indiqué que l'apprentissage de l'ALS s'inscrit dans le contexte d'ambitions retenues par les parents quant à l'éducation de leurs enfants. Ce point est reconnu, quelle que soit la position de la partie prenante vis-à-vis des mesures (Tableau 6) :

C'est souvent par les parents que cette demande va arriver à l'école. (Partie prenante)

Je pense que pour les parents du Québec, l'anglais est une matière importante comme les mathématiques et comme le français. (Partie prenante)

Les conseillers pédagogiques étaient également unanimes pour indiquer que la demande de l'EALS au primaire provient des parents. Par exemple, certains ont invoqué la situation frontalière d'écoles francophones avec l'Ontario ou les États-Unis. Pour celles-ci, l'accent mis sur des mesures d'amélioration de l'offre de l'ALS est un facteur de compétitivité supplémentaire pour leur survie. En effet, elles se trouvent voisines d'écoles anglophones de l'Ontario où les parents sont prêts à inscrire leurs enfants. À cet égard, lors de la discussion avec les personnes extérieures au milieu scolaire et plutôt favorables aux mesures, il a été rappelé que les écoles du secteur public doivent faire face à la concurrence des écoles privées offrant différents programmes d'EALS et même des formations trilingues. Ce point a été rapporté par un tiers des parties prenantes, particulièrement à propos de la région métropolitaine.

Cette concurrence entre écoles publiques et entre écoles publiques et privées est révélatrice d'un besoin des parents d'obtenir la meilleure offre possible en ce qui concerne l'EALS. Une autre pratique, concernant la concurrence entre les écoles, qui retient notre attention et celle de la presse canadienne francophone depuis plus de 10 ans est celle des écoles dites « passerelles ». Ces écoles privées anglophones non subventionnées par l'État permettent notamment aux enfants francophones et allophones d'accéder à l'école publique anglophone après un passage pouvant aller de quelques mois à quelques années dans une école privée anglophone non subventionnée. Malgré l'adoption de différentes lois (101, 104, 103 et 115) par les gouvernements libéraux et péquistes au fil des ans pour limiter ce phénomène des « écoles passerelles », celui-ci demeure et révèle qu'il existe un besoin d'EALS dans la population québécoise, en dehors de ce qui est offert dans le système francophone régulier.

Il semblerait que les parents mettent l'accent sur la maîtrise de l'ALS, chez leurs enfants en raison de leur propre difficulté à maîtriser l'ALS et des obstacles rencontrés dans leur carrière à cet égard :

Les parents disent qu'ils sont obligés de retourner aux études parce qu'ils ne parlent pas anglais et ne veulent pas que ça arrive à leur enfant. (Partie prenante)

Lors de la discussion avec les associations et des personnes en dehors du milieu scolaire ayant pris une position publique dans la presse, une piste de réflexion invoquée pour expliquer cet engouement des parents à l'égard de l'ALS serait l'existence d'un décalage entre la perception des parents vis-à-vis de leur propre maîtrise de l'ALS et de celle de leur enfant. Ce décalage s'expliquerait alors en partie par le fait que l'EALS à l'école pour les parents à l'époque de leur scolarisation n'était pas aussi développé qu'il l'est actuellement pour leur enfant.

Toutefois, quelles que soient les raisons qui expliquent la perception des parents concernant le besoin en ALS pour leurs enfants, il est utile de rappeler que le rôle des parents, en tant qu'électeurs, est non négligeable et qu'ils influencent grandement les

politiques éducatives (Winer, 2007, p. 491). Les parents d'enfants en âge scolaire sont de plus en plus nombreux à être préoccupés par le peu de temps consacré à l'ALS dans les programmes réguliers, qu'ils jugent insuffisant pour permettre aux élèves d'atteindre le niveau de compétence nécessaire aux études postsecondaires et au marché du travail. C'est pourquoi se sont développés progressivement dans la province les modèles d'EIALS dont la popularité est croissante depuis le milieu des années 1980 (Collins et autres, 1999). En définitive, il y a au Québec un soutien considérable aux programmes qui mènent à une meilleure maîtrise de la langue anglaise, tant que ceux-ci n'interfèrent pas avec l'apprentissage du français (Lightbown et Spada, 1994, p. 565).

Quels sont les risques perçus au sujet de l'EALS?

Le cas du Québec est particulier, car sa langue officielle est minoritaire dans l'ensemble de l'Amérique du Nord. Historiquement, il y a toujours eu des controverses relativement à l'apprentissage de la langue anglaise dans la province. Il y a donc des débats publics, de nature politique ou idéologique, qui n'épargnent pas les méthodes d'enseignement de l'ALS sans compromettre la langue française. Ces controverses parfois idéologiques font souvent opposition entre préservation et protection de la langue française et apprentissage intensif de l'ALS au primaire. Certains individus et groupes rencontrés soutiennent que cette approche peut constituer une menace pour la poursuite du développement francophone des enfants et mettre en péril leur réussite dans les autres matières. Il en va de même pour l'apprentissage précoce de l'ALS, qui est aussi remis en cause par certains chercheurs (Lightbown et Spada, 1994). Nos résultats permettent d'étayer et de nuancer ces risques perçus.

En ce qui a trait à la perception des Québécois du risque au sujet des impacts du bilinguisme sur la préservation du français au Québec, 72 % des répondants pensent que l'anglais ne pose aucun risque notoire sur l'apprentissage et la préservation du français. Ainsi, 28 % des personnes sondées croient que le bilinguisme de tous les Québécois comporte un risque quant à la pérennité du français au Québec. Le tableau 7 indique que ceux qui ont appris le français en premier lieu représentent la grande majorité (96 %) de ceux qui perçoivent le bilinguisme de tous les Québécois comme un risque à la préservation du français au Québec. En revanche, les personnes ayant appris l'anglais ou une autre langue à titre de première langue ne perçoivent pas ce bilinguisme comme un risque à la préservation du français. Ces résultats montrent que près d'un tiers des francophones croient que le bilinguisme au Québec constitue une menace potentielle contre le maintien du français.

Tableau 7 : Perception du risque que comporte le bilinguisme de tous les Québécois sur la préservation du français au Québec, selon la langue maternelle

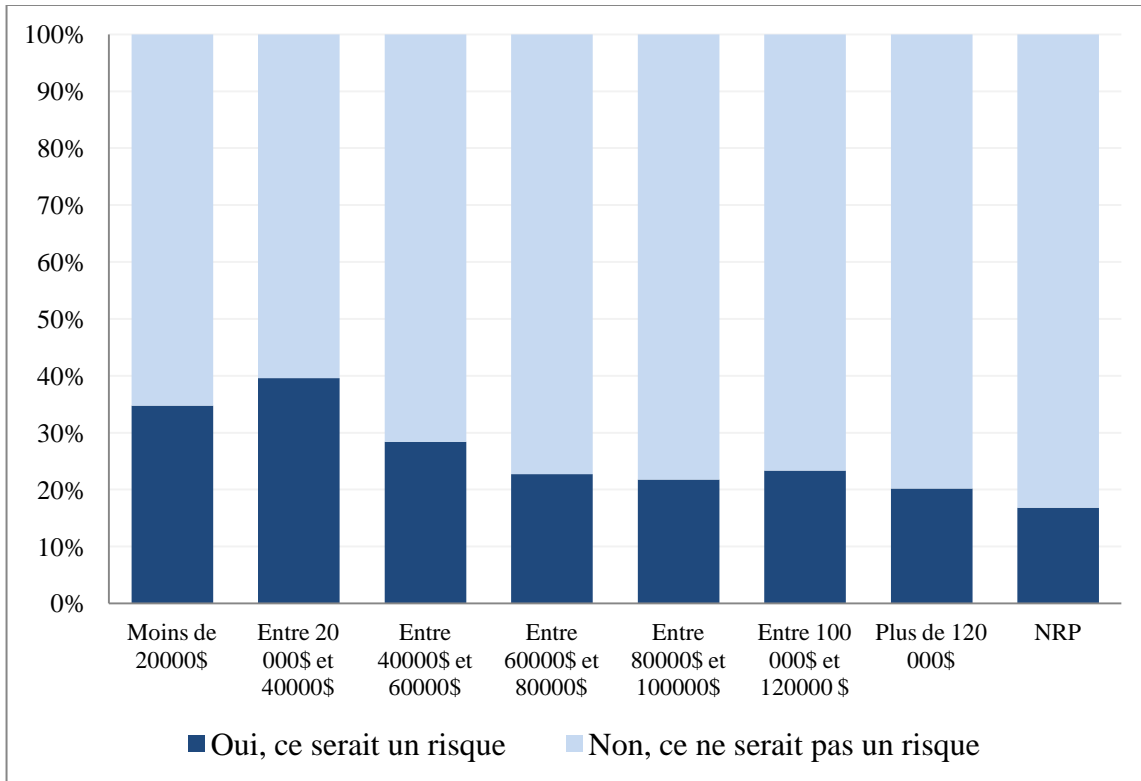
Langue maternelle	Le bilinguisme de tous les Québécois représente un risque pour le français (fréquence et %)		Le bilinguisme de tous les Québécois ne représente pas un risque pour le français (fréquence et %)	
Français	266	96 %	530	75 %
Anglais	5	2 %	75	11 %
Autre	7	3 %	104	15 %
Total	278	100 %	709	100 %

Source : Sondage auprès de la population, CREXE (2013).

Au moyen d'un modèle de régression logistique¹⁹, nous avons pu établir les variables qui permettent de prédire le plus efficacement la probabilité qu'une personne perçoive le bilinguisme (français et anglais) de tous les Québécois comme un risque à la préservation du français au Québec. Les variables prédictives du modèle correspondent à la langue maternelle, au revenu familial (Figure 8) et à l'âge de la personne (Figure 9).

¹⁹ Méthode : ascendante avec maximum de vraisemblance; modèle obtenu après 3 itérations; R2 de Nagelkerke = 0,196.

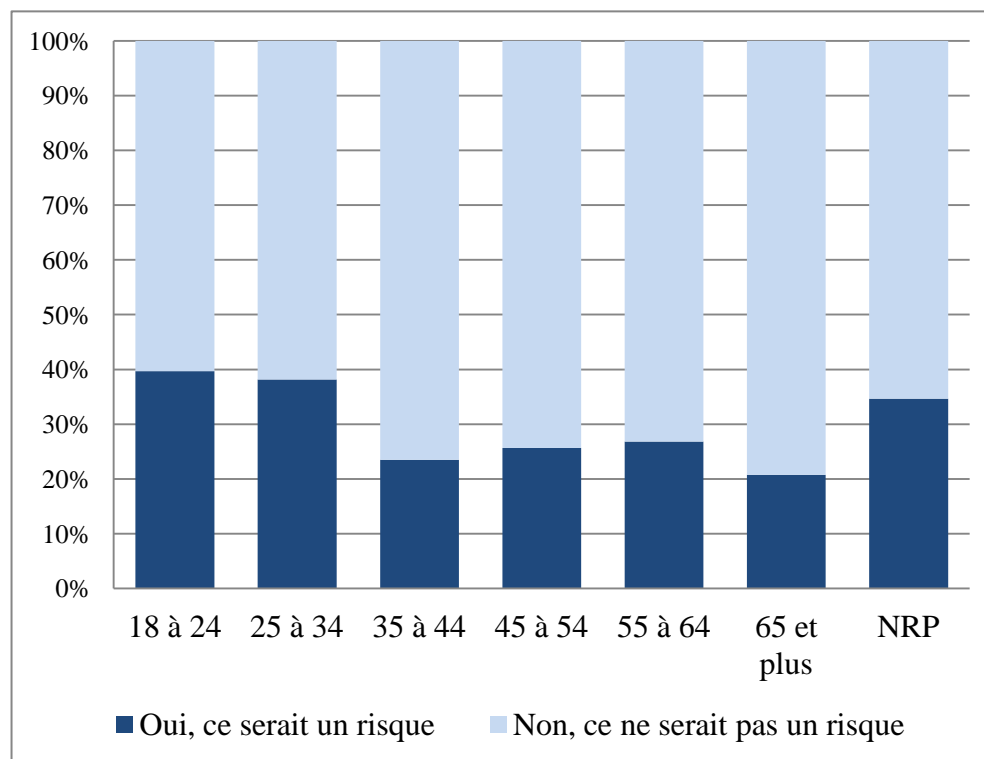
Figure 8 : Perception du bilinguisme comme un risque pour la préservation du français, selon le niveau de revenu (n = 986)



Source : sondage auprès de la population, CREXE (2013).

Ce modèle nous indique que plus nous sommes en présence de personnes dont la langue maternelle est l’anglais ou une autre langue ou encore dont le revenu familial annuel se situe entre 100 000 \$ et 140 000 \$ ou supérieur à 200 000 \$, moins ces personnes croient que le bilinguisme de tous les Québécois représente un risque pour la préservation du français au Québec (Figure 8). Par contre, plus nous sommes en présence de personnes dont l’âge se situe entre 18 et 34 ans, plus ces dernières croient que le bilinguisme de tous les Québécois représente un risque pour la préservation du français au Québec (Figure 9).

Figure 9 : Perception du bilinguisme comme un risque pour la préservation du français, selon l'âge (n = 986)



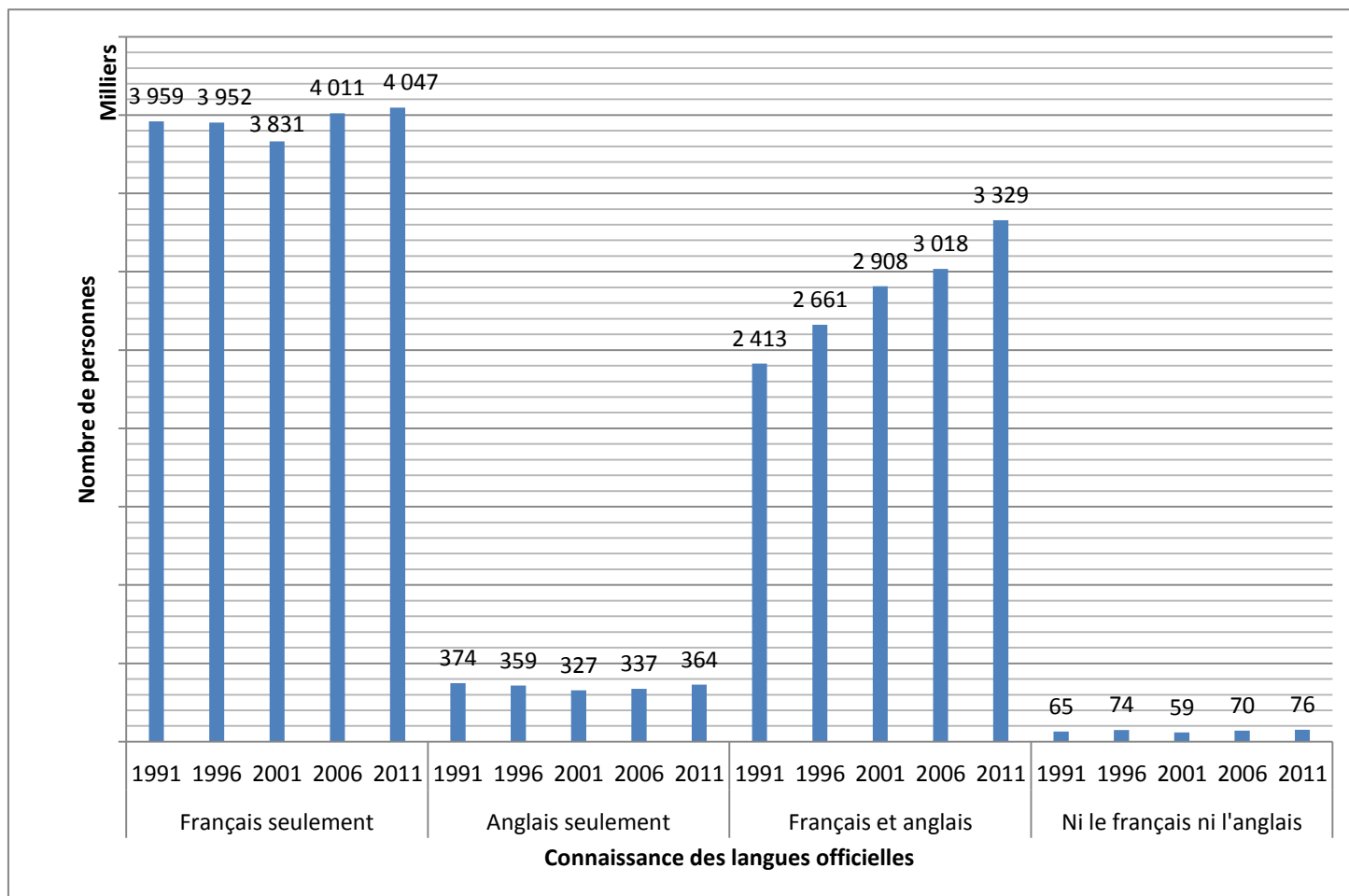
Source : sondage auprès de la population, CREXE (2013).

Les personnes extérieures au milieu scolaire et défavorables aux mesures tendent à soutenir cette perception partagée par 28 % des répondants au sondage mené auprès de la population (le bilinguisme de tous les Québécois comporte un risque quant à la pérennité du français au Québec). Le bilinguisme est, par exemple, perçu comme engendrant une baisse de l'intérêt pour les produits culturels francophones. Une autre perception rapportée est que l'importance accordée à l'apprentissage de l'ALS enverrait un message négatif sur l'importance de la maîtrise du français : celle-ci serait perçue comme moins importante par les jeunes, francophones, anglophones et allophones, compte tenu des objectifs de carrière évoqués ci-dessus. Par ailleurs, toujours selon les personnes extérieures au milieu scolaire et défavorables aux mesures, le caractère français du Québec est fragilisé par une perception d'« anglicisation » de plusieurs régions. Pour ces répondants, la situation est « alarmante » et nécessite des actions concrètes et urgentes. La région de Montréal est souvent citée à cet égard. Ainsi, les perceptions tendent à opposer les mesures visant à améliorer l'EALS aux mesures visant à améliorer l'enseignement du français, comme langue maternelle et officielle. Ces acteurs craignent, en effet, que les mesures visant à améliorer l'offre d'enseignement de l'ALS rendent l'apprentissage de l'ALS plus agréable et plus intéressant que celui du français, perçu alors par les jeunes allophones et Québécois comme une matière rébarbative. Toutes ces perceptions renvoient à l'idée que la motivation à apprendre le français diminuerait, ce qui contribuerait à une « régression identitaire » pour les futures générations.

Les parties prenantes et les participants extérieurs au milieu scolaire et plutôt favorables aux mesures n'ont pas perçu que l'EALS, notamment l'EIALS, poserait un risque pour l'apprentissage du français, langue maternelle. Lors de la discussion avec les personnes extérieures au milieu scolaire, la question du bilinguisme et de l'assimilation a notamment été débattue. Sur le plan linguistique, les participants favorables aux mesures ont mentionné, en se basant sur des études scientifiques et pour certains sur l'état de leur recherche, que la connaissance des langues secondes favorise l'apprentissage de la langue première. Sur le plan sociétal, certains ont indiqué que de manière générale, c'est la perte d'un contexte majoritaire d'utilisation de la langue maternelle de l'apprenant (réseaux sociaux, institutionnels, médiatiques et fonctionnels) qui pourrait contribuer à son assimilation et non pas l'apprentissage d'une langue seconde en tant que telle. Si l'on établit un parallèle entre ce raisonnement et les arguments des personnes extérieures au milieu scolaire et défavorables aux mesures, il est possible que ces derniers craignent que l'amélioration de l'offre de l'EALS tende à rendre les jeunes plus bilingues et que ce bilinguisme contribue à faire disparaître ces espaces de socialisation en français, langue officielle du Québec.

Le contexte qui entoure l'enseignement des langues a été documenté dans la littérature, par exemple dans les études de Duff et Li (2009) sur l'importance des écologies linguistiques, et de Dagenais et autres (2008) sur l'influence du contexte sociopolitique sur les hiérarchies entre les langues à l'école. Davantage de détails ont été rapportés dans la section 2 de ce rapport à cet effet.

À la suite des perceptions des répondants de cette étude, il nous est apparu utile de vérifier quel est l'état de la situation du français, langue maternelle ou d'usage au Québec.

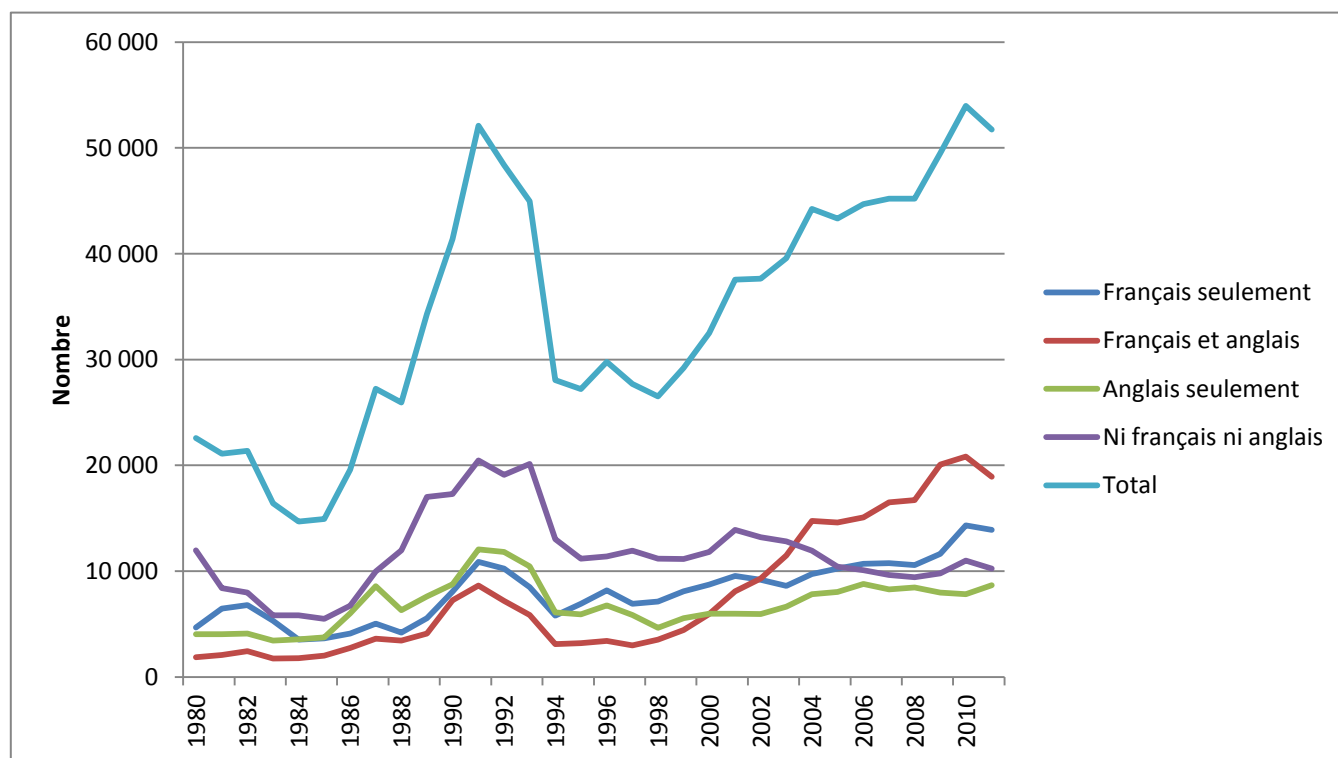
Tableau 8 : Connaissance des langues officielles au Québec de 1991 à 2011

Source : Recensements, Statistique Canada, données compilées par le CREXE (2013).

À cet égard, il est difficile de donner une réponse à cette perception d'anglicisation du Québec par des chiffres clairs. Il est intéressant d'étudier les faits que peuvent rapporter les recensements canadiens ou les études sur les immigrants arrivant au Québec.

Grâce aux données présentées au Tableau 8, on peut se rendre compte que la connaissance des langues officielles a nettement évolué entre 1991 et 2011. On note une forte progression du bilinguisme anglais-français (37 % d'augmentation entre 1991 et 2011). La part de la population ne maîtrisant que le français a aussi évolué, puisqu'elle a diminué de 1991 à 2001, et augmente ensuite depuis 2001. La même tendance est observable pour la population ne parlant que l'anglais. Enfin, la part de la population ne parlant ni anglais ni français est plutôt faible.

Figure 10 : Connaissance des langues officielles par les immigrants arrivant au Québec, de 1980 à 2011



Source : Institut de la statistique du Québec, données compilées par le CREXE (2013).

La Figure 10 nous indique par ailleurs que les immigrants arrivant au Québec ont de plus en plus une connaissance commune du français et de l'anglais. La part des immigrants ne maîtrisant pas le français est aussi de moins en moins élevée.

À l'aide de ces données, nous ne pourrions pas clairement affirmer que le français est en déclin au Québec; nous pouvons par contre aisément dire que l'unique maîtrise du français n'a pas le même succès, dans la population du Québec ou chez les nouveaux arrivants, que la connaissance des deux langues officielles. Il faut néanmoins ajouter que les chiffres utilisés pour souligner l'anglicisation du Québec sont, la plupart du temps, ceux concernant non pas la connaissance des langues, mais ceux sur leur usage. Mais encore là, ils reflètent le plus souvent des évolutions plutôt que des gains ou des pertes. C'est surtout l'usage unique du français qui est en diminution, au profit souvent d'un usage multiple, c'est-à-dire

de situations où le français est utilisé conjointement avec l'anglais ou avec d'autres langues. Dès lors, bien que nous ne puissions pas complètement infirmer l'idée de « déclin du français » au Québec, il convient plutôt d'adopter une position plus nuancée, notamment en nous demandant si nous faisons réellement face à une perte pour le français, lorsque l'usage unique du français est en partie remplacé par un usage conjoint du français et des autres langues, sans que sa connaissance soit réellement en diminution. Par contre, les données sur l'usage du français renvoient directement aux espaces de socialisation francophones abordés précédemment et qui sont centraux pour conserver un contexte majoritaire pour le français. Dès lors, les inquiétudes devraient non pas toucher la connaissance et l'apprentissage de l'anglais ou du français, mais bel et bien leur place et leur valorisation au Québec.

Ainsi, plusieurs personnes extérieures au milieu scolaire ainsi que des chercheurs en milieu universitaire et l'ensemble des parties prenantes soutiennent autant l'EALS que l'importance de maintenir la loi 101 pour protéger la langue française. Certains ont mentionné à cet égard qu'une attention particulière doit être portée à l'enseignement et à la valorisation du français dans le cadre de la conception et de la mise en œuvre. Le bilinguisme est alors perçu comme un véhicule de communication de la culture francophone québécoise auprès des anglophones, des allophones et du reste du monde.

En somme, malgré le fait que la pertinence d'apprendre l'ALS dans les écoles primaires du Québec ne soit pas remise en cause, il est clair que des inquiétudes subsistent pour une partie de nos répondants, y compris pour des personnes qui ne remettent pas en cause les deux mesures. Ces risques tiennent essentiellement à la position minoritaire du français en Amérique du Nord, et sur le fait que l'apprentissage de l'anglais pourrait venir fragiliser cette position. Cependant, la connaissance des langues ne semble pas refléter cette fragilisation, ce qui fait écho au constat que la majorité des répondants souhaitent un apprentissage de l'anglais. Il apparaît que l'enjeu principal autour de l'EALS se trouve bien plus dans la perception de la place de chacune des langues dans la société et dans la défense des espaces de socialisation francophones, lesquelles sont essentielles pour consolider la place du français. Ces éléments, qui ne sont pas propres aux deux mesures à l'étude, font partie du débat sur leur pertinence, abordé dans les paragraphes qui suivent.

L'EIALS et l'EALSPC sont-ils perçus comme pertinents?

Après avoir étudié la pertinence en général de l'apprentissage de l'ALS au Québec, précisons nos constats sur les deux mesures à l'étude.

Comme le montre le Tableau 9, la majorité des répondants au sondage mené auprès de la population québécoise a exprimé être d'accord avec la mesure de l'EIALS (83 %) et la mesure de l'EALSPC (82 %).

Tableau 9 : Niveau d'accord de la population québécoise sur la pertinence des mesures

		EIALS (fréquence et %)		EALSPC (fréquence et %)	
		Fréquence	%	Fréquence	%
Niveau d'accord avec la mesure	D'accord	818	83 %	816	82 %
	En désaccord	172	17 %	178	18 %
	Total	990	100 %	994	100 %

Source : Sondage auprès de la population, CREXE (2013).

Parmi les directeurs ayant l'EIALS dans leur école, 85 % sont d'accord avec le fait que l'EIALS répond à des demandes et préférences sociales actuellement exprimées par les communautés de leur région. Cette donnée se rapproche des perceptions exprimées au sein de la population, ou encore de la vision des directeurs généraux des commissions scolaires comptant au moins une école ayant implanté la mesure (voir le Tableau 10).

Par contre, en ce qui a trait aux directeurs n'ayant pas l'EIALS dans leur école, seulement 48 % de ces derniers sont d'accord avec ce même fait. Cette différence s'avère considérable, ce qui démontre que les directeurs ayant l'EIALS et ceux n'ayant pas l'EIALS ont une perception significativement distincte l'une de l'autre concernant l'adéquation de l'EIALS avec la disposition de leur communauté²⁰. On perçoit donc ici une différence de perception entre la population et les positions des directeurs d'école.

²⁰ Test χ^2 (3, 322) = 48,878; p = 0,000; donc, nous rejetons l'hypothèse nulle selon laquelle les directeurs ayant l'EIALS et les directeurs n'ayant pas l'EIALS répondent pareillement à la question.

Tableau 10 : Avis des directeurs généraux des commissions scolaires sur la pertinence de l'EIALS

La décision d'implanter l'enseignement intensif de l'anglais, langue seconde, dans une ou des écoles de votre commission scolaire répond à des préférences sociales actuellement exprimées par les communautés de votre région.		
	Effectif	Pourcentage
Pas du tout d'accord	1	5,9 %
Peu d'accord	3	17,6 %
Assez d'accord	6	35,3 %
Tout à fait d'accord	7	41,2 %
Total	17	100 %

Source : Sondage auprès des commissions scolaires (directeurs généraux dont la commission scolaire compte au moins une école ayant implanté l'EIALS), CREXE (2013).

Les personnes extérieures au milieu scolaire et défavorables aux mesures les jugent non pertinentes. Ces acteurs justifient leur position par la possibilité d'apprendre, selon eux, l'ALS en dehors du milieu scolaire, en raison de la proximité de la culture anglophone au Québec. L'EIALS est en fait perçu comme contre-productif dans les régions à forte proportion d'anglophones, où les enfants ont déjà acquis un apprentissage avancé en langue anglaise. Ces personnes considèrent également que le taux de bilinguisme est suffisamment élevé pour répondre à la demande du marché du travail et que les jeunes générations ont déjà une bonne connaissance fonctionnelle de la langue anglaise. Elles remettent notamment en cause l'aspect utilitariste de la justification de l'EALS au primaire, en ce sens que l'objectif de cet enseignement serait de faire des élèves « de bons travailleurs, patrons, employés sans aucune notion d'enrichissement de la culture, de la personne ». Ce point a également été soulevé par plusieurs parties prenantes en faisant référence à l'école comme étant un véhicule de développement global de l'enfant. Ces personnes ne sont finalement pas défavorables à l'enseignement d'une langue seconde en tant que telle et considèrent que d'autres langues secondes comme l'espagnol, l'arabe ou le mandarin, entre autres, devraient être davantage enseignées. Cet enseignement de langues secondes autres que l'anglais contribuerait plus à leur vision d'enrichissement culturel de la personne. Enfin, ils considèrent qu'il faudrait se préoccuper de l'enseignement obligatoire du français, ce qui rejoint les arguments sur les risques de l'EALS au Québec. Ils invoquent la perception que l'obligation de l'EIALS irait à l'encontre du droit de recevoir un enseignement en français.

Rappelons tout de même ici brièvement les résultats de l'étude du MELS portant sur la performance en ALS des élèves arrivés au terme de la 5^e année du secondaire depuis l'implantation des épreuves uniques liées aux nouveaux programmes de formation d'ALS :

le nouveau programme de base et le programme enrichi²¹. Avec un seuil fixé à 60 %, les taux de réussite des deux épreuves du programme de base ont été élevés entre 2010 et 2013 (entre 94,8 % et 96,8 % pour l'épreuve d'interaction orale et entre 93,9 % et 94 % pour l'épreuve de production écrite). Plus particulièrement, en ce qui concerne l'épreuve d'interaction orale, plus de la moitié des élèves ont obtenu un résultat correspondant à une certaine aisance en interaction orale (de 80 % à 100 % à l'épreuve), de 13 % à 14 % des élèves ont obtenu un résultat qui s'approche d'une certaine aisance (de 75 % à 79 %) et un peu plus du quart ont obtenu un résultat correspondant à un niveau de base (de 60 % à 74 %). Toutefois, les conseillers pédagogiques ont souligné le décalage existant entre la réussite des élèves aux épreuves ministérielles et leur incapacité à parler avec aisance de façon à être compris par un locuteur anglophone. Ce point a également été repris lors de la discussion avec les personnes extérieures au milieu scolaire et plutôt favorables aux mesures. Pour certains participants, à la fin du secondaire, peu d'élèves ont atteint le niveau de communication de base. Or, c'est bien la communication (pour la vie professionnelle ou personnelle) qui est au cœur des raisons avancées pour soutenir l'EALS. À cet égard, l'étude du MELS citée ci-dessus rappelle que les épreuves pour l'interaction orale sont corrigées localement, c'est-à-dire que les enseignants évaluent les performances de leurs propres élèves au moyen des grilles d'évaluation ministérielles. Or, ce type de correction n'a pas fait l'objet d'une étude; il est donc impossible d'en connaître les effets sur la fidélité des résultats, le cas échéant. Ainsi, le MELS recommande de faire preuve de prudence dans l'interprétation des données. De plus, l'évaluation de la compétence « Interagir oralement en anglais » du programme enrichi relève entièrement des organismes scolaires et n'a donc pas fait, non plus, l'objet d'une évaluation dans l'étude du MELS.

On peut toutefois confirmer que la mise en place de l'EALSPC et de l'EIALS se fonde sur le but d'amener les élèves vers un niveau de communication en langue anglaise plus élevé, lequel semble encore faire défaut et, malgré certains avis, n'est pas encore présent à l'extérieur de l'école. Il faut dès lors retenir que ce sont ces buts mêmes qui sont remis en question : plusieurs répondants s'inquiètent du fait que dès l'école primaire, les apprentissages soient conçus en vue de la vie professionnelle des enfants et non en vue de leur développement global et culturel, ce qui pourrait apporter un engouement pour l'apprentissage d'autres langues que la langue anglaise ou d'autres matières telles que la musique ou les arts.

²¹ En 2012, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport a demandé une étude sur ce sujet. C'est en juin 2010 que la toute première cohorte ayant bénéficié de ces programmes a atteint la 5^e année du secondaire. Cependant, il n'existait pas cette année-là d'épreuves uniques pour les bénéficiaires du modèle enrichi. C'est finalement en 2011 que des épreuves uniques ont pu être soumises aux élèves ayant reçu l'un ou l'autre des programmes. Ces épreuves avaient pour principal objectif d'évaluer des compétences précises se rapportant à chaque modèle d'enseignement de l'anglais. Les épreuves ont permis d'enregistrer 60 000 résultats disciplinaires finaux regroupant les deux programmes par année sauf en 2010, car il n'existait pas encore d'épreuves uniques pour le modèle enrichi.

Conclusion de la section 3 : Pertinence de l'intervention publique en EALS au primaire au Québec

En conclusion, l'ensemble des données collectées semble mettre en évidence quelques constats majeurs :

- ✓ D'abord, un quasi-consensus se dégage au sein de la population, des parents, des parties prenantes, des directeurs d'école, des gestionnaires des commissions scolaires, des conseillers pédagogiques d'ALS ou encore des enseignants au sujet de l'importance de l'apprentissage de l'ALS dans les écoles primaires. Le niveau d'importance perçue dépasse pour la plupart les 95 %.
- ✓ Les principales raisons qui incitent la quasi-totalité des répondants à ne pas remettre en question la pertinence de l'apprentissage de la langue anglaise relèvent principalement de cette langue dans la vie professionnelle et quotidienne dans un contexte de mondialisation et d'innovation.
- ✓ Cela dit, un tel apprentissage est vu aussi par 28 % de la population sondée comme porteur de risque pour la pérennité de la langue française au Québec. Plusieurs associations de défense du français s'opposent de manière très médiatisée à l'apprentissage de l'ALS, arguant souvent de la possibilité d'apprendre la langue anglaise en dehors du cadre scolaire du primaire, et de la priorité à donner à l'apprentissage du français, langue perçue comme étant en déclin au sein de la population québécoise. Pourtant, à la fois cet apprentissage de l'anglais en dehors du milieu scolaire et même l'EALS dans les programmes réguliers au primaire n'apparaissent pas suffisants pour combler les besoins exprimés par les parents, et il faut souligner le poids des parents pour obtenir une meilleure offre de l'enseignement de l'ALS à l'école. On note aussi l'existence de nuances à apporter aux perceptions de déclin du français soulevées par certaines de ces associations, notamment en ce qui concerne la connaissance des langues officielles. En proportion, c'est uniquement la connaissance unique du français qui est en diminution, mais ceci s'explique, avant tout par une connaissance de plus en plus répandue du français conjointement avec une ou plusieurs langues, et non pas par une perte sèche pour la connaissance du français. Lorsque interrogés sur leur perception du risque au sujet des impacts du bilinguisme sur la préservation du français, 72 % des Québécois pensent que l'apprentissage de l'anglais ne pose aucun risque notable sur la préservation du français. Plusieurs personnes soutiennent tout autant l'enseignement de l'anglais, langue seconde, que l'importance de maintenir la loi 101 pour protéger la langue française.
- ✓ Dès lors, les deux mesures semblent bel et bien correspondre aux besoins exprimés par la population et les parents, pour un niveau d'anglais supérieur au niveau de maîtrise actuel des élèves. Les parents d'enfants en âge scolaire sont de plus en plus nombreux à être préoccupés par le peu de temps consacré à l'ALS dans les programmes réguliers, qu'ils jugent insuffisants pour permettre aux élèves d'atteindre le niveau de compétence nécessaire pour les études postsecondaires et pour le marché du travail.

- ✓ Toutefois, la réponse à ces besoins par des mesures d'EALS ne peut se faire sans prendre en compte les préoccupations concernant l'apprentissage de la langue anglaise, notamment sur la place qu'il doit occuper au sein d'un Québec francophone, ou sur la façon dont il peut influencer la pensée de l'enseignement primaire, entre le développement de la culture de l'enfant et la préparation pour sa vie professionnelle.
- ✓ Enfin, il est inévitable que l'ensemble de ces enjeux de pertinence touche la conception des mesures d'EALS, et les deux mesures à l'étude ne font pas exception. Pour la section suivante, consacrée à l'étude de leur conception, trois éléments guideront la réflexion : les mesures doivent être pensées pour répondre à une demande forte pour l'EALS, et donc atteindre un niveau de compétence assez élevé chez les élèves. Les données issues de la littérature scientifique sont fondamentales pour guider la conception des mesures dans ce sens. Cependant, il y a un équilibre à trouver entre les connaissances issues des chercheurs et la réalité du contexte québécois et des préoccupations engendrées par le statut minoritaire du français, ou la mise en relation des apprentissages primaires à la vie professionnelle.

SECTION 4 : ÉTUDE DE LA CONCEPTION DES DEUX MESURES

Introduction

La section précédente consacrée à la pertinence des deux mesures à l'étude a permis de connaître exactement les besoins ressentis en apprentissage de l'anglais ainsi que les préoccupations et balises entourant ces besoins. La présente section cherche à compléter cette réflexion en examinant la façon dont les deux mesures à l'étude ont été pensées et « articulées ». Cette réflexion pourra être mise en relation avec la raison d'être déterminée précédemment.

Rappelons que l'étude de la conception d'une mesure est un examen évaluatif qui interroge l'intelligibilité de l'intervention en explorant notamment les assises théoriques et conceptuelles ayant guidé l'élaboration de l'intervention, ses axes, ses instruments et ses conditions de succès présumées. Dans ce cadre, l'évaluation tente de révéler les causalités envisagées et les postulats sous-jacents à la structure et au montage de l'intervention étudiée. On souhaite étudier la façon selon laquelle un besoin ou un enjeu de société a cheminé pour donner lieu à une action publique concrète soutenue par des ressources, à des façons de faire et à des objectifs à atteindre dans un cadre spatial et temporel donné.

La section est organisée de la manière suivante : une première partie est consacrée à des remarques générales sur les objectifs des deux mesures. Par la suite, la conception des deux mesures est traitée de façon distincte, à la lumière des perceptions positives puis à celle des préoccupations formulées par l'ensemble des répondants à nos collectes de données.

Remarques générales sur les objectifs des deux mesures

La question de recherche concernant l'adéquation entre les besoins et les préoccupations exprimés dans la section sur la pertinence est centrale pour juger de la conception des deux mesures. Plusieurs remarques générales sur les objectifs des deux mesures sont tout d'abord présentées.

Rappelons que les différentes compétences attendues en ALS et les compétences transversales visées au 1^{er} et au 3^e cycle du primaire sont les suivantes (MELS, 2006a) :

- Compétences attendues en ALS à l'issue du 1^{er} cycle du primaire :
 - « Mobiliser sa compréhension de textes entendus »
 - « Communiquer oralement en anglais »
- Compétences transversales visées au 1^{er} cycle du primaire :
 - « Résoudre des problèmes »
 - « Structurer son identité »
 - « Exploiter l'information »

- « Coopérer »
- Compétences attendues en ALS à l'issue du 3^e cycle du primaire :
 - « Interagir oralement en anglais »
 - « Réinvestir sa compréhension de textes lus ou entendus »
 - « Écrire des textes »
- Compétences transversales visées au 3^e cycle du primaire :
 - « Exploiter l'information »
 - « Adopter des méthodes de travail efficaces »
 - « Exploiter les technologies de l'information et de la communication »
 - « Coopérer »
 - « Communiquer de façon appropriée »

Pour mieux comprendre les attentes, rappelons l'objectif général de l'EIALS présenté par le MELS :

L'EIALS vise à faire en sorte que l'élève ait développé plus d'aisance à s'exprimer spontanément et une meilleure compréhension de l'anglais, que l'élève qui a reçu tout au long du primaire un enseignement de l'ALS d'une heure/semaine en moyenne. Ultimement, c'est un moyen pouvant contribuer à faire en sorte que l'élève soit capable, à la fin du secondaire, de se faire comprendre facilement par un interlocuteur anglophone et de le comprendre sans difficulté.

Les participants aux entrevues et aux discussions ont pu juger, le cas échéant, de l'adéquation de ces compétences et de l'objectif de l'EIALS pour répondre aux besoins estimés en ALS.

La majorité des répondants au sondage mené auprès de la population a indiqué être d'accord avec les objectifs de l'EIALS (90 %) et avec les objectifs de l'EALSPC du primaire (86 %).

Tableau 11 : Niveau d'accord concernant les objectifs de l'EIALS et de l'EALSPC

Niveau d'accord avec les objectifs ²²	EIALS (effectif et %)		EALSPC (effectif et %)	
	D'accord	898	90 %	850
En désaccord	95	10 %	141	14 %
Total	993	100 %	991	100 %

Source : Sondage auprès de la population, CREXE (2013).

Même si la majorité des parties prenantes considère comme pertinent l'apprentissage de l'ALS au primaire, elles ne se sont pas exprimées clairement sur les objectifs de l'EIALS ou du 1^{er} cycle du primaire. Un peu plus de la moitié des parties prenantes n'a pas été en mesure d'indiquer si ces objectifs étaient en adéquation avec les besoins exprimés concernant l'apprentissage de l'ALS au primaire. Cela est dû en partie au fait qu'elles ne se jugeaient pas toujours les mieux placées pour apprécier ce point et n'étaient pas nécessairement familiarisées avec les pédagogies d'enseignement qui peuvent être mobilisées pour atteindre les compétences visées.

La plupart des parties prenantes n'ont pas remis en cause l'objectif de l'EIALS et la majorité des conseillers pédagogiques perçoit positivement l'objectif général du programme d'EIALS. De plus, les conseillers pédagogiques considèrent l'EIALS comme étant en adéquation avec les compétences attendues au 3^e cycle du primaire.

En ce qui a trait à l'EALSPC, il faut noter que des parties prenantes favorables à l'EIALS ne le sont pas nécessairement vis-à-vis de cette deuxième mesure. Un tiers des parties prenantes seulement a clairement donné son avis sur les objectifs d'apprentissage de l'EALSPC. Parmi celles-ci, certaines ont une perception négative de ces objectifs, bien qu'elles soient favorables à la mesure.

Il a également été suggéré que les objectifs des deux mesures pourraient être bonifiés ou modulés par les écoles, pour mieux répondre aux besoins et aux caractéristiques des clientèles des milieux. Par exemple, certaines parties prenantes pensent qu'il faudrait adapter les objectifs d'apprentissage de l'EALS au 1^{er} cycle du primaire en fonction de la clientèle d'élèves. C'est le cas notamment pour les milieux où l'on retrouve une forte clientèle allophone, alors que le français est déjà pour plusieurs une deuxième langue.

Cependant, d'autres parties prenantes seraient plutôt d'avis que c'est le Ministère qui devrait préparer des contenus et qu'un temps d'apprentissage minimum de l'ALS pour

²² Il est à noter que les objectifs des deux mesures ont été lus aux personnes interrogées, afin qu'elles puissent donner leur opinion en connaissance des objectifs des deux mesures.

l'élève devrait être prescrit afin d'éviter d'avoir des enseignements de l'ALS inégaux en fonction des milieux. Les parties prenantes ont surtout invoqué un ensemble d'arguments qui correspondent soit à des aspects positifs de ces mesures, soit à des défis ou à des préoccupations d'ordre conceptuel.

On constate que peu de remises en question des objectifs d'apprentissage des deux mesures sont formulées. Cette réflexion s'avère, en effet, parfois complexe, même pour des répondants qui font partie du milieu scolaire.

Précisions sur la conception de l'EALSPC

1. Perceptions positives

Rappelons que le contexte d'apprentissage au premier cycle du primaire est l'initiation à la langue anglaise grâce à la participation aux routines de la classe et à l'utilisation de chansons, comptines et histoires authentiques (émergence naturelle).

L'ensemble des conseillers pédagogiques considère que l'approche pédagogique élaborée pour l'EALSPC est positive, car il s'agit d'une approche communicative et interactive visant à un éveil à l'ALS et à la culture anglophone. À cet égard, plusieurs conseillers pédagogiques ont insisté sur le fait qu'au 1^{er} cycle du primaire, l'évaluation porte sur la communication orale et non sur l'interaction orale de l'élève. La communication renvoie à un répertoire personnel de mots, de groupes de mots et de courtes expressions utilisés par l'élève à son rythme et repose ainsi sur un langage contextuel. En revanche, l'interaction suppose la construction d'un énoncé en fonction de l'énoncé de l'interlocuteur et repose sur un langage fonctionnel. Les conseillers pédagogiques ont également souligné que ces compétences et les approches pédagogiques développées suivent la progression des apprentissages au primaire et qu'une attention particulière est accordée au fait de ne pas générer de l'anxiété auprès des élèves.

2. Préoccupations et inquiétudes

Certaines parties prenantes et certains conseillers pédagogiques ont souligné l'inadéquation des critères d'évaluation et l'inefficacité de répartir un petit nombre d'heures tout au long de la scolarité (voir le Tableau 12).

D'autres critiques sont en général plus marquées chez les parties prenantes et chez les personnes extérieures au milieu scolaire et défavorables à l'EIALS. Ces personnes perçoivent également que l'EALSPC entraîne la diminution du temps destiné aux autres matières, bien que l'EALSPC ait été mis en place en même temps qu'un ajout de temps scolaire au 1^{er} cycle.

Il est important de souligner qu'au 1^{er} cycle, l'offre d'EALS peut varier de 30 minutes à 90 minutes par semaine. Les conseillers pédagogiques ainsi que certaines parties prenantes considèrent généralement que pour pallier le phénomène de répartition d'un petit nombre d'heures sur tout le cycle, il serait nécessaire de prescrire un temps minimum d'EALS pour atteindre les compétences visées (« Mobiliser sa compréhension de textes entendus » et « Communiquer oralement en anglais »). D'autre part, les conseillers pédagogiques ont

indiqué que le fait que les enseignants ne soient pas tenus de mettre une note au premier bulletin en anglais s'explique justement par le peu d'heures consacrées à l'EALS au 1^{er} cycle. Or, les enseignants ont besoin de plusieurs contacts avec les élèves pour évaluer les deux compétences attendues au 1^{er} cycle.

Tableau 12 : Arguments conceptuels contre l'EALSPC des parties prenantes selon leur positionnement quant à l'EALSPC (8 parties prenantes se sont exprimées)²³

	Critères d'évaluation inadéquats	Diminution du temps des autres matières	Remise en cause du moment	Inefficacité du saupoudrage	Remise en cause de l'apprentissage précoce
Nombre de parties prenantes s'étant exprimées sur le thème (nombre d'occurrences)					
Plutôt favorable à l'EALSPC (n = 5)	2 (2)	3 (3)	1 (2)	0 (0)	0 (0)
Plutôt défavorable à l'EALSPC (n = 2)	3 (8)	2 (7)	2 (4)	3 (5)	1 (2)
Ne se prononce pas (n = 1)	0 (0)	0 (0)	1 (1)	1 (1)	0 (0)
Total (n = 8)	5 (10)	5 (10)	4 (7)	4 (6)	1 (2)

Source : Entrevues auprès des parties prenantes, CREXE (2013).

3. À quel moment doit-on commencer l'EALS?

Pour juger de la conception même de l'EALSPC, il est intéressant de faire un point sur le moment perçu comme optimal pour apprendre l'ALS.

Comme l'indique le Tableau 13, la majorité des répondants (71 % pour la population et 80 % pour les parents) croit que le moment idéal pour commencer l'apprentissage de l'ALS doit être avant ou lors de la première année du primaire. Par ailleurs, 17 % de la population et 15 % des parents interrogés jugent que cet apprentissage doit débiter dès la troisième année du primaire, alors qu'une faible partie (7 % de la population et 4 % des parents) croit plutôt que cet apprentissage doit s'amorcer à la fin du primaire. Seulement 5 % des répondants de la population et moins de 1 % des parents interrogés affirment que l'apprentissage de l'ALS doit commencer après ou durant les études secondaires. Ces

²³ Le tableau se lit de la manière suivante : le thème « La diminution du temps des autres matières » a été mentionné 7 fois par 2 parties prenantes plutôt défavorables à l'EALSPC. Les descriptions des thèmes sont présentées en annexe.

résultats indiquent que ces deux groupes sont massivement d'accord pour que l'apprentissage de l'ALS débute le plus tôt possible lors du développement de l'enfant. Notons que cette tendance n'est pas différenciée selon certaines variables importantes : au sein de la population, les répondants avec des enfants de moins de 18 ans et ceux sans enfant ne répondent pas différemment; même chose pour les parents d'élèves qui appartenaient à des groupes avec EIALS et les parents d'élèves de groupes sans EIALS.

Tableau 13 : Moment idéal pour commencer l'apprentissage de l'ALS

Moment idéal pour commencer l'ALS	Population Effectif (%)	Parents Effectif (%)
Dès la petite enfance, avant l'entrée à l'école primaire	361 (36,4 %)	403 (40,3 %)
Dès la première année du primaire	341 (34,3 %)	395 (39,5 %)
Dès la troisième année du primaire	172 (17,3 %)	149 (14,9 %)
À la fin du primaire	69 (6,9 %)	44 (4,4 %)
À partir de la première secondaire	45 (4,5 %)	7 (0,7 %)
À partir de la quatrième secondaire	2 (0,2 %)	0 (0 %)
Après le secondaire	4 (0,4 %)	1 (0,1 %)
Total	993 (100 %)	999 (100 %)

Source : Sondage auprès de la population et sondage auprès des parents, CREXE (2013).

Lors de la discussion avec les personnes extérieures au milieu scolaire et plutôt favorables aux mesures, un consensus sur le meilleur moment pour apprendre l'ALS n'a pas pu être dégagé, bien que l'EALS au primaire ait été jugé pertinent à l'unanimité.

À cet égard, rappelons que la revue de littérature n'a pas apporté de réponse définitive concernant ce point. En effet, les études relevées font surtout état de l'éveil aux langues secondes, ce qui est différent de l'apprentissage d'une langue seconde, ou alors elles font état de l'apprentissage de l'anglais en dehors de l'école. La maîtrise de la littératie de la langue maternelle avant l'apprentissage d'une langue seconde semble également être une priorité pour certaines parties prenantes, pour des personnes extérieures au milieu scolaire et pour certains chercheurs.

Ainsi, on ne peut pas dire que l'EALSPC, tel que mis en place dans les écoles primaires du Québec, répond à des preuves scientifiques clairement exposées dans la littérature. Par contre, il est manifeste qu'au sein de la population et des parents, il y a une demande pour un tel apprentissage précoce, ce à quoi cette mesure semble vouloir répondre. Ces deux aspects pourraient expliquer pourquoi il y a des différences d'implantation dans les écoles, qui s'ajusteraient plus aux demandes des parents d'élèves qu'à des balises théoriques sur l'efficacité de l'enseignement.

Précisions concernant la conception de l'EIALS

1. Perceptions positives

L'efficacité de la concentration des heures d'apprentissage de l'ALS, leur augmentation et l'approche communicative mobilisée en pédagogie d'enseignement sont les arguments d'ordre conceptuel les plus invoqués pour appuyer l'EIALS, tant par les parties prenantes favorables à l'EIALS que par l'ensemble des conseillers pédagogiques :

Le jeune est beaucoup sollicité dans les interactions qu'il va avoir avec ses pairs. [...] C'est très dynamique [...] Une classe d'anglais intensif, ça bouge, alors le jeune se sent bien et apprécie cela. (Partie prenante)

Dans le programme, il y a une interaction orale, que ce soit sur les textes qu'on a lus, visionnés ou entendus, ou sur la production et l'écriture de textes. Il y a aussi un aspect de travail coopératif où l'on va aller consulter les pairs pour améliorer les textes. Donc, la compétence « Interagir oralement en anglais » même si ce n'est pas nécessairement [celle] qui est toujours évaluée, elle est quand même mobilisée à l'intérieur des deux autres compétences. (Conseiller pédagogique)

On a la compréhension de la lecture et de l'écriture qui vient en soutien à l'oral. Dans un contexte intensif, on le voit en action, contrairement à l'éparpillement de l'enseignement de l'anglais de la première année à la 5^e année. L'idée de la concentration dans le temps aide à la capacité de communiquer dans tous les contextes. (Conseiller pédagogique)

Les transferts de stratégie d'apprentissage entre l'ALS et les autres matières selon la pédagogie de projet mobilisée, notamment en EIALS, ont également été invoqués et validés de manière unanime par les conseillers pédagogiques :

L'élève, lorsqu'il est en contexte d'anglais intensif, doit mobiliser toutes sortes de ressources qui vont lui être utiles dans les autres disciplines scolaires. (Conseiller pédagogique)

Les transferts de stratégie les plus cités sont la résolution de problèmes et les stratégies de lecture.

Lors de la discussion avec les personnes extérieures au milieu scolaire et plutôt favorables aux mesures, les arguments sur la nécessité de concentrer et d'augmenter le nombre d'heures ont été repris à l'unanimité. L'approche pédagogique utilisée en contexte d'EIALS a également recueilli des remarques positives, notamment quant au fait que les élèves soient plongés dans des situations authentiques et dynamiques de communication et d'interaction en langue anglaise. L'attention accordée à l'oral, dans l'approche communicative, est également bien accueillie, notamment par rapport au fait que le secondaire propose un plus ample apprentissage à l'écrit.

Tableau 14 : Points soulevés par les parties prenantes au sujet de la conception de l'EIALS selon leur positionnement quant à l'EIALS (13 parties prenantes se sont exprimées)²⁴

	Favorable en principe à une offre universelle de l'EIALS	Défavorable à une offre universelle de l'EIALS	Répartition 6 ^e année par rapport au 3 ^e cycle	Ajustement des autres matières	Incitatif secondaire	Offrir une composante langue maternelle en EIALS	Mesures additionnelles EIALS
Nombre de parties prenantes s'étant exprimées sur le thème (nombre d'occurrences)							
Plutôt favorable à l'EIALS (n = 8)	5 (7)	2 (5)	4 (10)	2 (2)	4 (4)	1 (1)	1 (1)
Plutôt défavorable à l'EIALS (n = 2)	1 (3)	0 (0)	0 (0)	1 (1)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
Position ambiguë (n = 3)	2 (3)	0 (0)	1 (3)	2 (2)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
Total (n = 13)	8 (13)	2 (5)	5 (13)	5 (5)	4 (4)	1 (1)	1 (1)

Source : Entrevues auprès des parties prenantes, CREXE (2013).

Toutefois, malgré les aspects positifs invoqués concernant la conception de l'EIALS et basés notamment sur la littérature scientifique, des préoccupations demeurent.

2. Préoccupations et inquiétudes

Les parties prenantes ayant une position ambivalente ou plutôt défavorable invoquent notamment le faible ancrage des apprentissages des autres matières ainsi que la priorisation du français et des mathématiques et elles remettent en cause le moment choisi dans le parcours scolaire pour commencer l'EIALS (voir Tableau 15).

²⁴ Le tableau se lit de la manière suivante : le thème « ajustement des autres matières » a été mentionné 2 fois par 2 parties prenantes plutôt favorables à l'EIALS. Les descriptions des thèmes sont présentées en annexe.

Tableau 15 : Arguments conceptuels contre l'EIALS des parties prenantes selon leur positionnement quant à l'EIALS (10 parties prenantes se sont exprimées)²⁵

	Manque d'une continuité de l'EALS au secondaire	Interaction négative de l'EIALS avec le secondaire	Priorisation du français et des mathématiques	Manque d'une continuité de l'EALS au primaire	Rythme intensif	Remise en cause du moment de l'EIALS	Ancrage des apprentissages
Nombre de parties prenantes s'étant exprimées sur le thème (nombre d'occurrences)							
Plutôt favorable à l'EIALS (n = 6)	6 (6)	2 (2)	1 (1)	2 (2)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
Plutôt défavorable à l'EIALS (n = 2)	2 (4)	1 (1)	2 (5)	0 (0)	2 (2)	2 (4)	1 (3)
Position ambiguë (n = 1)	1 (1)	1 (1)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
Total	8 (11)	4 (4)	3 (6)	2 (2)	2 (2)	2 (4)	1 (3)

Source : Entrevues auprès des parties prenantes, CREXE (2013).

Ces critiques rejoignent les préoccupations de plusieurs personnes extérieures au milieu scolaire. Elles concernent principalement les conséquences du découpage de l'année scolaire en deux semestres, sans la révision des programmes et des objectifs d'évaluation des autres matières, et le rythme d'apprentissage que cela implique pour les élèves.

2.1 Continuité de l'EALS

La moitié des parties prenantes, toutes positions confondues, est particulièrement préoccupée par l'absence de continuité entre l'enseignement de l'ALS au secondaire et l'EIALS (Tableau 15). À cet égard, on peut estimer qu'il y a une demande claire pour que l'enseignement de l'ALS soit cohérent et conçu sur l'ensemble du parcours scolaire de l'élève, du primaire au secondaire :

L'apprentissage d'une langue, ça ne se fait pas d'un seul coup. Dans ce cas, le curriculum devrait plutôt faire une progression. Si les élèves arrivent au secondaire et n'ont pas un programme d'anglais intensif, les acquis risquent de disparaître [...] Ça requiert des efforts continus et pas seulement un coup à donner pendant une année. (Partie prenante)

²⁵ Le tableau se lit de la manière suivante : le thème « priorisation du français et des mathématiques » a été mentionné 5 fois par 2 parties prenantes plutôt défavorables à l'EIALS. Les descriptions des thèmes sont présentées en annexe.

Les participants extérieurs au milieu scolaire et plutôt favorables aux mesures ont également tous fait état de leur inquiétude concernant la continuité de l'enseignement de l'ALS tout au long du parcours scolaire de l'élève. À cet égard, ils considèrent qu'il serait important de prévoir une progression cohérente dans le temps, avant et après l'EIALS, notamment comme cela est le cas pour l'EIFLS au Nouveau-Brunswick. Par ailleurs, deux grands points d'ordre conceptuel concernant l'EIALS ont été soulevés, autant par la majorité des parties prenantes (Tableau 15) que par les personnes en dehors du milieu scolaire ayant pris une position publique dans la presse ou sur Internet : le principe d'une offre universelle de l'EIALS et la place des autres matières au primaire.

2.2 Principe d'une offre universelle de l'EIALS

Le thème le plus abordé est celui de l'acceptation ou non du principe de l'universalité de cette mesure (Tableau 15), c'est-à-dire si elle doit être offerte à tous dans les écoles, sans critères de sélection, y compris pour les élèves HDAA, ou si elle doit faire l'objet d'une sélection des élèves :

Nous, ce qu'on dit, c'est que le jeune qui a des difficultés puisse aussi faire des cours en anglais intensif, parce qu'il aura, lui aussi un jour, à travailler. Il ne faut pas que l'anglais intensif devienne une petite école privée dans l'école publique, parce que présentement, c'est un peu ça qu'on voit. (Partie prenante)

Il est important de souligner que ce principe d'universalité est invoqué, quelle que soit la position des parties prenantes concernant le choix des milieux pour l'implantation de l'EIALS. Cela signifie que c'est surtout la mise en œuvre de ce principe d'universalité qui préoccupe les parties prenantes. La majorité des participants extérieurs au milieu scolaire et plutôt favorables aux mesures a également mis l'accent sur l'inclusion de tous les élèves au sein de l'EIALS, y compris les élèves HDAA. Leur remarque à cet égard relevait plutôt de la mise en œuvre de la mesure. De plus amples détails concernant le soutien nécessaire aux élèves HDAA, sur les difficultés ressenties par les écoles ayant mis en place l'EIALS et, enfin, sur les effets de l'EIALS sur les apprentissages des élèves HDAA seront donnés dans le dernier rapport de notre recherche évaluative.

Ce principe d'universalité repose sur la perception d'effets positifs de l'EIALS sur l'estime de soi, la motivation et la réussite scolaire en ALS des élèves HDAA dans le cadre de l'EIALS. Il est également partagé par l'ensemble des conseillers pédagogiques. En revanche, les parties prenantes défavorables à l'EIALS, dont le mandat n'est pas nécessairement de représenter les intérêts des élèves HDAA, et les personnes extérieures au milieu scolaire et défavorables à l'EIALS ont surtout manifesté des inquiétudes concernant la réussite de ces enfants dans les autres matières.

La question de l'inclusion ou non des élèves HDAA est un enjeu du débat actuel de l'EIALS, au sein des répondants. On assiste à une sorte de concurrence pour savoir qui représente le mieux les intérêts de ces enfants. Dans le cadre des entrevues et des discussions, plusieurs participants ont rappelé que l'EIALS a actuellement le statut de projet particulier et est souvent proposé avec des critères de sélection des élèves excluant *de facto* les élèves HDAA. À ce sujet, il nous paraît incontournable de laisser avant tout la parole aux parents d'élèves HDAA, joints dans le sondage mené auprès des parents d'élèves.

Tableau 16 : Avis des parents d'élèves HDAA sur la sélection dans les groupes d'EIALS (n = 117)

Enfants qui n'ont pas reçu d'EIALS		
Si l'enseignement intensif de l'anglais était offert dans l'école de votre enfant, il devrait l'être pour tous les élèves, sans exception	Effectif	Pourcentage
Tout à fait	42	52,5 %
Assez	28	35,0 %
Peu	4	5,0 %
Pas du tout	6	7,5 %
Total	80	100,0 %
Enfants qui ont reçu l'EIALS		
Le fait que l'enseignement intensif de l'anglais soit offert à tous les élèves de l'école de votre enfant, sans sélection, est une bonne chose	Effectif	Pourcentage
Tout à fait	22	59,5 %
Assez	10	27,0 %
Peu	4	10,8 %
Pas du tout	1	2,7 %
Total	37	100,0 %

Source : Sondage auprès des parents, CREXE (2013).

La majorité des parents d'élèves HDAA (ces 117 parents se sont eux-mêmes identifiés dans le sondage auprès des parents d'élèves de 6^e année) peu importe si leurs enfants ont reçu ou non un enseignement intensif de l'ALS sont donc pour l'inclusion de leurs enfants dans les groupes d'EIALS.

Nous faisons face ici à une divergence des avis quant aux critères de sélection. En l'absence de données en provenance de la littérature pour confirmer ou infirmer certaines perceptions, nous ne pouvons clairement affirmer que l'ensemble des élèves doit être intégré aux groupes d'EIALS, bien que les parents d'élèves HDAA ne semblent pas s'y opposer. Il sera important de voir comment cette inclusion (puisqu'elle a eu lieu dans un bon nombre d'écoles) s'est passée sur le terrain. La mise en œuvre (traitée dans le dernier rapport de cette recherche évaluative) dans ces écoles pourra servir de guide pour statuer sur cette question.

2.3 La place des autres matières au primaire

Le deuxième point le plus important concerne notamment la place des autres matières dans la conception de l'EIALS (voir Tableau 15). Les parties prenantes oscillent entre deux positions :

- réviser les programmes des autres matières (parties prenantes plutôt contre l'EIALS) :

Pour rester sur le programme, lorsque les travaux se sont arrêtés, nous, on demandait que les autres programmes soient ajustés. Ça nous créait un problème qu'ils ne le soient pas. (Partie prenante)

- faire une planification sur l'ensemble du 3^e cycle, et non pas seulement sur la 6^e année, et bien répartir les contenus des apprentissages entre l'ALS et les autres matières (parties prenantes plutôt pour l'EIALS) :

Il y a des milieux où ils ont pensé les savoirs essentiels sur le 3^e cycle. C'était brillant [...] Ça fait vraiment un travail cycle et ça a vraiment des avantages parce que tu mobilises une équipe. Le poids de la réussite n'appartient pas juste à un individu, mais à une équipe. C'était l'esprit de la réforme. (Partie prenante)

Les participants extérieurs au milieu scolaire et plutôt favorables aux mesures ont fait état des études réalisées sur l'EIFLS dans le reste du Canada. Ils ont notamment fait allusion à la fois à la meilleure façon de concevoir les approches intensives et à leurs effets. À ce propos, concernant la répartition des autres matières, ils ont fait mention que dans certaines provinces du Canada, par exemple le Nouveau-Brunswick ou Terre-Neuve-et-Labrador, on a conservé un minimum d'heures de mathématiques tout au long de l'année, même pendant le semestre d'EIFLS. Un participant a également mentionné que le Nouveau-Brunswick avait réduit le contenu d'apprentissage des autres matières (autres que les mathématiques) aux « savoirs essentiels ». À cet égard, il faut rappeler qu'actuellement, la SPEAQ a proposé différents modèles d'EIALS qui peuvent permettre aux écoles de gérer les moments consacrés aux différents apprentissages avec souplesse :

- *Modèle cinq mois/cinq mois* (formule la plus courante)
- *Modèle quatre jours d'anglais/un jour d'autres matières – un jour d'anglais/quatre jours d'autres matières* (l'année scolaire est divisée en deux parties)
- *Modèle cinq demi-journées par semaine* (l'anglais est enseigné en demi-journée durant toute l'année scolaire)
- *Modèle deux jours et demi d'anglais/deux jours et demi d'autres matières* (durant toute l'année scolaire)
- *Modèle trois jours d'anglais/deux jours d'autres matières – deux jours d'anglais/trois jours d'autres matières* (l'année scolaire est divisée en deux parties)
- *Modèle un jour/un jour* (l'anglais est enseigné tous les deux jours durant toute l'année scolaire)
- *Modèle une semaine/une semaine* (l'anglais est enseigné toutes les deux semaines durant toute l'année scolaire)

À propos de ces modèles, des enjeux d'ordre conceptuel demeurent. En effet, choisir un modèle plutôt qu'un autre reflète la place laissée aux autres matières. Par exemple, le deuxième modèle de la liste permet de ne pas complètement concentrer les apprentissages des autres matières sur une moitié d'année (comme dans le cas des mathématiques au Nouveau-Brunswick, mais aussi pour le français, ce qui pourrait être un moyen de répondre à la préoccupation sur la place du français). À ce propos, il est à noter que les parties prenantes favorables aux deux mesures favorisent le maintien d'une composante

francophone dans la conception des mesures. À cet égard, il est utile de rappeler que l'article de Brock (2012) aborde l'importance de valoriser la culture et la langue maternelle de chaque élève. En effet, le niveau de compétence d'un enfant dans sa langue maternelle affecte significativement le temps qui lui sera nécessaire pour apprendre une langue seconde; la littérature indique qu'il transférera les compétences de sa première langue vers la langue seconde.

Actuellement, la théorie de programme sous-jacente (c'est-à-dire ses bases théoriques fondées notamment sur la recherche en psycholinguistique et en neurolinguistique) à chacun de ces modèles reste tout de même très peu documentée. Plusieurs participants aux entrevues et aux groupes de discussion ont mentionné qu'une recherche traitant de ces fondements devrait être menée. Nous traiterons également de ces différents enjeux dans le dernier rapport de recherche, à la lumière de la mise en œuvre existante dans les écoles québécoises.

En conclusion, la conception de l'EIALS se fonde sur des preuves scientifiques, avançant que la concentration des heures consacrées à l'EALS permet d'atteindre des niveaux plus élevés en ALS. Cette prémisse correspond tout à fait aux besoins exprimés dans la partie consacrée à la pertinence, d'autant plus que l'EIALS met l'accent sur la communication et l'interaction des élèves en langue anglaise. Mais dans la conception de cette mesure, plusieurs enjeux sont établis, dont certains correspondent à des éléments déjà apportés dans l'étude de la pertinence, notamment la place laissée au français dans l'organisation du temps scolaire. D'autres enjeux ont aussi été établis, comme l'intégration de cette mesure dans une refonte des programmes d'ALS au primaire et au secondaire, ainsi qu'une pensée renouvelée sur les adaptations pour les enseignements des autres matières. Enfin, plusieurs questions se posent quant à l'offre de l'EIALS à tous les élèves, dont les élèves HDAA, et sur l'égalité des chances d'apprentissage en ALS offertes aux élèves. Bien que des éléments de réponse soient apportés par l'implantation de l'enseignement intensif des langues dans d'autres provinces ou pays, l'étude de l'implantation actuelle de l'EIALS dans les écoles québécoises apportera une vue plus complète sur ces enjeux.

Avis sur la complémentarité des deux mesures

Comme l'indique le Tableau 17, 55 % des directeurs perçoivent l'EIALS comme une mesure complémentaire à l'EALSPC du primaire. Parmi ces directeurs, 10 % croient que ce lien est contradictoire. Toutefois, 35 % d'entre eux jugent cette relation ni contradictoire ni complémentaire. Même si les directeurs ayant l'EIALS dans leurs écoles semblent présenter une proportion plus forte concernant leurs perceptions de complémentarité du lien entre ces deux mesures, aucune différence significative n'existe entre leur jugement et celui des directeurs n'ayant pas l'EIALS dans leur école²⁶.

²⁶ Test $\chi^2(4, 312) = 7,612$; $p = 0,107$; donc, nous acceptons l'hypothèse nulle selon laquelle les directeurs ayant l'EIALS et les directeurs n'ayant pas l'EIALS répondent pareillement à la question.

Tableau 17 : Perceptions des directeurs sur la relation entre l'EALSPC du primaire et l'EIALS

Lien entre l'EALSPC du primaire et l'EIALS	Directeur avec l'EIALS dans l'école	Directeur sans EIALS dans l'école	%
Contradictoire	6	26	10,2 %
Ni contradictoire ni complémentaire	22	88	35,3 %
Complémentaire	50	120	54,5 %
Total	78	234	100 %

Source : Sondage mené auprès des directeurs.

Les parties prenantes favorables aux deux mesures ont invoqué la complémentarité de ces deux mesures et leurs effets bénéfiques sur l'ouverture sur les langues. Les deux mesures correspondent également à une autre manière d'enseigner, par rapport à un enseignement plus traditionnel, ce qui peut être la source des incompréhensions et des préoccupations des milieux. Les deux mesures apparaissent aussi très liées du fait que la demande pour l'une ou l'autre ne semble pas être dissociée, et elles risquent d'être remplacées par d'autres mesures si les parents ne sentent pas que l'école y répond adéquatement.

Avis sur les autres manières de satisfaire le besoin d'anglais

Parmi les mesures scolaires proposées, outre l'EIALS, on trouve une augmentation du nombre d'heures consacrées à l'EALS (Tableau 18). Cette mesure de rechange se présente dans le cas où le nombre d'heures prescrit (400 heures) pour l'EIALS ne convient pas aux particularités des milieux. Certaines parties prenantes ont également mentionné qu'il ne faut pas miser seulement sur l'école pour l'apprentissage d'une langue seconde. Les parties prenantes plutôt favorables à ces mesures ont pu proposer des mesures de remplacement, dans un esprit de complémentarité des mesures ou dans un souci d'ouverture pour explorer d'autres pistes d'apprentissage :

Il existe des camps d'été anglophones. On pourrait subventionner ces pratiques-là, encourager davantage des projets d'échanges entre les écoles. [...] Il faut sortir du cadre, [...] pour pouvoir offrir quelque chose d'autre. (Partie prenante)

Tableau 18 : Mesures de rechange proposées par les parties prenantes selon leur positionnement quant à l'EIALS (8 parties prenantes se sont exprimées)²⁷

	Augmentation du temps d'apprentissage en ALS au primaire	Apprentissage de l'ALS en dehors du cadre scolaire	Camps d'été en langue anglaise	EIALS au secondaire	ALS optionnel au primaire	Immersion anglaise
Nombre de parties prenantes s'exprimant sur ce thème (nombre d'occurrences)						
Plutôt favorable à l'EIALS (n = 5)	3 (7)	2 (3)	2 (2)	2 (2)	1 (1)	0 (0)
Plutôt défavorable à l'EIALS (n = 2)	1 (1)	1 (1)	0 (0)	1 (1)	1 (1)	0 (0)
Position ambiguë (n = 1)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	1 (1)
Total (n = 8)	4 (8)	3 (4)	2 (2)	3 (3)	2 (2)	1 (1)

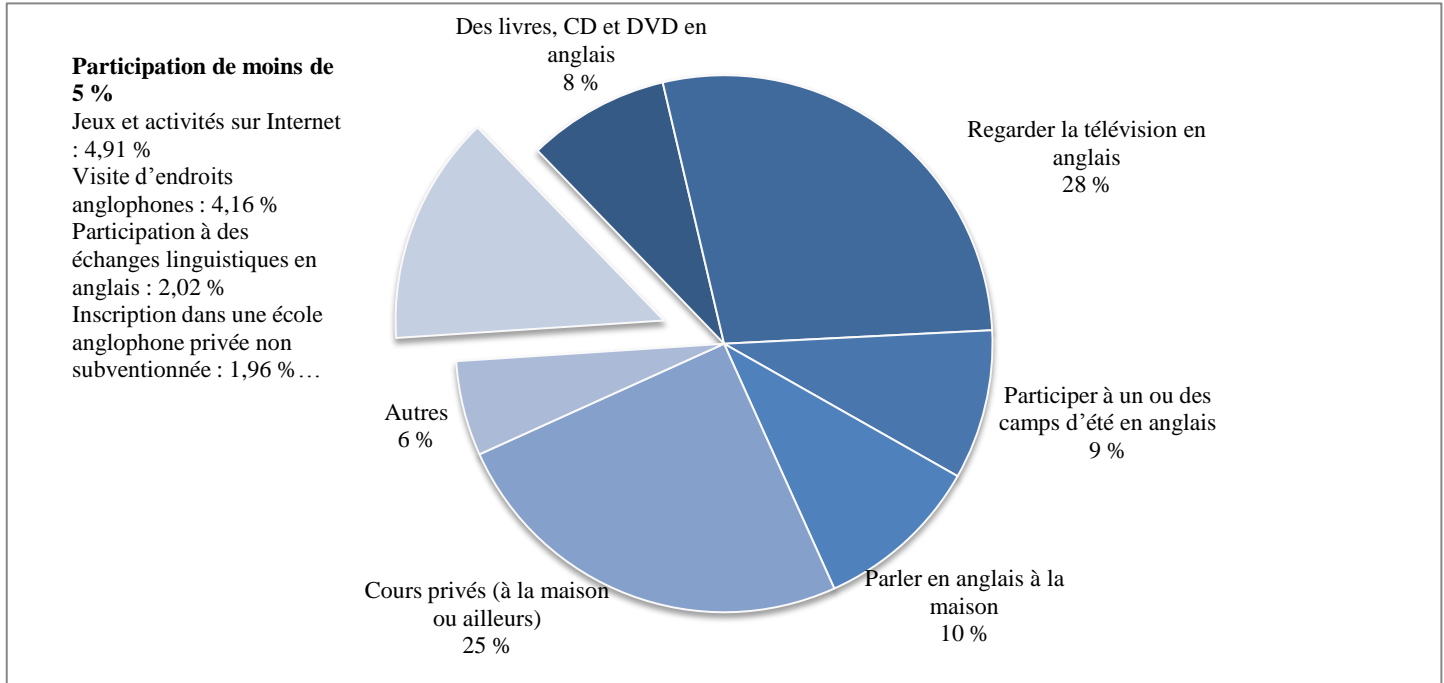
Source : Entrevues auprès des parties prenantes, CREXE (2013).

Les personnes extérieures au milieu scolaire et défavorables aux mesures ont évoqué la possibilité de subventionner, par des crédits d'impôt, des camps d'été en langue anglaise ou d'immersion pour les enfants plutôt que de poursuivre les mesures d'enseignement de l'ALS au sein même du système scolaire.

Ces mesures de rechange renvoient à la question de l'accessibilité de l'enseignement de l'ALS pour tous. Il serait alors pertinent de se demander si les parents sont suffisamment outillés et informés pour aller chercher l'EALS en dehors du cadre scolaire et dans quelle mesure des incitatifs sous forme de crédits d'impôt seraient réellement accessibles aux milieux défavorisés. Lorsque la question des mesures de rechange à l'EIALS ou à l'EALSPC est posée aux parents, on remarque qu'ils n'utiliseraient en effet pas tous les mêmes moyens (voir la figure 11) Cela s'explique notamment par les différences de revenus et les disparités d'informations disponibles sur l'efficacité de ces moyens de rechange parmi les parents.

²⁷ Le tableau se lit de la manière suivante : le thème « Augmentation du temps d'apprentissage en ALS » a été mentionné 7 fois par 3 parties prenantes plutôt favorables à l'EIALS. Les descriptions des thèmes sont présentées en annexe.

Figure 11 : Moyens que les parents utiliseraient pour que leurs enfants apprennent l'anglais si ce n'était pas offert à l'école (n = 1 730)



Source : Sondage auprès des parents, CREXE (2013).

Ainsi, si on souhaite se diriger vers un apprentissage de l'anglais davantage laissé à la discrétion des parents, il faut accepter de ne pas donner un enseignement uniforme à tous les enfants. Les parents les mieux nantis risquent d'être les plus outillés pour apporter à leur enfant un bon niveau en langue anglaise, ce qui fait place à un certain élitisme. Sachant par ailleurs que la maîtrise des langues, et notamment de la langue anglaise, est un atout certain dans le monde professionnel, se pose aussi la question de l'égalité des chances des enfants pour accéder à l'emploi et à des salaires élevés.

Conclusion de la section 4 : Étude de la conception des deux mesures

En conclusion, l'étude de la conception de l'EALSPC et de l'EIALS s'avère très informative. Elle met en évidence quelques constats majeurs :

- ✓ Un certain consensus est dégagé sur le fait que les deux mesures, telles que mises en œuvre actuellement, permettent bel et bien de satisfaire des besoins établis dans l'étude de la pertinence. La majorité des répondants au sondage mené auprès de la population a indiqué être d'accord avec les objectifs de l'EIALS (90 %) et avec les objectifs de l'EALSPC du primaire (86 %). On ne constate que peu de remises en question des objectifs d'apprentissage des deux mesures. Pour autant, on ne peut affirmer que la conception de chacune des deux mesures ne soulève pas certains enjeux.
- ✓ Au sujet de l'EALSPC, on ne peut affirmer que cette mesure se fonde sur des preuves scientifiques claires affirmant que cet enseignement précoce apporte de réels gains sur le niveau d'anglais des élèves (mais on pourra s'intéresser à ces aspects grâce aux résultats d'expérimentation de cette mesure, et aux résultats sur les effets de la mesure présentés au livrable 3 de cette étude).
- ✓ Par contre, il est manifeste que cette conception de l'enseignement répond à un besoin exprimé par les parents, (80 % des parents croient que le moment idéal pour commencer l'apprentissage de l'ALS doit être avant ou lors de la première année du primaire), ce qui peut justifier qu'il soit intégré dans l'ensemble des écoles québécoises, d'autant plus que peu d'arguments sur les risques par rapport au français ont été dirigés vers cette mesure en particulier.
- ✓ En ce qui concerne l'EIALS, on constate qu'un plus grand nombre de preuves scientifiques viennent étayer l'efficacité de cette mesure sur les apprentissages en ALS à tel point qu'elles forment le fondement même de cette mesure. Là aussi, on peut dire que la conception est en adéquation avec les besoins exprimés dans la section sur la pertinence.
- ✓ Par contre, plusieurs préoccupations se posent au sujet de la conception de l'EIALS, à nouveau sur la place accordée au français, mais aussi aux autres matières, sur l'intégration de cette mesure dans l'ensemble de l'enseignement primaire et de sa continuité avec l'EALS au secondaire, ou encore sur la sélection ou sur l'intégration des élèves HDAA dans les groupes d'EIALS et sur le principe d'une offre universelle de l'EIALS. La majorité des parents d'élèves HDAA, peu importe si leurs enfants ont reçu ou non un l'EIALS, sont pour l'inclusion dans les groupes d'EIALS. Peu de faits viennent pour l'instant apporter des réponses claires à ces préoccupations (si ce n'est ce qui a été présenté dans la revue de littérature); dès lors, les données d'implantation actuelle de l'EIALS apporteront de nouveaux éclairages.

SECTION 5 : LES ACTIONS PUBLIQUES ENTREPRISES EN DEHORS DU QUÉBEC : UNE MÉTAÉVALUATION AU SUJET DE L’EALS ET D’AUTRES LANGUES SECONDES ENSEIGNÉES AU PRIMAIRE

Introduction

L’enseignement des langues secondes existe dans presque tous les pays de l’OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques). Le choix des langues, la conception des programmes, l’organisation et la gouvernance de cet enseignement dérivent des réalités politiques et socioculturelles de chaque pays.

L’enseignement des langues secondes soulève, dans tous les pays, des préoccupations diverses par rapport, le plus souvent, à la présence ou non de communautés linguistiques, à leur statut et à l’utilisation de la langue officielle du pays hors de ses frontières. Cette section cherche à comparer les différentes approches d’enseignement de langues secondes, notamment au primaire, selon les contextes. En clair, elle montre comment chaque pays a procédé pour obtenir les meilleurs résultats possibles en fonction de ses contraintes politiques, linguistiques et didactiques. Cette réflexion permet de comparer comment la pertinence des deux mesures est perçue au Québec et dans d’autres contextes. De même, la métaévaluation permet de comparer comment d’autres sociétés ont conçu leur enseignement des langues secondes, en répondant à des besoins similaires.

Méthodologie

Cette étude a été menée en plusieurs étapes.

1. Établissement de catégories de langues secondes

La première étape a consisté à établir des catégories d’analyse de la langue seconde en raison de la multiplicité des concepts entourant le terme « langue seconde ». Cette réflexion fait suite à celle menée dans la section 1.

2. Constitution de fiches-pays, d’une synthèse des données récoltées et d’une analyse

La deuxième étape a consisté à réaliser des fiches-pays à partir des données collectées sur les sites officiels des ministères concernés des pays sélectionnés et à partir des bases de données scientifiques dans lesquelles pouvaient se trouver des recherches évaluatives sur l’enseignement des langues secondes dans ces pays. La sélection des pays s’est faite principalement sur la base de la possibilité de comparer leur situation à celle du Québec et de la disponibilité de l’information présente. Ainsi, les pays suivants ont fait l’objet d’une

étude : Espagne, Belgique, Suisse, France, Pays-Bas, Finlande, Suède, États-Unis ainsi que les deux provinces de l'Ontario et du Nouveau-Brunswick. Les fiches-pays se trouvent en annexe.

Par la suite, à partir de l'information de ces fiches a été constitué un tableau de synthèse des données pertinentes regroupées en unités d'analyse. Ce tableau est présenté en annexe ainsi que la fiche explicative des différentes unités d'analyse mobilisées pour l'analyse comparée.

Catégorie d'analyse de langue seconde

Deux points de vue peuvent être retenus pour déterminer les différentes catégories de langues secondes : les pouvoirs publics et l'apprenant.

1. Catégories de langues secondes à partir du point de vue des pouvoirs publics

Les critères de définition du statut des langues dans un pays dérivent de ses réalités politiques, sociolinguistiques et historiques. Dans cet ordre d'idées, on peut distinguer les catégories suivantes :

1.1 Langue seconde selon l'approche constitutionnelle

Il existe plus d'une langue officielle; dans un tel contexte, la langue seconde (le plus souvent l'anglais) est l'une des langues officielles du pays. L'Ontario, le Nouveau-Brunswick, la Suisse, l'Espagne et la Belgique entrent dans cette catégorie.

Le Nouveau-Brunswick étant une province officiellement bilingue, la langue seconde (l'anglais ou le français) est une langue officielle, tandis qu'en Ontario, elle est une langue officielle pour le gouvernement fédéral seulement. Lorsque l'anglais est la langue seconde, son apprentissage se caractérise par un contexte de langue seconde majoritaire, ce qui peut amener des revendications du type identitaire comparables à celles que connaît le Québec. Dans les trois pays européens figurant dans ce groupe et qui sont caractérisés par l'existence de communautés linguistiques, la langue seconde est une langue officielle d'une des communautés. Le choix de cette langue à l'intérieur de chaque communauté repose probablement sur les liens socioculturels et linguistiques avec la communauté cible, comme en Belgique et en Suisse. Dans ces deux derniers pays, l'apprentissage de la langue seconde se fait dans un contexte de langue seconde minoritaire. En Espagne, où il existe une langue officielle commune, c'est la langue régionale (majoritaire) qui est plutôt enseignée comme langue seconde à la minorité ayant la langue officielle comme langue maternelle. Dans tous les cas, les contextes (majoritaire ou minoritaire) d'apprentissage de langue seconde semblent liés aux réalités linguistiques et politiques de chaque pays. Le niveau de connaissance de la langue seconde par la population ou les parents d'élèves pourrait constituer un facteur important à considérer dans la mise en œuvre des politiques d'apprentissage de langue seconde. Les chercheurs soutiennent en effet que le contexte socioculturel revêt un caractère important lorsqu'on considère les conditions optimales d'acquisition de la langue seconde (Dixon, 2012).

1.2 Langue seconde selon l'approche institutionnelle

La langue seconde n'est pas celle de la scolarisation et de l'administration. Le plus souvent, la langue seconde est une langue allochtone²⁸, c'est-à-dire qu'elle n'est pas une langue propre à l'une des composantes de la population (tribu, ethnie, zone linguistique, etc.). Elle est utilisée dans les communications officielles ou scientifiques avec les autres pays. La France, la Finlande, la Suède et les Pays-Bas sont les pays concernés.

Tandis qu'en France, les élèves ont le choix entre plusieurs langues secondes (la première langue choisie reste cependant l'anglais dans la plupart des cas), l'anglais est obligatoire en Finlande, en Suède et aux Pays-Bas. Si, dans les trois derniers pays l'anglais est largement utilisé dans les institutions nationales (le niveau de connaissance de l'anglais de leur population figure parmi les meilleurs en Europe : 101 pour les Pays-Bas, 97 en Finlande et 91 pour la Suède), en France (avec un niveau qui se situe autour de 88), l'utilisation serait plutôt associée aux échanges internationaux TOEFL iBT. L'utilisation courante de la langue seconde par la population pourrait soit être un effet de l'efficacité des programmes de formation linguistique à la base, soit avoir un effet de rétrocontrôle positif, c'est-à-dire influencer les politiques linguistiques dans le sens du renforcement des capacités d'apprentissage de la langue seconde pour répondre aux besoins des populations.

2. Catégories de langues secondes à partir du point de vue de l'apprenant

Selon la première langue de scolarisation ou de socialisation de l'apprenant, l'apprentissage d'une autre langue (officielle ou étrangère) dans son pays de résidence peut être considéré comme celui d'une seconde langue.

2.1 Langue seconde selon la chronologie d'apprentissage

La première langue de socialisation de l'apprenant peut être une langue officielle de son pays de résidence. C'est le cas de l'Espagne, de la Suisse et de la Belgique, qui ont en commun l'existence de communautés linguistiques, mais dont les politiques linguistiques diffèrent.

En Espagne, l'apprentissage de la langue seconde est utilisé comme un instrument politique pour conquérir un électorat qui en a exprimé le besoin pour ses enfants à 92 % et pour faire la promotion des langues régionales (Herreras, 2011). Au contraire, en Belgique et en Suisse, l'apprentissage des langues secondes semble exprimer d'abord le souci de créer un canal de communication intercommunautaire et, ensuite, de permettre l'ouverture aux

²⁸Allochtonne vient du grec ancien : *allos* « étranger » et *chthonos* « terre ». Nous faisons cet emprunt à la géologie, où le terme désigne une formation structurale qui n'a pas une origine *in situ*. Le terme n'est ici pas utilisé en opposition aux langues autochtones. Le terme est utilisé dans ce rapport pour éviter l'usage du terme « langue étrangère », peu adapté au contexte du Québec. Les auteurs cités dans l'annexe sur les nuances conceptuelles de la langue seconde utilisent bien le terme « langue étrangère »; le concept de « langue allochtone » n'est pas étudié en tant que tel.

autres pays européens. Étant donné que la langue nationale choisie comme langue seconde varie d'une communauté à une autre en Suisse, l'anglais devient ainsi la seule langue apprise dans toutes les communautés. Des auteurs se demandent d'ailleurs si cette politique linguistique ne pourrait pas être une solution aux enjeux linguistiques suisses.

2.2 Langue seconde selon les catégories populationnelles

Il s'agit de l'apprentissage de la langue officielle du pays d'accueil par les migrants ou des communautés linguistiques. Dans cette approche, on trouve les États-Unis qui, avec les Pays-Bas, constituent les deux premiers pays d'immigration.

L'apprentissage de la langue seconde ne se fait pas aux dépens de la langue maternelle, dont la maîtrise pourrait être un facteur prédictif pour l'acquisition de connaissances dans la langue seconde (Páez et Rinaldi, 2006). C'est ainsi que l'apprentissage en premier de l'espagnol (langue maternelle) avec passage progressif à l'anglais (langue seconde) est proposé aux élèves d'origine hispanique aux États-Unis. Cette communauté gagne en effet en importance d'année en année et, selon Cheung et Slavin (2012), elle passera de 10 % en 2012 à 25 % en 2030. L'apprentissage d'une langue seconde nécessite donc un socle linguistique constitué de la langue maternelle, dont la maîtrise apparaîtrait comme une condition *sine qua non* pour l'acquisition de compétences en langue seconde. La conception de programmes d'apprentissage de langue seconde, y compris la langue maternelle, pourrait être une solution pour dissiper la crainte de la perte de la langue maternelle au profit de la langue seconde.

Analyse

Les résultats de l'analyse sont synthétisés dans le tableau suivant. Les définitions des unités d'analyse sont disponibles à l'annexe 2.

INFORMATIONS GÉNÉRALES										
Unités d'analyse	États-Unis	Espagne	France	Belgique	Suède	Suisse	Finlande	Ontario	Nouveau-Brunswick	Pays-Bas
Population (habitants)	308 700 000	47 370 542	65 800 000	10 951 266	9 119 423	8 002 000	5 375 276	13 500 000	751 171	16 805 037
Catégorie (s) de langue seconde	-Selon les catégories de population	-Selon la chronologie d'apprentissage - Constitutionnelle	Institutionnelle	-Selon la chronologie d'apprentissage -Constitutionnelle	Institutionnelle	-Selon la chronologie d'apprentissage -Constitutionnelle	Institutionnelle	Constitutionnelle	Constitutionnelle	Institutionnelle
Langue seconde	Anglais, espagnol	Anglais, langues régionales	Anglais	Anglais, néerlandais, allemand	Anglais	Anglais, allemand, français, italien	Anglais	Français	Anglais, français	Anglais
Statut des langues secondes	-Langue officielle -Langue de la plus importante communauté	Langue étrangère, langues co-officielles	Langue vivante étrangère	Langue étrangère langues nationales	Langue étrangère	Langue étrangère, langues nationales	Langue étrangère	Langue non officielle (provincial) mais officielle (fédéral)	Langues officielles	Langue étrangère
Structure du système éducatif	Maternelle (3 cycles : 3-4, 4-5, 5-6) et primaire (structure unique)	Crèche, maternel, primaire (3 cycles)	Cycle 1 (maternelle), cycle 2 (fondamentaux), cycle 3 (consolidation)	Maternelle (cycle 1) et primaire (cycle 2, 3, 4)	Maternelle (2 cycles) et structure unique au primaire	Maternelle (2 cycles) primaire (2 cycles) (suisse romande)	Maternelle (une année) et primaire (structure unique).	Maternelle et primaire (structure unique)	Maternelle et primaire (structure unique)	Maternelle et primaire (structure unique)

PERTINENCE ET CONCEPTION										
Unités d'analyse	États-Unis	Espagne	France	Belgique	Suède	Suisse	Finlande	Ontario	Nouveau-Brunswick	Pays-Bas
Argument invoqué pour l'apprentissage des langues	Utilité sociale et professionnelle	Consensus sur l'utilité, prestige, place privilégiée dans le système éducatif	Utilité professionnelle et dans la vie future	Utilité professionnelle, besoins de communication entre communautés	Obligation scolaire, utilité professionnelle et dans la vie future	Besoins de communication entre communautés linguistiques. Obligation scolaire.	Ouverture sur le monde, utilité dans la vie future. Obligation scolaire.	Obligation scolaire, ouverture sur le fédéral	Obligation scolaire	Utilité personnelle. Obligation scolaire.
Moment d'introduction de la langue seconde dans le système scolaire	Variable selon le programme (entre la maternelle et le primaire)	1 ^{re} année maternelle	2 ^e année	3 ^e année	6 ^e année, en moyenne 4 ^e année.	3 ^e année pour la 1 ^{re} langue seconde 5 ^e année pour la 2 ^e langue seconde	De la 1 ^{re} à la 3 ^e année	4 ^e année	3 ^e année	Variable entre les deux dernières années de la maternelle et la dernière année du primaire
Modèle d'enseignement	Intensif	Régulier / intensif (EMILE)	Régulier	Régulier	Intensif (EMILE)	Régulier	Intensif (EMILE)	Régulier/intensif	Intensif	Régulier / intensif
Grille horaire	Programme bilingue jumelé en min /j (90/60 L1+ 30/60 L2) Programme d'immersion complète en anglais (90 min /j)	30 à 80 heures par année	CP et CE1 : 54 heures annuelles CE2 et CM1-2 : 11 heures par semaines	Moins de 30 heures par année Immersion : 3 ^e maternelle-2 ^e année primaire (8 à 21 périodes de 50 minutes), 3 ^e -6 ^e années primaires (8 à 18 périodes)	30 à 80 heures par année	7 ^e année : 2 périodes de 40 à 50 minutes 8 ^e : 3 périodes 9 ^e années : 3 périodes	6 heures par semaine	<i>Extended french</i> (25% de tout l'enseignement doit être en français) <i>French immersion</i> (au moins 50% de l'enseignement doit être en français)	Français langue seconde : - 4 ^e année : 90 heures par année - 5 ^e année : au moins 345 heures - 6 ^e à la 8 ^e année : 120 heures	1h45 pour chaque année (7 ^e et 8 ^e)

MISE EN ŒUVRE ET GOUVERNANCE										
Unités d'analyse	États-Unis	Espagne	France	Belgique	Suède	Suisse	Finlande	Ontario	Nouveau-Brunswick	Pays-Bas
Autres modèles de l'enseignement de la langue seconde	Passage progressif de la langue maternelle à la langue seconde, 90/10, 50/50	Immersion totale précoce, à partir de deux- trois ans d'âge	Intensif sur une période courte ou moyenne	Intensif à partir de 3 ^e maternelle, 1 ^{re} ou 3 ^e année primaire	Début entre 1 ^{re} et 3 ^e année ou 4 ^e année	Intensif (EMILE), 50% L1 + 50% L2	7,2% du cursus consacré à la langue A ou 2,7% pour la langue B		Immersion tardive en français : -6 ^e à la 8 ^e année : au moins 70 % au cours de l'année Ou 60% / 40% en français d'un semestre à l'autre	1 ^{re} -4 ^e années (5 leçons de 20-25 minutes chacune). 5 ^e -8 ^e années (4 séances de 30 minutes chacune par semaine)
Défis de la mise en oeuvre[1]	Aménagement horaire, formation des enseignants	Manque d'enseignants qualifiés, coûts élevés, introduction de nouvelles méthodes et nouveaux matériels, créations d'institutions	Manque de professeurs, coûts de formations des enseignants élevés	Manques de matériel et d'instituteurs qualifiés	Manque d'enseignants qualifiés	Aménagement pour RH, matérielles et des langues (grille horaire)	Formation des enseignants			Lois restrictives, manque d'enseignants qualifiés et de matériel didactique
Administration de l'enseignement	Décentralisée au niveau fédéral et de chaque État	Décentralisée au niveau national Centralisée au niveau de chaque communauté	Centralisée	Décentralisée au niveau national, décentralisée au niveau de chaque région	Décentralisée, grande autonomie des municipalités	Décentralisée, Large autonomie des cantons	Décentralisée, autonomie des communes et écoles	Centralisée au niveau provincial	Centralisée au niveau provincial	Décentralisée
EFFETS SUR LES APPRENTISSAGES										
Performance linguistique par rapport au (x) programme(s) mentionné (s)	Effets bénéfiques sur les deux langues, amélioration de la conscience phonologique	Meilleures performances en mathématiques et compréhension de l'orale	Insuffisante pour les objectifs fixés	Résultats satisfaisants	B pour au moins 75% des élèves	Objectifs atteints pour le modèle 50/50.	Résultats satisfaisants	Insuffisante pour le français		Résultats peu satisfaisants. Effets positifs d'une langue sur l'autre

[1] Ressources humaines, matérielles et financières

Avant de commencer l'analyse, il est utile d'indiquer que les pays de l'Union européenne sont concernés par des directives pour l'élaboration des politiques d'enseignement de langues secondes et pour la conception des programmes afin d'aider les pays membres à choisir les meilleurs modèles d'enseignement. La Commission européenne a mis en place un système d'évaluation annuelle des compétences des élèves des pays membres (Étude européenne sur les compétences en langues (ESLC) qui permet à chaque pays d'évaluer la courbe de compétences en langues secondes en vue d'une amélioration continue. Chaque pays procède cependant à une évaluation des compétences en langues secondes selon une démarche qui lui est propre.

1. Le statut de la langue

La langue étudiée, dans la plupart des pays, est une langue allochtone, sauf aux États-Unis, au Nouveau-Brunswick et en Ontario. L'anglais est la langue maternelle de plus de 82 % de la population des États-Unis, des deux tiers de la population du Nouveau-Brunswick et d'environ 96 % de celle de l'Ontario (Statistique Canada, page consultée le 27 septembre 2013). Les États-Unis et l'Ontario accueillent de nombreux immigrants et les besoins d'apprentissage de la langue seconde ne sont pas ceux de la majorité. L'apprentissage de la langue officielle est bénéfique à la fois aux enfants des immigrants — pour leur scolarisation et leur future intégration sociale et professionnelle — et au pays d'accueil, celui-ci disposant alors d'une main-d'œuvre qualifiée qui contribuera au financement des actions gouvernementales en payant des impôts et des taxes. Ces considérations peuvent justifier la centralisation du processus décisionnel dans les deux provinces canadiennes où la conception des programmes d'enseignement de langue seconde relève de la compétence du ministère concerné. Les organes périphériques se chargent de la mise en œuvre de ces programmes et du fonctionnement des établissements scolaires. La décentralisation observée aux États-Unis pourrait s'expliquer par la variabilité des politiques linguistiques d'un État à l'autre et par l'absence de langue officielle au fédéral (selon la Constitution). La mise en œuvre, dans les États, des différents programmes proposés par le gouvernement fédéral dépend probablement de leurs besoins en ressources humaines, des politiques linguistiques et de leur histoire.

Dans les autres pays (européens) retenus pour cette étude, la langue seconde est soit une langue de fonctionnement de la Commission européenne, soit une langue régionale ou une langue nationale. Les langues régionale et nationale sont des langues officielles de leur communauté d'appartenance. La France, la Suède et la Finlande, dont la première langue seconde est une langue allochtone, ne sont pas aux prises avec une cohabitation de plusieurs communautés linguistiques autonomes avec leur propre système de gouvernance. Cependant, contrairement à la France, la Suède et la Finlande ont besoin d'une autre langue pour communiquer avec leurs voisins, d'où l'introduction, dans les années 1970, de l'enseignement des langues secondes. Cette expérience de longue date en enseignement de langues secondes les crédite d'ailleurs des meilleurs scores obtenus dans les enquêtes sur les compétences linguistiques des élèves en Europe. Dans les pays où existent des communautés linguistiques autonomes, la première langue seconde est une langue nationale et la deuxième, une langue allochtone. Dans ces communautés, le début d'apprentissage de la deuxième langue seconde est souvent retardé (vers la 5^e ou 6^e année), alors que celui de la première commence au début du primaire. Cette politique

d'introduction des langues semble attribuable à une volonté de promouvoir les langues nationales, lesquelles permettent avant tout d'assurer la pérennité de l'identité linguistique des différentes communautés et la communication entre elles.

2. Structure du système éducatif

L'éducation de base dans tous les pays comprend la maternelle et le primaire. Aux États-Unis, en Suède et en Suisse, la maternelle comprend plus d'un cycle. Cette organisation de la maternelle en cycles est probablement basée sur les différentes phases du développement du langage et de la cognition chez l'enfant. L'information compilée ne permet pas d'établir qu'il existe une relation entre l'organisation de la maternelle et le début de l'apprentissage des langues. De plus, les pays offrant des programmes d'apprentissage de langue seconde qui commencent à la maternelle (États-Unis, Espagne, Pays-Bas) n'ont pas la même organisation de l'éducation préscolaire. Au primaire, chaque pays a une organisation qui lui est propre et le début de l'apprentissage des langues secondes est aussi varié, alors qu'il existe un référentiel européen d'organisation des systèmes éducatifs et de l'enseignement des langues. Cette diversité de structures et de programmes témoigne probablement de l'influence de nombreux facteurs socioculturels, historiques et linguistiques propres à chaque pays dans la mise en œuvre des recommandations de la Commission européenne. Toutefois, les évaluations de compétences linguistiques réalisées à l'échelle européenne ne tiennent pas compte des spécificités de chaque pays. On pourrait en déduire que ces spécificités, loin de constituer des obstacles, sont plutôt considérées comme des facteurs bonifiant l'apprentissage des langues secondes.

3. Arguments invoqués pour l'apprentissage de la langue seconde

Du point de vue des parents d'élèves, l'utilité de la langue seconde pour diverses raisons (développement personnel et professionnel, vie future de l'enfant) est l'argument le plus souvent invoqué. La langue seconde, l'anglais dans la plupart des cas, permet notamment l'accès à l'information et à l'emploi. L'obligation scolaire est le deuxième argument invoqué. Il est caractéristique des pays dont les principales langues sont peu ou pas parlées par leurs voisins (Pays-Bas et Suède) et des pays qui hébergent plusieurs communautés linguistiques. Ces arguments avancés par les populations ou les autorités ne semblent pas conditionner le début de l'apprentissage des langues secondes dans les différents pays.

4. Début de l'apprentissage

Dans l'étude de l'apprentissage de la langue seconde, l'hypothèse de la période critique soutient que la relation entre l'âge des apprenants et le début de la sensibilité à la langue seconde n'est pas linéaire (Vanhove, 2013). Selon différents auteurs, le concept de période critique, dans l'acquisition de la langue seconde, équivaut à un intervalle d'âge dans lequel l'acquisition de la langue seconde a une forte probabilité de succès dans un contexte d'immersion. Bien que la recherche fasse de plus en plus consensus sur les valeurs de début et de fin des intervalles, une controverse subtile demeure sur certains

aspects et explique probablement la disparité observée autour du début de l'apprentissage de la langue seconde dans les différents pays. Celui-ci va de la maternelle à la dernière année du primaire et varie selon les programmes. Toutefois, la moyenne des périodes de début se situe entre la 1^{re} et la 3^e année du primaire, c'est-à-dire de l'âge de sept à neuf ans. Pour différents auteurs, l'enfant dispose à cette période des acquis de la période préscolaire et certaines facultés linguistiques (développement cognitif avancé, connaissances métalinguistiques, malléabilité et spontanéité) qui pourraient le rendre plus réceptif à une langue seconde. Les programmes qui commencent à la maternelle auraient pour objectif de faciliter l'acquisition de compétences linguistiques au primaire.

La grille horaire ne semble pas être déterminée en fonction de la classe de début de l'apprentissage de la langue seconde. Le nombre d'heures consacrées à l'enseignement de la langue seconde pour le même modèle (intensif) est plus élevé (6 h par semaine) en Finlande, où le début de l'enseignement de la langue seconde se situe entre la 1^{re} et la 3^e année, alors qu'elle n'est que de 1 h 45 par semaine aux Pays-Bas, où l'enseignement est généralement concentré sur la 7^e et la 8^e année. Les impacts de ces enseignements, évalués par le TOEFL iBT en 2009, ont montré que le modèle néerlandais paraît plus efficace (101) que celui de la Finlande (97) Le TOEFL (2009).

En Suède, où 99 % des personnes sondées en 2011 ont souhaité que leurs enfants apprennent l'anglais, le début de l'apprentissage ne se fait pas avant la 4^e année. Dans les pays où l'apprentissage d'une langue seconde (l'anglais) est une obligation, le début de l'apprentissage se fait entre la 3^e et la 6^e année du primaire. Au Nouveau-Brunswick, l'apprentissage du FLS débute réellement en 4^e année dans le cadre du programme de français préintensif pour préparer au programme de français intensif de 5^e année. Dans tous les cas, il en ressort que l'apprentissage d'une langue seconde débute en moyenne au 2^e cycle du primaire.

5. Modèle d'enseignement

Deux tendances se dégagent à la lumière du modèle d'enseignement : un premier groupe de pays qui propose en général un enseignement de langue seconde régulier, c'est-à-dire que les cours de langues sont distincts des autres cours, et un deuxième groupe de pays qui met l'accent sur un programme intensif, c'est-à-dire que certaines matières sont enseignées dans la langue seconde, selon les recommandations de la Commission européenne. Le premier groupe de pays (France, Espagne, Suisse et Belgique) fait face soit à des communautés linguistiques préoccupées par la survie de leur langue, soit à des pays voisins qui partagent leur langue. Dans ce contexte, il semble que la maîtrise de la langue seconde ne soit pas vitale pour le développement économique et social des pays. Pour matérialiser la relation probablement linéaire entre le besoin vital et le modèle d'enseignement, certaines communautés autonomes en Espagne appliquent des modèles intensifs pour l'apprentissage de leur langue régionale (basque, catalan). Le deuxième groupe (États-Unis, Suède, Finlande et Pays-Bas) semble avoir considéré la langue seconde comme facteur de développement économique et social. Ces pays sont d'ailleurs des références en matière d'évaluation ou d'enseignement de langue seconde. Cependant, dans presque tous les pays, il existe des programmes d'enseignement intensif dans certaines écoles publiques ou privées qui peinent à être généralisés du fait de la pénurie

d'enseignants qualifiés et de matériels adaptés. Les coûts élevés de la formation des enseignants et de la réadaptation du matériel semblent entamés la validité externe de ces projets pilotes. Toutefois, le Nouveau-Brunswick a fait preuve d'une volonté politique exemplaire à ce sujet, puisque la refonte de l'enseignement du FLS notamment en rendant obligatoire pour tous les élèves, y compris les élèves HDAA, de suivre des programmes préintensif, intensif et postintensif (en dehors des programmes d'immersion) en 5^e année a nécessité la formation des enseignants aux pédagogies d'apprentissage spécifiques de ces programmes ainsi que la mise en place de plusieurs guides pédagogiques adaptés à différentes situations (élèves HDAA, écoles multiniveaux).

L'information compilée ne permet pas d'établir une relation entre, d'une part, le modèle d'enseignement et, d'autre part, le caractère centralisé ou non du processus décisionnel, la taille des populations et le début de l'apprentissage. Les contraintes financières, humaines et matérielles qui accompagnent la mise en œuvre des modèles intensifs pourraient cependant être plus difficiles à résoudre s'il y a un plus grand nombre d'élèves ou si chaque autorité locale ne dispose pas de la latitude nécessaire pour engager des dépenses afin d'assurer la formation des enseignants ou l'adaptation du matériel. Toutefois, notons que pour les provinces du Canada, le gouvernement fédéral a pour objectif de passer de 24 % des jeunes Canadiens âgés de 15 à 19 ans, anglophones et francophones confondus, qui connaissent l'autre langue officielle à 50 % dans le Plan d'action pour les langues officielles (Gouvernement du Canada, 2003). Avec le statut officiel de province bilingue, le Nouveau-Brunswick a pu profiter de cette opportunité pour mettre en place et financer cette refonte de l'enseignement du français, la langue seconde dans le système scolaire anglophone. Le modèle d'enseignement ne semble pas déterminer la classe à partir de laquelle devrait commencer l'enseignement de la langue seconde. Il peut être appliqué sur une plus ou moins longue période. Dans les pays où les élèves présentent les meilleures compétences dans les langues secondes, le début des programmes intensifs varie entre le début du primaire (Finlande) et sa fin (Pays-Bas, Suède). Il ressort de ce constat que la durée d'exposition à la langue seconde ne semble pas suffisante à elle seule pour donner les meilleurs résultats.

6. Performance linguistique par rapport au(x) programme(s) mentionné(s)

Pour chaque pays, l'évaluation des compétences en langue seconde est organisée en fonction des finalités et elle est souvent intégrée à une évaluation générale. Les modalités sont distinctes et varient d'un pays à un autre. En Europe, la plupart s'inspirent du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), qui définit six niveaux de compétences. Les pionniers en matière d'évaluation et qui font office de référence sont la Finlande, la Suède, les États-Unis et les Pays-Bas. Le cas de l'évaluation des programmes de français intensif dans tout le Canada, notamment au Nouveau-Brunswick, est également exemplaire. En ce qui a trait à l'Union européenne, l'étude sur les compétences en langues étrangères des élèves en fin de scolarité obligatoire permet de comparer les pays entre eux et de relever les meilleures pratiques. Sur le plan international, une évaluation annuelle dite SurveyLang et le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) permettent aux différents pays de l'OCDE de

se comparer les uns aux autres. Dans tous les cas, les évaluations portent souvent sur la compréhension de l'oral et de l'écrit et sur l'expression écrite.

De façon générale, les performances linguistiques ont été jugées insuffisantes pour l'atteinte des objectifs en France et en Ontario. On peut remarquer que dans ces régions du monde, la langue seconde ne semble pas constituer un besoin vital pour le développement économique et social. Elles sont de plus entourés de pays qui partagent leur langue officielle.

Dans les autres pays, les objectifs paraissent atteints même si des efforts restent à faire pour améliorer les résultats. Le besoin de scolarisation ou de disposer d'un moyen d'ouverture sur les autres pays ou communautés linguistiques semble motiver les apprentissages dans les autres pays. Les informations dont on dispose ne permettent pas d'établir une corrélation entre la durée d'exposition à la langue seconde et le niveau d'atteinte des objectifs, puisque la France et l'Ontario commencent l'enseignement de la langue seconde relativement plus tôt que certains pays qui ont de meilleurs résultats (Suède et Pays-Bas). La plupart des pays ont relevé la réciprocité de l'effet bénéfique d'une langue sur l'autre. L'assimilation par les élèves des particularités de chaque langue constitue probablement pour eux un atout qui pourrait faciliter l'acquisition d'une autre langue. Cet aspect pourrait être encore plus important en présence de similitudes linguistiques. Enfin, en Espagne, une évaluation d'Aparici (2012) a montré que les élèves apprenant une langue seconde ont eu de meilleures notes en mathématiques que les élèves unilingues. Les efforts de différenciation et de passage d'une langue à une autre pourraient être perçus comme des opérations logiques qui préparent les élèves à la réussite en mathématiques (Melina Aparici et autres 2012).

7. Comparaison de l'EIALS et de l'EIFLS

Le Tableau 19 illustre les similarités et les différences entre l'EIALS mis en œuvre au Québec et l'EIFLS mis en œuvre dans certaines provinces du Canada (Terre-Neuve, Nouveau-Brunswick, Nouvelle-Écosse et Saskatchewan) d'après l'article de Germain et autres (2004).

Tableau 19: Comparaison de l'EIALS au Québec et de l'EIFLS au Canada d'après Germain et autres (2004)²⁹

	EIALS (Québec)	EIFLS (T.-N., N.-É., N.-B., Sask.)
Définition	Dans une année scolaire, 30 % du temps doit être voué à l'enseignement de la langue seconde.	Dans une année scolaire, 30 % du temps doit être voué à l'enseignement de la langue seconde dont 25 % doit être utilisé au cours des cinq premiers mois de l'année scolaire (septembre à janvier).
	Aucune autre matière scolaire ne peut être enseignée dans la langue seconde. Aussi le contenu utilisé portant sur d'autres matières n'est pas évalué comme tel.	Aucune autre matière scolaire ne peut être enseignée dans la langue seconde. Aussi le contenu utilisé portant sur d'autres matières n'est pas évalué comme tel.
	Le temps d'enseignement doit être concentré en périodes intensives.	Le temps d'enseignement doit être concentré en périodes intensives.
	Le programme doit consister en un enrichissement du programme langue seconde de base.	Le programme doit consister en un enrichissement du programme langue seconde de base.
Durée de l'apprentissage	De 300 à 360 heures dans une année scolaire - moyenne de 37 % des heures totales d'enseignement	De 260 à 400 heures dans une année scolaire (T.-N.) - moyenne de 36 % des heures totales d'enseignement
Élèves et écoles	L'élève a eu approximativement 145 heures d'enseignement régulier de la langue seconde lorsqu'il commence l'AI.	L'élève a eu approximativement 180 heures d'enseignement régulier de la langue seconde lorsqu'il commence l'AI (T.-N., N.-É.).
	85 % de l'AI est offert en 6 ^e année et l'autre 15 % en 5 ^e année	Toutes les classes d'EIFLS sont données en 6 ^e année (T.-N., N.-É., Sask.). Toutes les classes d'EIFLS sont données en 5 ^e année (N.-B.).
	Un bon nombre d'écoles n'acceptent que les étudiants les plus motivés et ayant des résultats académiques au-dessus de la moyenne ³⁰ .	Tous les élèves sont encouragés à s'inscrire au FI

²⁹ Étant donné que les données de Germain et Netten et Germain et autres datent de l'année 2004, il est possible que certains aspects de l'EIALS au Québec aient évolué.

³⁰ Il est à noter que de plus en plus d'écoles acceptent tous les élèves comme l'indique notre présente collecte de données.

	EIALS (Québec)	EIFLS (T-N, N-É, N-B, Sask.)
	Les élèves qui ne sont généralement pas acceptés : les bilingues fonctionnels, les élèves ayant des handicaps sévères et ceux qui ont des résultats plus faibles	Les élèves ayant des handicaps sévères ou des résultats plus faibles sont aussi acceptés.
Pédagogie	Approche axée sur la communication, prônant les interactions entre les élèves et entre les élèves et l'enseignant	Approche axée sur la communication, prônant les interactions entre les élèves et entre les élèves et l'enseignant
	Le travail de groupe et la pédagogie par projet sont à l'initiative de l'enseignant.	La pédagogie par projet est recommandée.
	Aucun guide n'est fourni par le Ministère : le matériel pédagogique varie d'une école à l'autre.	Un <i>Curriculum Guide</i> et un <i>Program Guide</i> sont préparés par des représentants des ministères de quatre provinces : moins de variété dans les thèmes enseignés entre les écoles.
Résultats d'apprentissage	Les élèves atteignent un niveau de communication suffisant pour interagir avec spontanéité et pour converser.	Les élèves atteignent un niveau de communication suffisant pour interagir avec spontanéité et pour converser.
	Autres qualités acquises : plus grande autonomie, degré accru d'estime de soi et plus grand sens de responsabilité face aux apprentissages	Autres qualités acquises : plus grande autonomie, degré accru d'estime de soi et plus grand sens de responsabilité face aux apprentissages
	On a observé une amélioration de la performance académique globale des élèves plus faibles inscrits en apprentissage intensif	On a observé une amélioration de la performance académique globale des élèves plus faibles inscrits en apprentissage intensif.
Modalités d'organisation	Grande diversité des modalités d'organisation : 5 mois/5 mois, 4 jours/1 jour - 1 jour/4 jours, 5 demi-journées/semaine	Un modèle standard d'organisation : enseignement intensif concentré pendant les premiers 5 mois
Programmes d'étude	Approche centrée sur les dimensions orales de la langue (l'écoute et l'expression orale). La lecture et l'écriture sont en soutien au développement des habiletés à l'oral dès le début de l'enseignement intensif.	Approche centrée davantage sur celle utilisée pour la langue première (langue arts) où les quatre habiletés linguistiques sont développées de façon intégrée. Le matériel est toujours présenté à l'oral en premier. La lecture et l'écriture sont introduites dès le début de l'enseignement intensif
	Centrage placé presque uniquement sur l'aisance	Centrage placé à la fois sur l'aisance et la précision linguistique de la langue
Qualification et la préparation des enseignants	La plupart des enseignants sont des spécialistes d'anglais langue seconde.	Les enseignants sont des généralistes ayant une capacité d'enseigner le français, langue seconde (sans être francophones pour la plupart).

	EIALS (Québec)	EIFLS (T-N, N-É, N-B, Sask.)
	Aucune préparation spécifique à l'AI n'est offerte.	Une préparation spécifique a été donnée à tous les enseignants impliqués dans le programme.
Suivi des élèves au niveau secondaire	Le programme enrichi d'anglais, langue seconde, du MELS et des programmes locaux d'enrichissement (modèle accéléré, anglais accru, concentration langues, etc.)	Suivis possibles : le français de base régulier, le français de base enrichi, l'immersion tardive, l'immersion précoce
	Pour plusieurs élèves, aucun suivi particulier n'est fait et ils s'intègrent au programme régulier d'ALS.	Comme le français est une langue minoritaire dans les provinces du Canada (excepté le Québec), un programme de suivi est essentiel pour maintenir le niveau acquis.

Source : données colligées par le CREXE (2013) d'après Germain et autres, 2004 et Germain et Netten, 2004a

L'EIALS et l'EIFLS possèdent plusieurs points communs. Les approches, pour être considérées intensives, doivent être définies selon les trois mêmes caractéristiques : une augmentation du nombre d'heures; une concentration de ces heures sur une année scolaire et une approche pédagogique appropriée. Le nombre moyen d'heures consacrées à l'enseignement est à peu près le même et, dans tous les cas, l'approche de l'enseignement est basée sur la communication. Les résultats observés chez les élèves tendent aussi à être similaires, soit une amélioration de la spontanéité et de la capacité à interagir ainsi qu'une amélioration chez les élèves plus faibles au niveau des autres matières scolaires.

L'EIALS et l'EIFLS se distinguent sur plusieurs points. Le fait d'accepter ou non les élèves plus faibles et les élèves HDAA en est une. L'EIFLS est obligatoire au Nouveau-Brunswick, par exemple, pour tous les élèves n'ayant pas choisi l'immersion française précoce ou tardive. Il faut souligner que de plus en plus d'écoles au Québec acceptent tous les élèves en EIALS. La présence ou non d'un guide pédagogique provincial destiné à l'ensemble des écoles, la diversité des options d'organisation des périodes d'enseignement, la volonté de mettre l'emphase sur les compétences orales ou écrites sont également des différences importantes. Les qualifications et la formation des enseignants sont aussi variables selon le régime. Enfin, des suivis à l'apprentissage intensif de la langue seconde sont offerts au secondaire, mais ceux-ci sont plus essentiels dans le cas de l'EIFLS comme il est plus difficile, dans les provinces anglophones, de pratiquer la langue seconde en dehors de l'école.

Conclusion de la section 5 : Les actions publiques entreprises en dehors du Québec : une métaévaluation au sujet de l'EALS et d'autres langues secondes

- ✓ La comparaison des différentes situations nous enseigne que l'environnement de l'élève, de la population et du pays ainsi que les besoins actuels et futurs de la société sont autant d'éléments à prendre en compte lors de la conception de l'enseignement d'une langue seconde.
- ✓ La conception de l'enseignement d'une langue seconde est un processus dynamique qui nécessite une mise à jour régulière du système d'enseignement. Le niveau de connaissance de la langue seconde par la population, la maîtrise de la langue maternelle par les élèves, le moment d'introduction de la langue seconde dans le système scolaire, les matières à enseigner dans la langue seconde, le processus décisionnel et l'affectation des ressources liées à la mise en œuvre des programmes d'apprentissage (réguliers, intensifs, bilingues, par immersion, etc.) sont parmi les facteurs les plus influents sur ce processus.
- ✓ Il semble que le Québec soit relativement unique dans sa manière d'appréhender l'EIALS. Le modèle le plus proche est celui de l'EIFLS dans les autres provinces du Canada, dont on a retenu un cas, celui du Nouveau-Brunswick. Les principales similitudes ont trait au nombre d'heures d'apprentissage pendant le semestre intensif et à l'approche d'enseignement basée sur la communication. Toutefois, le Nouveau-Brunswick, ayant à cœur de rendre cet enseignement accessible à tous les élèves, n'a pas condensé de la même façon les autres matières (apprentissage des mathématiques en continuité, réduction des contenus des autres matières aux savoirs essentiels). De plus, l'EIFLS correspond à une refonte plus large de l'enseignement du FLS, ce qui fait que les enfants bénéficient d'un enseignement continu et cohérent (les programmes pré et postintensif ont été pensés selon la même approche pédagogique développée en intensif et de manière à faire progresser les apprentissages). Enfin, on peut retenir que ce programme a fait l'objet à la fois d'une évaluation sérieuse en amont, ce qui a permis de nourrir la réflexion de l'action publique. Cette évaluation s'est aussi réalisée grâce à la consultation des acteurs du milieu scolaire (notamment pour savoir comment réduire les contenus d'apprentissage des autres matières aux savoirs essentiels) et de la population. Enfin, la mise en œuvre de la mesure au Nouveau-Brunswick a spécifiquement pris en compte la formation des enseignants.
- ✓ Dans les autres pays, la plupart des mesures qui consacrent un nombre d'heures d'enseignement de la langue seconde plus conséquent qu'un enseignement régulier se rapprochent plutôt des modèles d'immersion ou des programmes bilingues comme ceux des États-Unis ou du type Émile en Europe. Ce qui les distingue particulièrement du Québec, c'est l'enseignement, en partie, d'autres matières, comme les sciences, dans la langue seconde. La Charte de la langue française ne permet pas au Québec qu'un tel système voie le jour. Un contenu d'apprentissage pour l'EIALS reste à être déterminé pour prendre en compte les particularités de la province.

- ✓ Concernant l'EALSPC, les informations collectées ne permettent pas de dégager un consensus quant au moment idéal de son introduction. Des pays comme la Finlande et la Suède introduisent l'enseignement de la langue seconde assez tardivement au primaire, comparativement à d'autres, mais proposent par ailleurs l'enseignement intensif du type Émile et recueille de bons résultats en termes de performance linguistique. En fait, ce moment d'introduction ne constitue pas une variable indépendante et ne peut pas être décidé sans égard à l'ensemble de la conception de l'enseignement de la langue seconde, de la maternelle au secondaire.
- ✓ Cette analyse suggère que le contexte d'enseignement d'une langue seconde au Québec se rapproche de celui des pays ou des régions qui proposent l'enseignement d'une langue seconde officielle ou majoritaire par rapport à une langue première minoritaire, officielle également, par exemple, les communautés autonomes d'Espagne, la Belgique ou la Suisse. Les enjeux qui entourent l'apprentissage d'une langue seconde sont similaires dans ces pays et régions. L'enseignement de la langue seconde majoritaire pourrait constituer dans ce cas tout autant un véhicule d'échanges culturels, socioéconomiques et politiques qu'un enjeu identitaire lié à l'enjeu de l'autonomie politique.
- ✓ Cependant, tous les pays étudiés accordent une place essentielle et stratégique à la maîtrise de l'ALS quelle que soit la catégorie de langue seconde à laquelle ils appartiennent. Certains pays lui donnent même une place prioritaire par rapport à l'enseignement d'une langue seconde parlée d'abord par les autres individus au sein d'un pays. Par exemple, le castillan peut être enseigné seulement en troisième langue, après l'anglais, dans certaines communautés autonomes d'Espagne; de la même façon, l'anglais prend de plus en plus la place d'une langue commune à l'ensemble des Suisses. Par ailleurs, l'EALS répond à des impératifs de communication institutionnelle et économique dans des pays comme la Suède ou la Finlande. Ainsi, l'anglais est perçu par les gouvernements de tous ces pays comme un instrument incontournable de communication nationale et internationale, justifiant ainsi la priorité accordée à son enseignement comme langue seconde dès le primaire.
- ✓ Cette métaévaluation nous fait donc conclure que le Québec conjugue deux sortes d'impératifs ressentis par d'autres pays : les impératifs liés à la maîtrise d'une langue de communication incontournable sur la scène internationale, que ce soit sur le plan culturel, politique ou économique, et sur lesquels le Québec a marqué sa présence; et les enjeux identitaires propres à sa situation au Canada et en Amérique du Nord

CONCLUSION

L'étude de l'ensemble des questions de recherche propres à ce deuxième rapport de la recherche évaluative est riche en renseignements sur les deux mesures à l'étude que sont : i) l'EIALS et ii) l'EALSPC.

Malgré des délais serrés, l'équipe a réussi à atteindre ses objectifs en termes de collecte de données, à respecter le devis d'évaluation prévu, avec la revue systématique de littérature, la métaévaluation et les collectes quantitatives et qualitatives. Grâce aux sondages, près de 3 500 personnes ont été interrogées. Elles sont représentatives de la population (dans toutes ses régions et dans toutes les origines), des parents d'élèves (ayant intégré des groupes d'EIALS ou non), des enseignants, des directeurs d'école et des gestionnaires des commissions scolaires. Les collectes qualitatives ont aussi permis de rencontrer une soixantaine de personnes en entrevue ou dans les groupes de discussions, parmi elles, des conseillers pédagogiques, des membres d'associations éducationnelles reliées ou non au milieu scolaire, des chercheurs, etc.

Ce deuxième livrable, consacré à l'étude de la pertinence et à la conception de l'EIALS et de l'EALSPC, sera suivi d'un troisième rapport, consacré à l'évaluation de la mise en œuvre et des premiers effets des deux mesures. Il a été précédé d'un premier rapport dédié à la présentation de la méthodologie empruntée pour mener à bien cette recherche.

De nombreux constats ont pu être tirés des collectes relativement aux deux questions d'évaluation, celles-ci concernant tout autant les fondements théoriques et scientifiques des deux mesures que les avis et perceptions les entourant. Des éléments de comparaison avec d'autres provinces ou pays sont aussi très riches pour une meilleure appréhension de l'EIALS et de l'EALSPC.

De plus, bien que l'on doive souligner la présence de plusieurs inquiétudes de la part de certains répondants, on ne constate que peu de remises en cause fondamentale des mesures dans le milieu scolaire ou en dehors quant à leur pertinence ou à leur conception. Il faut également noter, pour de nombreux constats concernant la conception et la pertinence des deux mesures, un manque de renseignements transposables en provenance de la littérature scientifique ou d'enseignements comparables dans d'autres pays. Ainsi, la mesure des effets sur le système éducatif et sur les apprentissages qui sera réalisée dans le troisième rapport de cette recherche, ou encore à travers les devis évaluatifs lancés par le MELS à plus long terme, sera riche et intéressante à documenter pour la prise de décision au Québec, mais aussi comme guide pour d'autres provinces et pays.

SOMMAIRE

Le présent rapport met en relief les premiers résultats d'une recherche évaluative, portant sur l'apprentissage de l'anglais comme langue seconde, à l'école primaire au Québec. Il constitue le deuxième d'une série de trois livrables à produire dans le cadre de cette recherche réalisée avec l'appui du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec, qui a rendu possible l'accès aux données nécessaires à l'étude. Le premier rapport a été consacré à la présentation de la méthodologie employée lors de cette étude, le deuxième et présent livrable est consacré aux questions de pertinence et de conception, et le troisième traitera de l'étude de la mise en œuvre, de la gouvernance des deux mesures ainsi que de leurs premiers effets.

Deux mesures gouvernementales sont dans notre ligne de mire, à savoir : 1) l'enseignement intensif de l'anglais, langue seconde, au troisième cycle du primaire (5^e et 6^e années) : **EIALS**; 2) l'enseignement de l'anglais, langue seconde, au premier cycle du primaire (première et deuxième années) : **EALSPC**. Deux questions évaluatives sont traitées dans ce rapport : la première concerne la pertinence de ces mesures (l'examen des conditions objectives et problèmes ressentis dans un contexte donné de nature à justifier une intervention publique), et la seconde a trait à la conception de ces mesures (théorisation de l'intervention, causalités envisagées et postulats sous-jacents aux mesures évaluées).

Méthodologie

La méthodologie retenue dans le cadre de cette recherche combine l'approche quantitative et l'approche qualitative. Elle s'appuie sur une triangulation de trois types de collecte de données : les données administratives à la disposition des structures ministérielles et issues ultimement des écoles, des commissions scolaires et autres structures régionales. La deuxième catégorie de données est récoltée au moyen de sondages probabilistes (téléphoniques et Web) menés notamment auprès d'échantillons représentatifs de la population québécoise (n = 1 001), des parents d'élèves concernés (n = 1 000), des directeurs d'écoles primaires (n = 414), des enseignants (n = 913) et des gestionnaires des commissions scolaires (n = 68). La troisième catégorie de données est obtenue par entrevues (15 parties prenantes), groupes de discussion (28 conseillers pédagogiques et 11 personnes extérieures au milieu scolaire) et autres investigations informelles pertinentes pour révéler les points de vue des parties prenantes (articles de journaux, blogues, etc.). À cela s'ajoute une revue systématique de la littérature ayant traité du sujet, ainsi qu'une analyse comparative sur les politiques mises en œuvre dans des pays comparables au sujet de l'enseignement des langues secondes au primaire. L'ensemble des collectes de données a eu lieu entre le mois de mai et de novembre 2013. Au total, presque 3 500 personnes ont donné leurs avis et participé à ce travail évaluatif traitant d'un sujet d'intérêt pour la société québécoise dans son ensemble.

Les constats de ces investigations sont présentés en onze points (C) complémentaires au regard des questions de recherche qui ont été établies pour ce travail.

◆ **Quels sont les engagements pris par les pouvoirs publics concernant l'apprentissage de l'anglais?**

C1. La rétrospective historique que nous avons élaborée au sujet de l'enseignement de l'anglais, langue seconde (EALS) au Québec depuis 1960 soutient l'attachement et l'engouement de la société québécoise pour l'EALS, et ce, malgré les controverses et les débats publics à ce sujet. Pour s'en convaincre, il suffit de passer en revue cette rétrospective des événements saillants. L'histoire récente de l'apprentissage de l'ALS s'impose comme un baromètre de pertinence pour nos mesures, malgré les fluctuations observables dans l'opinion publique.

C2. Durant les 50 dernières années et après plusieurs initiatives volontaires et spontanées, le gouvernement a mis en place des mesures ciblant directement le développement de l'EALS dans les écoles primaires au Québec. Il reconnaissait ainsi la pertinence d'agir pour répondre à des besoins sociétaux grandissants, que les mécanismes du marché ne peuvent solutionner efficacement et de manière spontanée. L'EALPSC, institué en 2006, trouve sa pertinence dans le développement chez l'élève, dès les premières années scolaires, de deux compétences majeures que sont la compréhension de textes entendus et la communication orale en langue anglaise. Cette mesure vise à susciter l'éveil et l'intérêt de l'enfant pour acquérir une nouvelle langue, tout en l'initiant à de nouvelles stratégies de communication et d'apprentissage pour s'exprimer et se situer par rapport aux langues. Par ailleurs, l'EIALS vise principalement à donner à l'élève un niveau plus élevé de compréhension, d'acquisition et d'aisance dans l'utilisation de la langue anglaise. Cela est réalisé grâce à une augmentation du temps d'enseignement de la langue anglaise et par une concentration de ce temps dans une même année scolaire.

◆ **Quels sont les avis des chercheurs sur l'apprentissage de l'anglais, langue seconde, dans la littérature?**

C3. Les contributions scientifiques s'accordent à soutenir l'apprentissage des langues secondes comme vecteur d'ouverture, d'éveil et de connectivité dans un monde de plus en plus mondialisé et fondé sur l'innovation et le savoir. Dans ces diverses recherches, l'unilinguisme est décrié de manière implicite et très souvent explicite, pour former un quasi-consensus sur les effets positifs du bilinguisme. Les recherches retenues dans la revue systématique de littérature tendent également à démontrer que les apprentissages adoptant des formules concentrées ou intensives ont des effets plus significatifs sur les apprentissages en langues, que celles étalées et diffuses dans le temps. Ces résultats donnent un fondement théorique important à l'EIALS. On ne peut retrouver exactement un équivalent de ces conclusions en ce qui concerne l'EALSPC, puisque aucun résultat des études sélectionnées ne peut être tout à fait transposé au contexte de cette mesure au Québec, surtout pour un apprentissage en classe (formel).

◆ **Quels sont les besoins en apprentissage de l'anglais comme langue seconde au Québec? Comment s'intègrent l'EIALS et l'EALSPC dans ces besoins?**

C4. Un quasi-consensus se dégage au sein de la population, des parents, des directeurs d'école ou encore des enseignants au sujet de l'importance de l'EALS dans les écoles primaires. Le niveau d'importance perçue dépasse pour la plupart les 95 %. Les principales raisons qui incitent la quasi-totalité des répondants à ne pas remettre en question la pertinence de l'EALS, relèvent surtout de l'usage de l'anglais dans la vie professionnelle et quotidienne, dans un contexte de mondialisation et d'innovation ouverte. Cela dit, un tel apprentissage est vu aussi, par 28 % de la population sondée, comme porteur de risque pour la pérennité de la langue française au Québec. Plusieurs associations de défense du français s'opposent de manière très médiatisée à l'apprentissage de l'anglais, arguant souvent de la possibilité d'apprendre l'anglais en dehors du cadre scolaire du primaire.

C5. Pourtant, cet apprentissage de l'ALS en dehors du milieu scolaire et même l'enseignement de l'anglais, langue seconde, dans les programmes réguliers d'anglais au primaire ne semblent pas suffire pour combler les besoins exprimés par les parents. Il faut, en effet, souligner le poids revendicatif des parents pour avoir une meilleure offre de l'enseignement de l'anglais, langue seconde, à l'école. Dès lors, les deux mesures semblent bel et bien porteuses de réponses aux besoins exprimés par la population en général et surtout les parents, pour un niveau d'anglais supérieur au niveau de maîtrise actuel des élèves. Toutefois, cela ne peut se faire sans prendre en compte les préoccupations concernant l'apprentissage de l'anglais, notamment sur la place qu'il doit occuper au sein d'un Québec francophone, ou sur la façon dont il peut influencer la pensée de l'enseignement primaire (développement de la culture de l'enfant ou préparation de sa vie professionnelle).

C6. L'étude de la pertinence peut apporter trois éléments guidant la réflexion sur la conception. Les mesures visant l'amélioration des modalités d'enseignement de l'anglais, langue seconde, au Québec doivent être pensées pour répondre à une forte demande pour l'enseignement de l'anglais, langue seconde, et pour pouvoir atteindre l'objectif d'un niveau de compétence assez élevé chez les élèves. Les données issues de la littérature scientifique sont fondamentales pour guider la conception des mesures dans ce sens. Cependant, il faut trouver le moyen de rester fidèle aux connaissances issues de la recherche tout en tenant compte, de la réalité du contexte québécois et des préoccupations engendrées par la situation minoritaire du français en Amérique du Nord.

◆ **En quoi l'EIALS et l'EALSPC agissent-ils pour satisfaire ces besoins? En quoi la stratégie, telle que mise en place au Québec, est-elle conforme aux recommandations issues de cette littérature?**

C7. L'étude de la conception de l'EALSPC et de l'EIALS s'avère très informative. Elle conduit à quelques constats majeurs, dont celui voulant que ces deux mesures, telles que mises en œuvre actuellement, méritent d'être soutenues et renforcées pour mieux satisfaire des besoins grandissants et établis dans l'étude de la pertinence. Pour autant, on ne peut affirmer que la conception de chacune des deux mesures ne soulève pas certains enjeux, notamment au regard de l'enseignement du français et des autres matières.

C8. Au sujet de l'EALSPC, on ne peut affirmer que cette mesure se fonde autant que l'EIALS sur des résultats publiés s'appliquant tout à fait à la mesure. Peu d'études affirment hors de tout doute, qu'en contexte formel, l'enseignement précoce apporte une réelle valeur ajoutée pour le niveau de maîtrise de l'anglais des élèves (ce que l'on pourra approfondir dans le dernier rapport de cette étude, qui traite entre autres des effets sur les apprentissages des deux mesures). Par contre, il est manifeste que cette conception de l'enseignement répond à un besoin exprimé par les parents, ce qui peut justifier que l'EALSPC soit intégré dans l'ensemble des écoles québécoises, d'autant plus que peu d'arguments sur les risques par rapport au français ont été dirigés vers cette mesure en particulier.

C9. En ce qui concerne l'EIALS, on constate qu'un plus grand nombre de preuves scientifiques viennent étayer l'efficacité de cette mesure sur les apprentissages en ALS, à tel point qu'elles forment le fondement même de cette mesure. Là aussi, on peut dire que la conception de la mesure vient répondre à des attentes sociales et à des besoins exprimés sans équivoque dans la section sur la pertinence. En revanche, des préoccupations se font sentir au sujet de la conception de l'EIALS, et ce, relativement à la place accordée au français et aux autres matières, à la suite de l'intégration de cette mesure dans l'ensemble de l'enseignement primaire et de sa continuité au secondaire, ou encore sur la sélection des élèves ou sur l'intégration des élèves HDAA dans les groupes d'EIALS. Peu de faits viennent pour l'instant apporter des réponses claires à ces préoccupations dans le contexte québécois; dès lors, les données d'implantation actuelle de l'EIALS (traités au livrable 3 de cette étude) apporteront de nouveaux éclairages.

◆ **Quels sont les voies et moyens choisis par des sociétés similaires pour satisfaire les besoins en apprentissage d'une langue seconde? Quels sont les principaux points communs et différences entre le Québec et ces autres sociétés?**

C10. Le modèle le plus proche du Québec en matière d'apprentissage d'une langue seconde est celui de l'enseignement intensif du français, langue seconde (EIFLS) dans neuf des dix provinces et dans les trois territoires canadiens au printemps 2009. Les principales similitudes ont trait au nombre d'heures d'apprentissage pendant le semestre intensif et aux approches pédagogiques mises en place. Toutefois, certains aspects diffèrent du modèle québécois et la comparaison des deux modèles est riche en enseignement. Par exemple, le Nouveau-Brunswick souhaitait rendre cet enseignement accessible à tous les élèves et n'a pas condensé de la même façon les autres matières (apprentissage des mathématiques en continuité, réduction des contenus des autres matières aux savoirs essentiels). De plus, ce programme intensif correspond à une refonte plus large de l'enseignement du français, langue seconde, ce qui fait que les enfants bénéficient d'un enseignement continu et pensé de façon cohérente avec les apprentissages avant et après la période intensive. Il faut noter que de nombreuses données sont produites par notre recherche, permettant de pousser plus loin la comparaison.

C11. Dans les autres pays, la plupart des mesures qui consacrent un nombre d'heures d'enseignement de la langue seconde plus important qu'un enseignement régulier se rapprochent plutôt des modèles d'immersion ou des programmes bilingues comme ceux offerts dans les commissions scolaires anglophones du Québec pour l'apprentissage du

français, langue seconde, des États-Unis ou du type EMILE en Europe. Ce qui les distingue particulièrement de l'enseignement de l'anglais, langue seconde, au Québec, c'est l'enseignement, en partie, d'autres matières, comme les sciences, dans la langue seconde. Au Québec, la Charte de la langue française ne permet pas qu'un tel système voie le jour dans les écoles francophones. D'autre part, cette analyse indique que le contexte d'enseignement d'une langue seconde au Québec se rapproche de celui des pays ou des régions qui proposent l'enseignement d'une langue seconde officielle ou majoritaire par rapport à une langue première minoritaire, officielle également, par exemple les communautés autonomes d'Espagne, de la Belgique ou de la Suisse. Dans ce cas, l'enseignement de la langue seconde majoritaire pourrait constituer tout autant un véhicule d'échanges culturels, socio-économiques et politiques qu'un enjeu identitaire lié à l'enjeu de l'autonomie politique.

BIBLIOGRAPHIE

- ADOSEPE Olusola O., LAVIN Tracy, THOMPSON Terri, UNGERLEIDER Charles, (2010), « A Systematic Review and Meta-Analysis of the Cognitive Correlates of Bilingualism », *Review of Educational Research*, 80, 207-245.
- AFFAIRES ETRANGERES, COMMERCE EXTERIEUR ET COOPERATION AU DEVELOPPEMENT (2012) (Page consultée le 7 septembre 2013). *Coup d'œil sur la Belgique*, Bruxelles, [en ligne], http://diplomatie.belgium.be/fr/binaries/coup_oeil_sur_la_belgique_tcm313-104360.pdf
- ALAN C. K. CHEUNG et Robert E. SLAVIN (2012). « Effective Reading Programs for Spanish-Dominant English Language Learners (ELLs) in the Elementary Grades : A Synthesis of Research », *Review of Educational Research*, vol. 4, n° 82, p. 351-395.
- AMERICAN COMMUNITY SURVEY REPORTS (2011) (Page consultée le 10 septembre 2013). « Language Use in the United States », [en ligne], <http://www.census.gov/prod/2013pubs/acs-22.pdf>
- ANDREANI J.C., F.CONCHON (2005), « « Fiabilité et validité des enquêtes qualitatives. Un état de l'art en marketing », *Revue Française du Marketing*, n° 201, 2005/1-5, p. 5-21
- APARICI, Melina et autres (2012). *Results of the language model adopted by schools in Catalonia. The empirical evidence*, Universitat Oberta de Catalunya (Page consultée le 13 septembre 2013), [en ligne], http://www.uoc.edu/portal/ca/catedra_multilinguisme/resources/documents/Resultats_EN.pdf
- BAKER, C. (1992). *Attitudes and Language*. Clevedon, Multilingual Matters.
- BAKER Doris Luft, PARK Yonghan, BAKER Scott K., BASARABA Deni Lee, KAME'ENUI Edward J., BECK Carrie THOMAS, (2012), « Effects of a paired bilingual reading program and an English-only program on the reading performance of English learners in Grades 1-3 », *Journal of School Psychology*, 50, 737-758.
- BAUMARD Maryline, (2013), « Les langues, le CV et la fiche de paie », *Le Monde*.
- BEL, Aurora et PEREZ VIDAL, Carmen (2012) (Page consultée le 13 septembre 2013). « Being Bilingual » dans Miquel Strubell i Trueta et autres (2012). *Results of the language model adopted by schools in Catalonia. The empirical evidence* [en ligne], <http://catedramultilinguisme.uoc.edu>
- BORIES-SAWALA, Helga et GAIDA, Peter (2011) « Les relations des communautés linguistiques sont tendues parce que les minorités francophones, italo-phones et romanches se sentent menacées par le groupe majoritaire des germanophones, qui domine l'économie, l'administration et le paysage linguistique. » (Page consultée le 9 septembre 2013). « Le rôle de l'anglais dans le conflit des langues en Suisse »,

- Mémoire de licence, [en ligne], http://www.petergaida.de/bachelors/L_Stuhrmann%20-%20Le%20role%20de%20l%27%20anglais%20dans%20le%20conflit%20des%20langues%20en%20Suisse.pdf
- BROCK Cynthia, (2013), « Serving English Language Learners: Placing Learners Learning on Center Stage », *Language Arts*, 78: 5, 467-475.
- BROHY, C. (2005) (Page consultée le 9 septembre 2013). « L'enseignement bilingue en Suisse : des fondements institutionnels à la formation du corps enseignant », [en ligne], http://publications.irdp.relation.ch/ftp/1166537366brohy_guebwiller.pdf
- BUCHBERGER, Irina (2002) (Page consultée le 18 septembre 2013). « A Multilingual ideology in a monolingual country: language education in Finland », *Revista de Filología y su Didáctica*, n° 25, [en ligne], http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce25/cauce25_11.pdf
- CABAU, Beatrice (2009). « Language-in-education issues: Sweden as a case study » *Educational Studies*, vol. 4, n° 35, p. 379-389.
- CABAU-LAMPA (2009). « The Irresistible Rise and Hegemony of a Linguistic Fortress: English in the Swedish educational arena and society », vol. 3, n° 2.
- CAMMARATA Laurent, TEDICK Diane J., (2012), « Balancing Content and Language in Instruction: The Experience of Immersion Teachers », *The Modern Language Journal*, 96, 251-269.
- CANADIAN PARENTS FOR FRENCH (2008) (Page consultée le 20 septembre 2013). *French second language education in Ontario : Report and recommendations to the Ontario Minister of Education*, Mississauga [en ligne], <http://www.dsb1.edu.on.ca/boardinfo/frenchimmersioncommittee.php>
- CARLOS HERRERAS, José (2011). « Le pouvoir de l'anglais dans l'Espagne plurilingue », *La linguistique*, n° 2, vol. 47, p. 5-31.
- CARLSON Stephanie M., MELTZOFF Andrew N., (2008), « Bilingual experience and executive functioning in young children », *Developmental Science*, 11 : 2, 282-298.
- CECRL définit six niveaux de compétence en langue, du plus bas, noté A1, au plus élevé, noté C2. Ces niveaux décrivent les aptitudes, compétences et connaissances que l'apprenant doit acquérir et auxquelles sont associés des types de tâches spécifiques. Ministère de l'Éducation (Page consultée le 15 septembre 2013). « CECRL : le Cadre européen commun de référence pour les langues », *Éduscol* [en ligne], <http://eduscol.education.fr/cid45678/cadre-europeen-commun-de-reference.html#lien0>
- CERQUIGLINI, Bernard (1999) (Page consultée le 5 septembre 2013). *Les langues de la France : Rapport au ministre de l'Éducation Nationale, de la Recherche et de la Technologie, et à la ministre de la Culture et de la Communication*, Paris, C.N.R.S.

- [en ligne], http://www.dglflf.culture.gouv.fr/lang-reg/rapport_cerquiglioni/langues-france.html
- CHEUNG Alan C. K., SLAVIN Robert E., (2012), « Effective Reading Programs for Spanish-Dominant English Language Learners (ELLs) in the Elementary Grades : A Synthesis of Research », *Review of Educational Research*, 82 : 4, 351-395.
- CLEMENT, Catherine (2008) (Page consultée le 13 septembre 2013). « L'Internet en appui à l'enseignement des langues. Le cas de la France », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 47 [en ligne], <http://ries.revues.org/383>
- COLLIER Virginia P., WAYNE Thomas P., (2004), « The Astounding Effectiveness of Dual Language Education for All », *Journal of Research and Practice*, 2 : 1, 1-20.
- COLLINS Laura, HALTER Randall H., LIGHTBOWN Patsy, SPADA Nina, (1999). « Time and the Distribution of Time in L2 Instruction », *Tesol Quaterly*, 33 : 4, 655-680.
- COMMISSION EUROPEENNE (2006). *L'enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère (EMILE) à l'école en Europe*, Eurydice, 82 p.
- (2006a) (Page consultée le 13 septembre 2013). *Les grands principes pédagogiques sur lesquels se fonde l'enseignement des langues aux très jeunes apprenants*, [en ligne], http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/young_fr.pdf
- (2012) (Page consultée le 12 septembre 2013). « Rapport de la Communauté germanophone de Belgique », *European survey on language competences*, [en ligne], http://www.dglive.be/PortalData/21/Resourcen_/downloads/home/aktuelles/Endbericht_SurveyLang_DG.pdf
- (2012a). « Rapport de la Communauté germanophone de Belgique », *European survey on language competences*.
- (2006) (Page consultée le 20 septembre 2013). *L'enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère (EMILE) à l'école en Europe*, [en ligne], http://ec.europa.eu/languages/documents/studies/clil-at-school-in-europe_fr.pdf
- (2011) Cette définition est donnée par la Commission européenne dans le *Guide stratégique pour un apprentissage efficace et durable des langues au niveau préscolaire*, de 2011 (Page consultée le 2 septembre 2013), [en ligne], http://ec.europa.eu/languages/pdf/ellpwp_fr.pdf
- COMMISSION EUROPEENNE. EURYPEDIA. BELGIQUE (communauté française) (Page consultée le 7 septembre 2013). *Aperçu des principaux éléments*, [en ligne], https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Belgique-Communaute-francaise:Aper%C3%A7u_des_principaux_%C3%A9l%C3%A9ments

- (Page consultée le 7 septembre 2013). *European survey on language competences*, [en ligne], http://www.surveylang.org/media/ExecutivesummaryoftheESLC_210612_002.pdf.
- (Page consultée le 9 septembre 2013). *Structure des systèmes éducatifs européens 2012/2013 : diagrammes*, [en ligne], http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/facts_and_figures/education_structures_FR.pdf
- (Page consultée le 7 septembre 2013). *European survey on language competences*, [en ligne], http://www.surveylang.org/media/ExecutivesummaryoftheESLC_210612_002.pdf.
- (Page consultée le 9 septembre 2013). *Structure des systèmes éducatifs européens 2012/2013 : diagrammes*, [en ligne], http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/facts_and_figures/education_structures_FR.pdf
- COYLE, D. (2009). *CLIL Across Educational Levels*, Madrid: Richmond / Santillana, vii.
- CSLSJ (2011). *Anglais intensif au primaire*. Alma, Commission scolaire du Lac-Saint-Jean, 34 p. Rencontres nationales de décembre 2011.
- CUQ, Jean-Pierre (1991). *Le Français Langue Seconde*, Hachette.
- DAGENAIS Diane, WALSH Nathalie, ARMAND Françoise, MARAILLET Erica, (2008), « Collaboration and Co-Construction of Knowledge During Language Awareness Activities in Canadian Elementary Schools », *Language Awareness*, 17 : 2, 139-155.
- DALGALIAN, Gilbert (1997) « Pour l'enfant, entre la naissance et 3 ans, l'environnement, ce sont ses partenaires réguliers dans la communication élémentaire : la famille. (...) Avec la crèche et la maternelle, l'environnement s'élargit aux institutrices et aux petits camarades. » Gilbert Dalgalian (1997). « Apprentissage précoce des langues et environnement », *Éducation et sociétés plurilingues*, n° 2.
- DALTON-PUFFER, D. (2007). « Outcomes and processes in CLIL: current research from Europe », In Delanoy, W. & Volkman, L. (eds.), *Future Perspectives for English Language Teaching*, Heidelberg: Carl Winter, p. 139-157.
- DAVIN-CHNANE, Fatima (2006). « FLE, FLM/première : quelle passerelle pour l'enseignement du FLS au collège? », *Skholê*, hors-série 1, p. 35-41.
- DE BOUTTEMONT, Cf. Cécile (2004) « La notion de pouvoir organisateur (PO) est un élément fondamental dans l'organisation administrative du système éducatif belge. Le pouvoir organisateur représente toute personne physique ou morale assumant les responsabilités de création d'un établissement quel qu'il soit. » (Page consultée le 7 septembre 2013). « Le Système éducatif belge », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 37, [en ligne], <http://ries.revues.org/1466>.
- DE HOUWER, A. (2009). « Bilingual first language acquisition », Bristol, UK: Multilingual Matters.

- DIXON, L. Quentin (2012). « What We Know About Second Language Acquisition: A Synthesis From Four Perspectives », *Review of Educational Research*, vol. 82, n° 1, p. 5–60.
- DUFF Patricia A., DUANDUAN, Li (2009), « L’enseignement des langues autochtones, des langues officielles minoritaires et des langues d’origine au Canada : Politiques, contextes et enjeux », *La Revue canadienne des langues vivantes*, 66 : 1, 9-17.
- DÜRMÜLLER, Urs (1992) « The changing status of English in Switzerland », dans : Ulrich Ammon et Marlies Hellinger (Ed.) (1992). *Status Change of Language*, Berlin, p. 335-370.
- ÉDUCATION EN LANGUE FRANÇAISE EN ONTARIO (Page consultée le 20 septembre 2013). *L’école en langue française en Ontario, c’est tout un monde de possibilités!*, [en ligne], <http://www.elfontario.ca/>.
- ÉDUCATION DE LA PETITE ENFANCE (Page consultée le 12 septembre 2013). Décret royal 1630/2006, du 29 décembre, en établissant des programmes pour le deuxième cycle de l’enseignement primaire, [en ligne], <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/sistema-educativo/enseanzas/educacion-infantil.html>.
- ELMIGER Daniel (2010) (Page consultée le 11 septembre 2013). *Trois langues à l’école primaire en Suisse romande. Un nouvel état des lieux*, Institut de recherche et de documentation pédagogique, 40 p., [en ligne], <http://publications.irdp.relation.ch/ftp/1273238730101002.pdf>.
- ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (Page consultée le 12 septembre 2013). Décret royal 1190/2012, du 3 août, en modifiant le décret royal 1513/2006, du 7 décembre, établissant le programme de l’enseignement primaire, et le décret royal 1631/2006, du 29 décembre, en établissant le programme de base pour l’enseignement secondaire, [en ligne], <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/sistema-educativo/enseanzas/educacion-primaria.html>.
- EMBASSY OF FINLAND IN OTTAWA (Page consultée le 18 septembre 2013). *About Finland*, [en ligne], <http://www.finland.ca/public/default.aspx?nodeid=45778&contentlan=2&culture=en-US>.
- (a) (Page consultée le 18 septembre 2013), [en ligne], <http://www.finland.ca/Public/Default.aspx>, *op.cit.*
- ERDOS, Caroline, GENESEE, Fre, SAVAGE, Robert et HAIGH, Corinne A. (2010). « Individual differences in second language reading outcomes », *International Journal of Bilingualism*, vol. 1, n°15, p. 3–25.
- EUN, B. (2011). « A Vygotskian theory-based professional development: Implications for culturally diverse classrooms », *Professional Development in Education*, n° 37, p. 319-333.

- EUROBAROMETRE 2012 (Page consultée le 12 septembre 2013). Fiche-pays, [en ligne], http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_fact_es_en.pdf.
- EUROPEAN COMMISSION (2012) (Page consultée le 20 septembre 2013). *First European Survey on Language competences*, [en ligne], http://www.surveylang.org/media/ExecutivesummaryoftheESLC_210612_002.pdf
- EURYDICE (2006) *L'enseignement d'une matière intégrée à une langue étrangère (EMILE) à l'école en Europe*, [en ligne], http://ec.europa.eu/languages/documents/studies/clil-at-school-in-europe_fr.pdf (Page consultée le 2 octobre 2013).
- (2012) (Page consultée le 13 septembre 2013). « Chiffres clés de l'enseignement des langues à l'école en Europe », [en ligne], http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/143FR_HI.pdf.
- EURYPEDIA (Page consultée le 18 septembre 2013). *Netherlands. Overview*, [en ligne], <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Netherlands:Overview>
- :
- EURYPEDIA. SPAIN (Page consultée le 13 septembre 2013). *Organisation and Governance*, [en ligne], https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Spain:Organisation_and_Governance.
- (Page consultée le 13 septembre 2013a). *Organisation and Governance*, [en ligne], https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Spain:Organisation_and_Governance.
- EURYPEDIA. BELGIQUE (Page consultée le 7 septembre 2013). *Enseignement et apprentissage au niveau primaire*, [en ligne], https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Belgique-Communaute-francaise:Enseignement_et_apprentissage_au_niveau_primaire/.
- EURYPEDIA. SUISSE (Page consultée le 9 septembre 2013). *Organisation et gouvernance*, [en ligne], https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Suisse:Organisation_et_gouvernance.
- EURYPEDIA. FRANCE (Page consultée le 15 septembre 2013). *Administration et gouvernance du système éducatif au niveau local et/ou des établissements*, [en ligne], [https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.phpFrance:Administration et gouvernance du syst%C3%A8me %C3%A9ducatif au niveau local et/ou des %C3%A9tablissements](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.phpFrance:Administration_et_gouvernance_du_syst%C3%A8me_%C3%A9ducatif_au_niveau_local_et/ou_des_%C3%A9tablissements).
- EURYPEDIA. SWEDEN (Page consultée le 18 septembre 2013). *Organisation of the Education System and of its Structure*, [en ligne], https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Sweden:Organisation_of_the_Education_System_and_of_its_Structure

----- (Page consultée le 20 septembre 2013). *Organisation and Governance*, [en ligne], https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Sweden:Organisation_and_Governance.

EXTRAIT DU PACTE SCOLAIRE : Lois de la Communauté française de Belgique

FAEZ, Farahnaz et autres (2011). « The Power of “Can Do” statements : Teachers’ Perceptions of CEFR-informed Instruction in French as a Second Language Classrooms in Ontario », *The Canadian Journal of Applied Linguistics*, vol. 2, n° 14, p. 1-19. Et S. Lapkin et autres (2009). « Research perspectives on core French : A literature review », *Canadian Journal of Applied Linguistics*, vol. 2, n° 12, p. 6-30.

FALLON Gerald, RUBLIK Natalie, (2012), « Second-Language Education Policy in Quebec : ESL Teachers’ Perceptions of the Effects of the Policy of English as a Compulsory Subject at the Early Primary Level », *TESL Canada Journal*, 29 : 2, 58-73.

FARVER Jo Ann, LONIGAN Christopher, EPPE Stefanie, (2009), « Effective Early Literacy Skill Development for Young Spanish-Speaking English Language Learners : An Experimental Study of Two Methods », *Child Development*, 80 : 3, 703-719.

FEDERATION DES COMITES DE PARENTS DU QUEBEC (2013). « Enseignement intensif de l’anglais ». *Site Web de la Fédération des comités de parents du Québec*, [en ligne], <http://www.fcpq.qc.ca/fr/enseignement-intensif-anglais-primaire.html> (Page consultée le 10 mai 2013).

FEDERATION DE WALLONIE-BRUXELLES (Page consultée le 7 septembre 2013). *L’apprentissage par immersion linguistique*, [en ligne], <http://www.enseignement.be/index.php?page=23793>

----- (Page consultée le 7 septembre 2013a). *L’immersion linguistique dans l’enseignement secondaire*, [en ligne], <http://www.enseignement.be/index.php?page=23793>.

----- (Page consultée le 18 septembre 2013b). *Circulaire 4484 du 8 juillet 2013*, [en ligne], http://www.enseignement.be/index.php?page=26823&do_id=4707.

FINNISH NATIONAL BOARD OF EDUCATION (Page consultée le 19 septembre 2013). « General structure of education » dans *Overview of the education system*, [en ligne], http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/koulutusjaerjestelmae/liitte/finnish_education.pdf.

FREEMAN Rebecca, (2000), « Contextual Challenge to Dual-Language Education : A case study of a Developing Middle School Program », *Anthropology and Education Quarterly*, 31 : 2, 202-229.

GAGNÉ Nathalie, PARKS Susan, (2013), « Cooperative learning tasks in a Grade 6 intensive ESL class : Role of scaffolding », *Language Teaching Research*, 17 : 2, 188-209.

- GEBAUER, Sandra Kristina, ZAUNBAUER Anna C.M., MOLLER Jens, (2013), « Cross-language transfer in English immersion programs in Germany: Reading comprehension and reading fluency », *Contemporary Educational Psychology*, 38, 64-74.
- GENESE, Fred H. (2007), « Immersion française et élèves à risques: revue des données de recherche ». *The Canadian Modern Language Review / La Revue Canadienne des langues vivantes*, 63, 5, 689-726.
- GENESE, Fred H. (2009), « Early childhood bilingualism: *Perils and possibilities*», vol. 2, special issue, article 2, avril 2009.
- GERMAIN, C. et autres (2004), « Intensive French and Intensive English: Similarities and Differences », *The Canadian Modern Language Review / La Revue Canadienne des langues vivantes*, 60, 3, 409-430.
- GERMAIN, C. et NETTEN, J. (2005), « Fondements d'une approche transdisciplinaire en FLE/FL2 : le français intensif au Canada », *Les cahiers du Français contemporain*, no 10, p. 13-33.
- GERMAIN, C. et NETTEN, J. (2004a), « Developing the curriculum for intensive French », *The Canadian Modern Language Review / La Revue Canadienne des langues vivantes*, 60, 3, 295-308.
- (2004b). Étude qualitative du régime pédagogique du français intensif. *The Canadian Modern Language Review / La Revue canadienne des langues vivantes* 60(3), 393-408.
- (2004c). L'évaluation de la production orale en français intensif : critères et résultats. *The Canadian Modern Language Review / La Revue canadienne des langues vivantes* 60(3), 309-332.
- (2004d). Le français intensif : introduction. *The Canadian Modern Language Review / La Revue canadienne des langues vivantes*, 60(3), 251-262.
- « Stratégie d'enseignement de la communication à l'oral en langue seconde ou étrangère ». Texte de la grande conférence prononcée lors du XII^e Congrès mondial de la FIPF (Fédération Internationale des Professeurs de Français), à Québec, en juillet 2008. (Paru en 2011, en tant que chapitre d'un ouvrage intitulé « Faire vivre les identités : un parcours en Francophonie », Paris : Éditions des archives contemporaines.)
- GONZALEZ-ARES, V. (2010). *L'enseignement et l'apprentissage de l'anglais*, La Provincia.
- GOVERN Balear, « Decreto 67/2008, de 6 de junio, por el cual se establece la ordenación general de las enseñanzas de la educación infantil, la educación primaria y la educación secundaria obligatoria en las Islas Baleares », *Boletín Oficial de las Islas Baleares*, Núm. 83, Palma, 14/06/2008.

- GOUVERNEMENT DU QUEBEC/PORTAIL QUEBEC (2011). « Enseignement intensif de l'anglais, langue seconde, au primaire – La ministre Beauchamp s'assure d'une implantation efficace », *Site Web du gouvernement*, [en ligne], <http://www.mels.gouv.qc.ca/ministere/info/index.asp?page=communiqués&id=1202> (Page consultée le 10 mai 2013).
- GOUVERNEMENT DU CANADA. AFFAIRES ÉTRANGÈRES, COMMERCE ET DÉVELOPPEMENT CANADA (Page consultée le 9 septembre 2013). *Information officielle au sujet des pays* (2012), [en ligne], http://www.international.gc.ca/cip-pic/mission_info-info_mission.aspx?lang=fra#S.
- GOUVERNEMENT DE L'ONTARIO (Page consultée le 20 septembre 2013). *About Ontario*, [en ligne], <http://www.ontario.ca/government/about-ontario>.
- GOUVERNEMENT DU NOUVEAU-BRUNSWICK (Page consultée le 19 septembre 2013). « Basic Facts », dans *About NB*, [en ligne], http://www2.gnb.ca/content/gnb/en/gateways/about_nb/basic_facts.html.
- GRIN François, (2002), « Using language economics and education economics in language education policy », Conseil de l'Europe.
- HALLIDAY, M. A. K. (2007). "The notion of "context" in language education". In J. J. Webster (Ed.), *Collected works of M.A.K. Halliday: Vol. 9. Language and education* (p. 269–290). New York, NY: Continuum. (Reprinted from *Language and education: Interaction and development, proceedings of the International Conference, Vietnam, April 1991*, p. 1-26, by T. Le & M. McCausland, Eds., 1991, Launceston, Australia: University of Tasmania).
- HAN Wen-Jui, (2012), « Bilingualism and Academic Achievement », *Child Development*, 83 : 1, 300-321.
- HERRERAS, José Carlos (2011). « Le pouvoir de l'anglais dans l'Espagne plurilingue », *La linguistique*, vol. 47, n° 2, p. 5-31.
- INSTITUT NATIONAL DE LA STATISTIQUE ET DES ÉTUDES ÉCONOMIQUES (2012) (Page consultée le 5 septembre 2013). *Bilan démographique*, France, [en ligne], http://www.insee.fr/fr/themes/document.asp?reg_id=0&ref_id=ip1429.
- LA CLASSIFICATION INTERNATIONALE TYPE DE L'ÉDUCATION (CITE) : **CITE 0** (pas de critère de durée, toutefois un programme doit représenter au moins l'équivalent de 2 heures par jour et 100 jours par an d'activités éducatives pour être inclus), **CITE 1** (dure généralement de 4 à 7 ans. La durée la plus commune est de 6 ans), **CITE 2** (dure généralement de 2 à 5 ans. La durée la plus commune est de 3 ans), **CITE 3** (dure généralement de 2 à 5 ans. La durée la plus commune est de 3 ans), **CITE 4** (dure généralement de 6 mois à 2 ou 3 ans), **CITE 5** (dure généralement de 2 à 3 ans) et **CITE 8** (dure au moins 3 ans), [en ligne], <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/iscde-2011-fr.pdf> (page consultée le 2 octobre 2013).

- LARA-ALECIO Rafael, TONG Fuhui, IRBY Beverly J., GUERRERO Cindy, HUERTA Maggie, FAN Yanan, (2012), « The Effect of an Instructional Intervention on Middle School English Learners' Science and English Reading Achievement », *Journal of Research in Science Teaching*, 49: 8, 987-1011.
- LARZEN-OSTERMARK, Eva (2009). « Language teacher education in Finland and the cultural dimension of foreign language teaching – a student teacher perspective », *European Journal of Teacher Education*, vol. 32, n° 4 (novembre), p. 401-421.
- LASGABASTER, David (2006). « Les attitudes linguistiques : un état des lieux », *Ela. Études de linguistique appliquée*, vol. 4, n° 144, p. 393-406.
- (2008). « Foreign language competence in content and language integrated courses » *The Open Applied Linguistics Journal*, p. 31-42.
- LA SUISSE FEDERALE (Page consultée le 9 septembre 2013), [en ligne], <http://www.axl.cefan.ulaval.ca/europe/suissefed.htm>.
- LAUHLAN Fraser, PARISI Marinella, FADDA Roberta, (2012), « Bilingualism in Sardinia and Scotland: Exploring the cognitive benefits of speaking a « minority » language », *International Journal of Bilingualism*, 17: 1, 43-56.
- LAZARUK, Walter Andrew (2007), « Avantages linguistiques, scolaires et cognitifs de l'immersion française », *The Canadian Modern Language Review / La revue canadienne des langues vivantes*, volume 63, number 5, p. 629-654.
- LE BASQUE, langue seconde, est enseigné selon un programme d'immersion totale précoce, à partir de deux ou trois ans d'âge, dans la communauté autonome du Pays basque. L'évaluation du programme est faite à cinq et huit ans.
- LE DEVOIR (a), le discours inaugural, http://banques.enap.ca:2288/WebPages/Kiosque/SearchResult.aspx?Date=2011-02-24 00:00:00&Source=LE_P
- (b), anglais : le Québec pour un programme intensif, <http://banques.enap.ca:2288/WebPages/Kiosque/SearchResult.aspx?Date=2011-03-15 00:00:00&Source>.
- LIGHTBOWN Patsy, SPADA Nina, (1994), « An Innovative Program for primary ESL Students in Quebec », *TESOL Quarterly*, 28: 3, 563-579.
- L'IMMERSION LINGUISTIQUE DANS LE SYSTEME EDUCATIF CATALAN (Page consultée le 13 septembre 2013). Pere Mayans et Francesc Ricart. *Departament d'Educació Generalitat de Catalunya*, [en ligne], http://blocs.mesvilaweb.cat/media/TOKAmWltbWVyc2lvbiBsaW5ndWlzdGlxdWUgZGFucyBsZSBzeXN0w6htZSDDqWR1Y2F0aWYgY2F0YWxhbg==_184707_1_3029_1.pdf.
- LINDGREN Eva, MUNOZ Carmen, (2013), « The influence of exposure, parents, and linguistic distance on young European learners' foreign language comprehension », *International Journal of Multilingualism*, 10:1, 105-129.

- LISELOTT Forsman (2010). « EFL Education in the New Millenium : Focus on the Promotion of Awareness of Difference and Diversity », *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 54, n° 5 (octobre), p. 501-517.
- LOI FEDERALE SUR LES LANGUES NATIONALES *et* LA COMPREHENSION ENTRE LES COMMUNAUTES LINGUISTIQUES (Page consultée le 9 septembre 2013). (Loi sur les langues, LLC) du 5 octobre 2007, section 2, article 5, [en ligne], http://www.axl.cefan.ulaval.ca/europe/suisse_loi2001.htm.
- LOI SUR L'INSTRUCTION PUBLIQUE, RLRQ c I-13.3, (Page consultée le 31 janvier 2014) [en ligne], <<http://canlii.ca/t/694g9>>.
- LOI (10351) autorisant le Conseil d'État à adhérer à la convention scolaire romande (C 1 07.0) (Page consultée le 9 septembre 2013), [en ligne], <http://www.ge.ch/grandconseil/data/loisvotee/L10351.pdf>.
- LOOKER, E. Dianne & THIESSEN, Victor (2008). « Le système de la seconde chance : résultats des trois cycles de l'Enquête auprès des jeunes en transition », *Ressources humaines et développement social Canada, Gouvernement du Canada*, 54 p.
- LUFT BAKER, Doris, PARK, Yonghan, BAKER, Scott K., BASARABA, Deni Lee, KAME'ENUI, Edward J. et THOMAS BECK, Carrie (2012). « Effects of a paired bilingual reading program and an English-only program on the reading performance of English learners in Grades 1-3 », *Journal of School Psychology*, 50, p. 737-758.
- LUJÁN-GARCÍA, Carmen (2012). « The impact of English on Spanish daily life and some pedagogical implications », *Nordic Journal of English Studies*, vol. 11, n° 1, p. 1-21.
- MACWHINNEY, B. (2005). « A unified model of language acquisition », In J. F. Kroll & A.M. B. De Groot (Eds.), *Handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches* (p. 49–67). New York, NY: Oxford University Press.
- MANTEROLA, Ibon, ALMGREN, Margareta et IDIAZABAL, Itziar (2012). « Basque L2 development in immersion school settings », *International Journal of Bilingualism*, n° 17, vol. 3, p. 375-391.
- MARSH, D. (2008). « Language awareness and CLIL », In Cenoz, J. & Hornberger, N.H. (eds.), *Encyclopedia of Language and Education. Knowledge about Language*, 2nd Edition, Volume 6. New York: Springer Science and Business Media LLC, p. 233-246.
- MARINOVA-TODD Stefka H., MARSHALL D. Bradford, SNOW Catherine E., (2000), « Three Misconceptions About Age and L2 Learning », *TESOL Quaterly*, 34 :1, 9-34.
- MASGORET A-M., GARDNER R. C., (2003), « Attitudes, Motivation, and Second Language Learning : A Meta-Analysis of Studies Conducted by Gardner and Associates », *Language Learning*, 53 : 1, 123-163.
- MEDIA LLC, p. 233-246.

- MELS (2012). *L'Anglais intensif : ce que dit la recherche. Bibliographie – Décembre 2011*. Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 15 p.
- (2011). *L'Enseignement intensif de l'anglais, langue seconde, au primaire : une réalité dès 2001-2012*, Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- (2006a). *Programme de formation de l'école québécoise. Anglais, langue seconde, enseignement primaire, premier cycle*. Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 19 p.
- (2006 b). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire*. Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 362 p.
- (2006c). *Programme de formation à l'école québécoise, anglais langue seconde, enseignement primaire premier cycle, rapport d'expérimentation 2005-2006*. Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 23 p.
- (2006d). *Document complémentaire du rapport d'étape, Première année d'expérimentation, Programme d'anglais, langue seconde, premier cycle du primaire, 2004-2005*. Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 24 p.
- (2006e). *Document complémentaire du rapport d'expérimentation, Programme d'anglais, langue seconde, premier cycle du primaire, 2005-2006*. Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 33 p.
- (2005). *Rapport d'étape, première année d'expérimentation. Programme d'anglais, langue seconde, premier cycle du primaire, 2004-2005*. Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 11 p.
- (2001). *Lire, écrire, communiquer, réussir! Plan d'action pour améliorer l'apprentissage de la langue seconde*. Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 10 p.
- (1997). *L'École, tout un programme. Énoncé de politique éducative*. Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 40 p.
- (1996). *Les États généraux sur l'éducation, 1995-1996. Exposé de la situation*. Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, [en ligne] <http://www.mels.gouv.qc.ca/etat-gen/menu/tabmat.htm> (Page consultée le 22 mai 2013).
- (s.d.). *État de situation concernant l'apprentissage de l'anglais, langue seconde, et voies d'amélioration*, document confidentiel, Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, p. 4.
- MERISUO-STORM, T. (2007) « Pupils' attitudes towards foreign language learning and the development of literacy skills in bilingual education », *Teaching Teacher Education*, 23:226-235.

MILED, Mohamed (2007). « Le français langue seconde en Tunisie : une évolution sociolinguistique et didactique spécifique », *Le français aujourd'hui*, vol. 1, n° 156, p. 79-86.

MINEDU (1997). *Rising to the challenge : language teaching in the new international Finland. Strategy programme for language teaching and internationalization of education*, Helsinki, Opetusministerio.

MINISTERE DE L'ÉDUCATION « Rénovation de l'enseignement des langues vivantes étrangères », dans Bulletin Officiel hors série n° 23 du 8 juin 2006a, *op.cit.*

----- (Page consultée le 5 septembre 2013b). *Repères et références statistiques*, France, [en ligne], <http://www.education.gouv.fr/cid57096/reperes-et-references-statistiques.html>.

----- (c) (Page consultée le 5 septembre 2013). *Le système éducatif. Les niveaux et les établissements d'enseignement*, France, [en ligne], <http://www.education.gouv.fr/cid166/l-ecole-maternelle-organisation-programme-et-fonctionnement.html>.

----- (Page consultée le 12 septembre 2013c). « Horaires des écoles maternelles et élémentaires », dans Bulletin Officiel hors série n° 3 du 19 juin 2008, [en ligne], <http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/MENE0813208A.htm>.

----- (Page consultée le 13 septembre 2013). « Rénovation de l'enseignement des langues vivantes étrangères », dans Bulletin Officiel hors série n° 23 du 8 juin 2006, [en ligne], <http://www.education.gouv.fr/bo/2006/23/MENE0601048C.htm#top>.

----- « Rénovation de l'enseignement des langues vivantes étrangères », dans Bulletin Officiel hors série n° 23 du 8 juin 2006, *op.cit.*

MINISTERE DE L'ÉDUCATION DU NOUVEAU-BRUNSWICK, 2008, Rapport, Un modèle amélioré de français, langue seconde, [en ligne], <http://www.gnb.ca/cnb/Promos/EFI/PDF/FSLReport-f.pdf>.

----- (Page consultée le 19 septembre 2013). *Introduction*, [en ligne], http://www2.gnb.ca/content/gnb/en/gateways/about_nb/education.html

----- (a) (Page consultée le 12 novembre 2013). Document d'information « Le français intensif et le français post-intensif », [en ligne], <http://www.gnb.ca/cnb/promos/fsl/background-IFPIF-f.asp>.

----- (b) (Page consultée le 12 novembre 2013). Modifications des programmes de français, langue seconde, dans le système scolaire anglophone, [en ligne], <http://www.gnb.ca/cnb/promos/fsl/background-IFPIF-f.asp>.

- (2003) (Page consultée le 19 septembre 2013). *Programme d'études : Anglais langue seconde*, [en ligne], http://www.gnb.ca/0000/publications/servped/Anglais_langue_seconde_3-5_CCPPE01_aout_2009.pdf.
- (2009) (Page consultée le 16 septembre 2013). « Programmes de français langue seconde », [en ligne], <http://www.gnb.ca/0000/pol/f/309F.pdf>.
- MINISTERE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO (Page consultée le 20 septembre 2013). *Qui est responsable de votre enfant?*, [en ligne], <http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/brochure/whosre-f.html>.
- (a) (Page consultée le 20 septembre 2013). *French as a Second Language*, [en ligne], <http://www.edu.gov.on.ca/eng/amenagement/fls.html>.
- (b) (Page consultée le 20 septembre 2013). *French as a Second Language*, *op. cit.*
- (c) (2013) (Page consultée le 20 septembre 2013). *A Framework for French as a Second Language in Ontario Schools 2013*, [en ligne], http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/yleissivistavae/koulutus/Liitetiedostoja/Distribution_of_lesson_hours_in_basic_educ.pdf
- MINISTRY OF EDUCATION AND CULTURE (Page consultée le 19 septembre 2013). « Distribution of lessons in basic education », dans *Basic education in Finland*, [en ligne], http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/yleissivistavae/koulutus/Liitetiedostoja/Distribution_of_lesson_hours_in_basic_educ.pdf.
- MINISTERE DES RELATIONS INTERNATIONALES, DE LA FRANCOPHONIE ET DU COMMERCE EXTERIEUR DU QUEBEC (Page consultée le 12 septembre 2013). *Espagne*, [en ligne], <http://www.mrifce.gouv.qc.ca/fr/rerelations-du-quebec/europe/espagne/fiche-pays>.
- (Page consultée le 7 septembre 2013a). *Belgique*, [en ligne], <http://www.mrifce.gouv.qc.ca/fr/rerelations-du-quebec/europe/belgique/fiche-pays>.
- (Page consultée le 12 septembre 2013). *États-Unis*, [en ligne], <http://www.mrifce.gouv.qc.ca/fr/rerelations-du-quebec/ameriques/etats-unis/fiche-pays>.
- MOORE, D. (2006). « Plurilingualism and strategic competence in context », *International Journal of Multilingualism*, vol. 2, n° 3, p. 125-138.
- MUNOZ Carmen, (2008), « Symmetries and Asymmetries of Age Effects in Naturalistic and Instructed L2 Learning », *Applied Linguistics*, 29 : 4, 578-596.
- MUNNS, Geoff & MCFADDEN, Mark. « First chance, second chance or last chance? Resistance and response to education », dans *British Journal of Sociology of Education*, 21: 1, 59-75, 28 juin 2010.
- OCDE (2008). *Education at a Glance*, p. 488.

- (2009) (Page consultée le 18 septembre 2013). « Finland : Slow and Steady Reform for Consistently High Results », dans *Program for International Student Assessment 2009 (PISA)*, [en ligne], <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/46581035.pdf>.
- (2013) (Page consultée le 18 septembre 2013). *Education at a Glance 2013*, [en ligne], <http://www.oecd.org/edu/eag.htm>.
- PACHECHO Mariana, (2010), « English-Language Learners' Achievement : Dialectical Relationships Between Policy and Practices in Meaning-Making Opportunities », *Reading Research Quarterly*, 45 : 3, 292-317.
- PAEZ, Mariela et RINALDI, Claudia (2006). « Predicting English Word Reading Skills for Spanish-Speaking Students in First Grade », *Topics in Language Disorder*, vol. 4, n° 26, p. 338-350.
- PELLETIER Guy, (2007) (Page consultée le 18 septembre 2013). « Finlande – Québec : Regards comparatifs de deux systèmes éducatifs en évolution », Sherbrooke, Université de Sherbrooke, 55 p., [en ligne], http://www.fcsq.qc.ca/uploads/tx_news/Etude-Systeme-Education-Finlandais_02.pdf.
- PHILLIPSON, Robert (1992). *Linguistic Imperialism*. Oxford, Oxford University Press.
- POPULATIONS DU MONDE (Page consultée le 12 septembre 2013). Estimation juillet 2013, [en ligne], <http://populationsdumonde.com/fiches-pays/espagne>.
- (b) (Page consultée le 18 septembre 2013). Estimation juillet 2013, [en ligne], <http://populationsdumonde.com/fiches-pays/pays-bas>.
- (Page consultée le 18 septembre 2013). Estimation juillet 2013, [en ligne], <http://populationsdumonde.com/fiches-pays/suede>.
- RADIO-CANADA, 7 mars 2013, <http://www.radio-canada.ca/nouvelles/Politique/2013/03/07/003-enseignement-primaire-anglais-intensif.shtml>.
- RAFONI, Jean-Charles. Cette distinction est faite par Jean-Charles Rafoni, qui organise, à la demande des enseignants, formateurs et associations, des actions de formation autour des problématiques liées à l'apprentissage de la lecture en FLS (élèves natifs ou nouvellement arrivés) (Page consultée le 2 septembre 2013), [en ligne], http://www.uvp5.univ-paris5.fr/TFL/Ac/AffFiche_T.asp?CleFiche=9500&Org=QUTH.
- RICCI GAROTTI, F. (2007). « Five methodological research questions for CLIL », In Marsh, D. & Wolff, D. (eds.) *Diverse Contexts – Converging Goals: CLIL in Europe*, Frankfurt: Peter Lang, p. 131-144.
- ROLSTAD Kellie, MAHONEY Kate, GLASS Gene V., (2005), « The Big Picture : A Meta-Analysis of Program Effectiveness Research on English Language Learners », *Educational Policy*, September 2005, p. 572-594.

- ROQUET-PUGES, H. et PEREZ-VIDAL, C. (2008). « La lectura bilingüe : factor esencial para la adquisición de la competencia escrita en una tercera lengua », dans R. Monroy et A. Sánchez (eds.), *25 Years of Applied Linguistics in Spain. Milestones and Challenges*. Conference Proceedings. XXI Congreso de la Asociación española de lingüística aplicada (AESLA) (p. 163-170). Murcia, Ediciones de la Universidad de Murcia.
- ROSSI, P., LIPSEY, M. et FREEMAN, H.. (2004). *Evaluation, a systematic approach*. 7 th Edition, Sage Publications.
- SAULI Takala (1998). « The Level of English skills in Finland : good progress », dans Sauli Takala et Kari Sajavaara. *Language Education in Finland*, Jyvaskyla, Centre for Applied Language Studies, p. 73-90. Tarja Nikula (2007). *Op. cit.* p. 220.
- SCARPINO et autres (2011). « Predicting bilingual Spanish-English children's phonological awareness abilities from their preschool English and Spanish oral language », *Journal of Research in Reading*, vol. 1, n° 34, p. 77-93.
- SECRETAIRE GENERAL DU HAUT CONSEIL DE LA FRANCOPHONIE, discours prononcé lors du quatrième forum sur « Le français langue seconde en 1993 ».
- SIMARD Daphnée, FRENCH Leif, (2011), « Lien entre l'objet des verbalisations langagières d'élèves de sixième année du primaire et leurs productions écrites en anglais langue seconde », *La revue canadienne de linguistique appliquée*, 14, 1 : 86-103.
- SIMARD Daphnée, WONG Wynne, (2004), « Language Awareness and Its Multiple Possibilities for the L2 Classroom », *Foreign Language Annals*, 37: 1, 96-110.
- SOCIETE POUR LA PROMOTION DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ANGLAIS, LANGUE SECONDE, AU QUEBEC (SPEAQ), avec la collaboration du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et des commissions scolaires (2012). *Guide d'implantation de l'enseignement intensif de l'anglais, langue seconde, au Québec*, Montréal, Société pour la promotion de l'enseignement de l'anglais, langue seconde, au Québec.
- SOURCE : Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (2010). Calculs faits par l'auteur.
- STATISTIQUES MONDIALES (Page consultée le 20 septembre 2013). Pays-Bas, [en ligne], http://www.statistiques-mondiales.com/pays_bas.htm.
- STERN H. H. (1985) « The time factor and compact course development », *TESL Canada Journal/Revue TESL du Canada*, vol. 3, n° 1, novembre 1985.
- SUNDIN, K. (2000). « English as a first foreign language for young learners; Sweden » dans M. Nikolov, H. Curtain et European Centre for Modern Languages (Eds.), *An early start : Young learners and modern languages in Europe and beyond* (p. 151-158). Strasbourg, France, Council of Europe.

TALBOT, Colin (2011). *Theories of performance, organizational and service improvement in the public domain*, Oxford University Press, 257 p.

TARJA Nikula (2007). « Speaking English in Finnish content-based classrooms », *World Englishes*, vol. 26, n° 2, p. 206-223.

----- (2007a). *Op.cit.*, p. 221.

TEST AND SCORE DATA SUMMARY FOR TOEFL® Internet-based and Paper-based Tests (2009) (Page consultée le 20 septembre 2013), [en ligne], http://www.ets.org/Media/Research/pdf/test_score_data_summary_2009.pdf.

TOEFL est conçu pour mesurer le niveau d'anglais des personnes dont la langue maternelle n'est pas l'anglais. « Test and Score Data Summary for TOEFL® Internet-based and Paper-based Tests » (2009) (Page consultée le 30 septembre 2013), [en ligne], http://www.ets.org/Media/Research/pdf/test_score_data_summary_2009.pdf.

TOEFL IBT (Page consultée le 27 septembre 2013). Total and Section Score Means — All Examinees Classified by Geographic Region and Native Country, [en ligne], http://www.ets.org/Media/Research/pdf/test_score_data_summary_2009.pdf.

U.S. CENSUS BUREAU (Page consultée le 12 septembre 2013). *The Hispanic Population : 2010*, [en ligne], <http://www.census.gov/prod/cen2010/briefs/c2010br-04.pdf>.

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION (Page consultée le 10 septembre 2013). *Overview : The Federal Role in Education*, [en ligne], <http://www2.ed.gov/about/overview/fed/role.html?src=ln>.

VALCÁRCEL RIVEIRO, C. et PINO SERRANO, L. *Le concept de langue seconde dans la francophonie et sa validité en contexte non francophone : l'exemple de la Galice*, travail présenté au colloque international tenu à Nantes en 2012 sur le thème « Sens et signification dans les espaces francophones ».

VAN DE CRAEN, Piet, MONDT, Katrien, CEULEERS, Evy et MIGOM, Eva (2010). « EMILE a douze ans. Douze ans d'enseignement de type immersif en Belgique. Résultats et perspectives », *Synergies Monde*, n° 7, p. 127-140

----- (2010) (Page consultée le 25 septembre 2013). « EMILE a douze ans. Douze ans d'enseignement de type immersif en Belgique. Résultats et perspectives », *Synergies Monde* n° 7, p. 127-140, [en ligne], http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Monde7/van_de_craen.pdf.

VAN DER LEIJ Aryan, BEKEBREDE Judith et KOTTERINK Mieke (2010) (Page consultée le 19 septembre 2013). *Acquiring reading and vocabulary in Dutch and English : the effect of concurrent instruction*, n° 23, vol. 3-4, p. 415-434, [en ligne], <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2820218/>.

VYGOTSKY, L. S. (1978). *Mind in society : The development of higher psychological processes*, Cambridge, MA: Harvard University Press.

WEISS, C. H. (1998). *Evaluation, Second Edition*. N.J., Prentice Hall.

WINER Lise, (2007), « No ESL in English Schools : Language in Quebec and Implications for TESL Teacher Education », *TESOL Quaterly*, 41 : 3, 489-508.

WORLD DATA ON EDUCATION (Page consultée le 18 septembre 2013). VII Ed. 2010/11, [en ligne], http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/_WDE/2010/pdf-versions/Netherlands.pdf.

ANNEXE 1 : LANGUE SECONDE : NUANCES CONCEPTUELLES

La notion de langue seconde constitue un néologisme dont les contours conceptuels sont abondamment nuancés dans la littérature scientifique ou officielle. La section suivante explore ce concept pour mieux comprendre et comparer la définition qui lui est donnée au Québec, par rapport à celles qui lui sont données ailleurs. Cette démarche s'inscrit dans un souci d'éclairer l'approche mobilisée autour du concept de langue seconde dans ce rapport. Cette étude du concept de langue seconde permet aussi d'avoir une première idée des diverses implications des politiques d'enseignement des langues dans une société et sur la signification du choix du terme langue seconde pour cette société.

1. Usages et nuances du concept de langue seconde

Dans la littérature scientifique, les différents points de vue du concept de langue seconde se fondent sur des considérations socioculturelles et psycholinguistiques (Dixon, 2012). Dans le contexte francophone, la langue seconde peut être définie selon des critères sociologiques, culturels et psycholinguistiques.

1.1 Approche socioculturelle

Sur le plan sociologique, c'est l'usage, sur le plan social, de la langue dans un espace de vie (pays, nation) qui lui confère le statut de langue seconde, c'est-à-dire que son enseignement est institutionnalisé et intervient assez tôt dans le cursus scolaire, et qu'elle est la langue d'enseignement des matières scientifiques. Dans ce cas, la langue seconde est la langue officielle utilisée dans l'administration et les médias, celle des activités professionnelles et des relations sociales ordinaires C. Valcárcel Riveiro et L. Pino Serrano. Elle représente aussi la langue maternelle d'une partie de la population. Par ailleurs, les attitudes des communautés à l'égard d'une langue peuvent influencer son statut (langue seconde ou étrangère) et la place qui lui revient dans le système éducatif (première, deuxième ou troisième langue). Pour Lasagabaster (2006), les attitudes positives des communautés à l'égard d'une langue seconde la privilégient dans le système éducatif et conditionnent la réussite des apprenants, alors que dans un contexte de bilinguisme où une des deux langues est minoritaire, on peut observer plutôt des attitudes de défense. Ces attitudes constituent donc « un facteur clé dans la sociolinguistique et dans l'apprentissage des langues » (Baker, 1992).

Sur le plan culturel, l'usage de la langue seconde suppose qu'il faut penser et communiquer dans cette dernière. En effet, selon Davin-Chnane (2006), « c'est à travers la culture qu'un groupe conçoit et exprime ses relations avec le monde, avec les autres, avec l'environnement, en ayant sa propre manière de marcher, de parler, d'agir, de penser, de vivre ». La perception, dans la communauté, des signes de la culture véhiculée par la langue apprise (autre que la langue maternelle) peut constituer des éléments en faveur du statut de langue seconde. Pour Halliday (2007), les contextes social et culturel influencent l'usage qu'on fait de la langue pour trouver des réponses aux questions. Là encore, les

attitudes vont influencer la perméabilité de la communauté à la culture véhiculée par la « deuxième » langue³¹.

Les approches socioculturelles de l'acquisition d'une seconde langue sont basées sur des théories, dont celle de Vygotsky (1978). Celui-ci soutient que tous les processus cognitifs humains trouvent leur origine dans une interaction sociale. Eun (2011) abonde dans le même sens en présentant les processus cognitifs individuels comme dérivant d'une tentative de résolution d'un problème social ou de communication.

1.2 Approche en psycholinguistique

Sur le plan psycholinguistique, la langue seconde ne devrait pas subir les variantes phonétiques, phonologiques, syntaxiques et lexicales de toute autre langue, notamment celle dite maternelle (Erdos et autres, 2010). À la base, la psycholinguistique cherche à expliquer le processus interne qui conduit à la réussite (ou à l'échec) de l'apprentissage d'une langue seconde par l'observation externe des comportements naturels et linguistiques ou les performances expérimentales liées à la tâche (Dixon, 2012). Pour les psycholinguistes, la première langue acquise (langue maternelle) prépare l'individu (l'enfant) pour l'apprentissage de la langue seconde. Selon MacWhinney (2008), les processus d'acquisition de la langue maternelle et de la langue seconde sont identiques, à la différence que l'apprenant amorce l'acquisition de la langue seconde avec suffisamment d'information de la première langue.

Dans le contexte anglophone, si l'on considère l'ordre d'apprentissage des langues, toute langue apprise en second lieu (après la langue maternelle) peut être définie comme langue seconde. Cependant, dans le cas où deux langues sont apprises simultanément à la naissance par une personne dont les premières langues des deux parents sont différentes l'une de l'autre, la hiérarchisation peut devenir complexe³². Pour De Houwer (2009), on peut qualifier cette situation de « bilingual first language acquisition », même si certains auteurs distinguent un bilinguisme séquentiel d'un bilinguisme simultané (Dixon, 2012). Ainsi, selon J.-P. Cuq (1991), la langue seconde n'est pas la « langue de première socialisation de l'enfant ».

1.3 Approche économique

L'apprentissage de l'anglais en tant que langue seconde a été aussi exploré dans une perspective économique. Les économistes ont voulu estimer la valeur marchande des

³¹ La deuxième langue peut être une langue seconde ou une langue étrangère.

³² Dans une interview accordée par M. Bibeau, celui-ci essaie de relever les difficultés auxquelles se bute la catégorisation des langues selon le concept de « langue maternelle », de « langue d'enseignement », de « langue seconde » et de « langue étrangère », [en ligne], <http://www.telug.quebec.ca/diverscite/SecEntre/01gb.htmNADD> (page consultée le 2 septembre 2013).

langues secondes sur le marché du travail, en prêtant une attention particulière à l'anglais comme langue seconde. Il faut dire que cette dimension n'est pas anodine pour la compréhension de la pertinence des langues secondes au regard des opinions publiques et des préférences parentales quand il est question de permettre aux enfants d'acquérir une langue seconde. Plusieurs économistes ont postulé que les parents sont souvent des stratèges très rationnels dans les choix éducatifs de leurs enfants et vont jusqu'à évaluer la « rentabilité » des langues secondes qui s'offrent à eux pour l'éducation de leur enfant. François Grin, un économiste suisse spécialisé dans l'économie des langues secondes, a mené une investigation approfondie à ce sujet en Suisse, en mettant en lien la rémunération salariale d'un important échantillon de salariés et les langues maîtrisées par ces mêmes employés. Toutes choses étant égales par ailleurs, cet économiste a trouvé que la maîtrise de l'anglais procure au minimum un gain salarial de 10 % dans toute la Suisse. Des chercheurs américains, dont Azam (de l'Université de l'Oklahoma), Chin (de l'Université d'Houston) et Prakash (de l'Université du Connecticut), ont mené des études équivalentes sur des salariés indiens et ils ont trouvé que les salariés anglophones touchaient même un tiers de plus que leurs homologues non anglophones ayant un diplôme égal. Toutefois, ces économistes ne semblent pas avoir intégré dans leur estimation les coûts de l'apprentissage des langues secondes, et des coûts de « désapprentissage » des langues maternelles et ancestrales.

L'économiste Grin reconnaît l'existence d'une convergence de constats partout où des études ont été menées sur le sujet, et il ajoute que des résultats similaires ont été observés au Luxembourg, au Canada et en Inde. Cet économiste note sans hésiter que les compétences linguistiques peuvent constituer des facteurs de production au même titre que le capital et le travail, ce qui justifie des investissements majeurs dans les sociétés voulant se hisser parmi les meilleures en matière de recherche, d'innovation et de productivité. Acquérir ces compétences devient un investissement qui peut prendre jusqu'à 4 années d'apprentissage intensif et continu, à raison de 10 heures par jour, pour totaliser presque 12 000 heures nécessaires pour bien parler et bien écrire une langue, selon les calculs du linguiste belge Claude Piron. Cela dit, ces rendements sont observés à l'échelle du salarié (rendement privé) et ne mesurent pas nécessairement le rendement social et encore moins la rentabilité à long terme; les langues hégémoniques risquent de changer et laisser place à de nouvelles demandes de langues secondes (mandarin, espagnol, arabe, allemand, etc.).

Au Canada, deux économistes ont traité du sujet et particulièrement dans le contexte québécois (Lemelin, 2004; Vaillancourt, 1996). Leurs recherches insistent sur l'importance de l'apprentissage des langues secondes comme un levier du développement humain. Elles invitent les politiques publiques à s'inscrire dans l'ouverture sur les langues les plus porteuses pour la société québécoise, et ce, sans perdre de vue la dimension identitaire. La valeur identitaire, nécessairement peu marchande, peut s'avérer vitale pour le bien-être social et la prospérité des nations.

Par ailleurs, les analyses économiques portant sur l'apprentissage des langues secondes insistent sur les méfaits d'une réglementation outrancière pour bloquer l'apprentissage des langues secondes, et ce, entre autres pour éviter que la population ait recours à des moyens détournés pour accéder à ces langues, en adoptant des passerelles peu efficaces économiquement et exigeant de coûteuses polémiques sociales à long terme.

2. Nuances sociopolitiques

Officiellement, les statuts donnés aux langues par les États dépendent des intérêts politiques et identitaires des communautés linguistiques. L'augmentation de la proportion d'une communauté linguistique peut enclencher une action politique dans le sens de la reconnaissance de sa langue par l'introduction du bilinguisme (le cas de la communauté hispanophone dans les États du sud des États-Unis) (Schmid, 2001). Par ailleurs, les décisions politiques visant à protéger les minorités linguistiques, comme en Espagne et aux États-Unis, peuvent octroyer le statut de langue seconde à la langue officielle qui se trouve être différente de la première langue de socialisation. Dans ces cas de figure, la langue officielle est imposée à toutes les communautés comme un lien linguistique commun indispensable pour permettre, selon Schmid (2001), la promotion d'une cohésion interne et le maintien d'une identité ethnique ou nationale. La langue seconde peut aussi être un des enjeux de la politique linguistique dans une communauté. Pour des raisons électorales, des acteurs politiques peuvent s'en servir pour gagner le vote des électeurs (Herrerias, 2011).

En matière d'immigration, la langue du pays d'accueil dans laquelle l'immigrant (enfant) fait ses apprentissages prend aussi le statut de langue seconde. Cette dernière est donc la langue de scolarisation et d'intégration (participation aux activités sociales et communautaires) dans le milieu de vie³³.

Selon la Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe, « langue seconde renvoie non uniquement à l'ordre d'acquisition, mais aussi au statut sociolinguistique d'une variété qui joue le rôle de langue de communication, présente surtout dans les médias ou la vie sociale (hors du milieu familial, donc, le plus souvent), et qui constitue aussi la langue d'enseignement³⁴ ».

Sur le plan pédagogique, le concept de langue seconde est souvent lié à l'environnement Gilbert Dalgalian (1997) immédiat de l'apprenant. Ainsi, si la deuxième langue apprise n'est pas utilisée dans le milieu de vie de l'apprenant (l'enfant), elle est plutôt qualifiée de

33 Le Conseil de l'Europe « recommande aux gouvernements des États membres, conformément aux lignes directrices ci-après, d'intégrer dans leurs politiques et leurs pratiques des dispositions visant à améliorer l'intégration des enfants primo-arrivants dans le système scolaire, à donner à ces enfants les compétences linguistiques requises au niveau préscolaire, à préparer les enfants des migrants ou issus de l'immigration arrivant en fin de scolarité à réussir la transition de l'école au marché du travail et à surmonter les difficultés auxquelles sont confrontés les enfants qui vivent dans des zones de ségrégation ou des quartiers défavorisés ». (Recommandation CM/Rec (2008) du Comité des ministres aux États membres relative à la promotion de l'intégration des enfants de migrants ou issus de l'immigration.)

34 Le Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe est proposé en 2003 par la Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe comme un instrument d'analyse qui peut servir de cadre à l'élaboration ou à la réorganisation des enseignements de langues dans les États membres (essentiellement dans les systèmes éducatifs) et, à travers lui, à une réflexion sur les politiques linguistiques européennes.

langue allochtone³⁵. Selon Stélio Farandjis, Secrétaire général du Haut Conseil de la Francophonie (1993), « on a une langue étrangère, on est dans une langue maternelle ou seconde ». À cet effet, Dixon (2012) distingue l'apprentissage d'une langue seconde selon deux contextes : un contexte où l'apprenant est très peu exposé à la langue en question en dehors du milieu scolaire et un contexte où l'apprenant est entouré par la langue seconde au sein de la société dans laquelle il vit (majorité de langue seconde).

2.1 Le concept de langue allochtone par rapport à celui de langue seconde

Le concept de langue allochtone tel que défini par Jean-Pierre Cuq (1991) est vaste : « toute langue non maternelle est une langue étrangère à partir du moment où elle représente, pour un individu ou un groupe, un savoir encore ignoré, une potentialité, un objet nouveau d'apprentissage ». La langue allochtone n'est ni la langue de première socialisation ni la langue de référence pour l'apprenant. Elle peut être, par contre, la langue d'enseignement et d'apprentissage. Pour la Commission européenne, « la langue étrangère [désigne] toute langue utilisée dans le contexte préscolaire, autre que la première langue/langue maternelle, la langue d'instruction ou la deuxième langue » (Commission européenne, 2011).

Les deux concepts se distinguent par leur fonction sociale et leur rôle dans la scolarisation (non effective pour la première et effective pour la seconde). Jean-Charles Rafoni³⁶.

Devant ces différentes approches, Miled (2007) se demande : « La définition de la langue seconde ne serait-elle pas à rechercher maintenant du côté de son utilisation effective et de sa maîtrise réelle; sur le plan éducatif, cette notion devrait-elle nous placer davantage du côté des apprentissages? ». Plusieurs auteurs utilisent invariablement les deux concepts pour qualifier les langues enseignées dans un pays. La pénétration ou la disparition progressive d'une langue dans l'environnement linguistique de l'apprenant, pour diverses raisons, pourrait changer son statut. Dans cette optique, Miled (2007) invoque les notions de « mutabilité » et de « mobilité » pour expliquer le passage du statut de langue seconde à celui de langue allochtone et, moins fréquemment, inversement.

³⁵ Allochtone vient du grec ancien : *allos* « étranger » et *chthonos* « terre ». Nous faisons cet emprunt à la géologie où le terme désigne une formation structurale qui n'a pas une origine *in situ*. Le terme n'est ici pas utilisé en opposition aux langues autochtones. Le terme est utilisé dans ce rapport pour éviter l'usage du terme « langue étrangère », peu adapté au contexte du Québec. Toutefois, ici les auteurs cités utilisent bien le terme « langue étrangère »; le concept de « langue allochtone » n'est pas étudié en tant que tel.

³⁶ Cette distinction est faite par Jean-Charles Rafoni qui organise, à la demande des enseignants, formateurs et associations, des actions de formation autour des problématiques liées à l'apprentissage de la lecture en Français Langue Seconde (élèves natifs ou nouvellement arrivés) (Page consultée le 2 septembre 2013), [en ligne], <http://www.uvp5.univ-paris5.fr/TFL/Ac/AffFicheT.asp?CleFiche=9500&Org=QUTH>.

L'étude de l'ensemble de ces nuances au sujet du concept de langue seconde, en plus de permettre de mieux comprendre les enjeux entourant les mesures à l'étude, apporte des éclairages intéressants sur les implications de la politique linguistique d'un gouvernement, ce qui sera important de garder à l'esprit dans la suite de l'étude, notamment dans l'étude de la conception des mesures et de leur mise en œuvre. L'analyse économique au sujet de la langue seconde souligne aussi l'avantage que peut représenter la connaissance d'une langue pour un individu en termes de salaire, ce qui n'est pas sans impacter la pertinence de l'EALS. Enfin, l'étude de ces nuances permet aussi de situer les régions et pays les uns par rapport aux autres en ce qui concerne leurs approches de l'enseignement des langues, ce qui sera approfondi dans la section 5 de ce rapport.

ANNEXE 2 : MÉTA-ÉVALUATION – FICHES

LA POLITIQUE LINGUISTIQUE EUROPÉENNE : OUTILS ET APPROCHES

Deux périodes ont marqué l'évolution de la politique linguistique européenne avant la tendance actuelle. De 1970 à 1998, l'accent a été mis sur la notion de compétence en communication avec la promotion des techniques et des méthodes spécifiques d'enseignement de langues et l'octroi de l'aide à la formation des enseignants, principalement dans les pays de l'Europe de l'est, après la chute du communisme. Depuis 1998, cette politique est basée sur la Recommandation (98) 6 du Comité des Ministres qui encourage les pays membres à développer la compétence en communication des apprenants dans plus d'une langue, à augmenter le nombre de langues enseignées dans leur système éducatif, à adopter la flexibilité dans la conception des programmes et des modèles d'enseignement, à utiliser les nouvelles technologies dans l'enseignement des langues, à encourager des échanges pédagogiques tout en assurant la pérennité de l'apprentissage des langues. Les tendances actuelles font état de la promotion de l'usage de plus d'une langue par les citoyens (plurilinguisme), ce qui implique la nécessité de coexistence de plusieurs langues dans une même région (multilinguisme) et une inclusion sociale de la langue, c'est-à-dire l'utilisation de la langue comme un moyen d'instruction et de travail. Chaque enseignant devrait pouvoir enseigner une langue et les enseignants des différentes langues (maternelle et étrangère) devraient collaborer pour une politique linguistique réussie. Le Conseil de l'Europe a fait la promotion de l'inclusion sociale des langues à travers la *Charte européenne des Langues régionales ou minoritaires* (1992), le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* (2002, 2005) et *l'Autobiographie de rencontres interculturelles* (2009). Les finalités de la politique étaient de faire de l'Europe la première économie mondiale (Stratégie de Lisbonne en 2000), aboutir à une assurance qualité de l'enseignement supérieur (Déclaration de Berlin en 2001) et permettre l'enseignement de deux langues étrangères en plus de la langue maternelle ou la politique du 1+2 (Conseil de l'Europe à Barcelone en 2002). En 2005, un nouveau cadre stratégique a été mis en place pour mettre en exergue le rôle majeur des langues (en motivant les citoyens des pays membres à en apprendre plusieurs), et du multilinguisme (au niveau institutionnel) dans l'économie européenne. Cependant, le nombre moyen de langues étrangères présentes dans l'éducation secondaire et l'étrangère de leur éventail ne présageaient pas de l'atteinte des objectifs de Barcelone. Il existait une disparité des compétences linguistiques entre les niveaux central et périphérique, entre anciens et nouveaux membres, entre différents groupes d'âges et d'une classe sociale à l'autre. Pour faire face à ses insuffisances, différentes stratégies ont été adoptées en 2007, pour la création d'un nouveau portfolio, la mise sur pied d'un Groupe d'intellectuels pour conseiller l'UE sur les questions interculturelles et d'un autre Groupe de haut niveau sur le multilinguisme, et en 2010, la nomination d'un commissaire de l'éducation, de la culture, du multilinguisme et de la jeunesse. La politique garantie aux pays membres l'accès aux décisions et à l'information dans leur propre langue, une meilleure compréhension et communication mutuelles et le respect de leur identité culturelle et de la diversité linguistique. Elle préconise l'uniformité des politiques linguistiques avec l'enseignement de deux langues secondes, la première débutant à un âge précoce et la seconde au plus tôt, la promotion des langues régionales et des minorités linguistiques assurant la qualité et la pérennité de leur enseignement. L'éducation doit être considérée comme un investissement et les carences en compétences linguistiques peuvent causer des pertes sur le plan économique³⁷. L'acquisition de compétences linguistiques contribue à la promotion de la tolérance et à la lutte contre la xénophobie. Elle contribue également au développement des connaissances et des compétences dans d'autres matières. Sur le plan individuel, l'enseignement des langues a des effets positifs sur l'attention, la mémoire, l'esprit critique et divergent, la résolution des problèmes, et le développement de

³⁷ Selon Hagen and Moore (2007), des recherches sur un million de PME dans plusieurs pays européens, dans le projet ELAN, ont démontré que chaque entreprise perd environ 325 000 euros sur 3 ans du fait des carences de compétences en langues secondes.

la sensibilité à l'interaction des compétences interpersonnelles et interculturelles. Les apprenants acquièrent des facilités pour l'apprentissage d'autres langues et augmentent leurs chances de trouver un emploi et d'avoir une carrière professionnelle (Bialystok 2006, Kharkhourin 2008, Kormi-Nouri et al. 2008, Marsh et coll. 2009). Pour atteindre les objectifs qu'ils s'étaient fixés, l'UE et le Conseil de l'Europe ont préconisé l'autonomie des apprenants, la collaboration des acteurs, l'enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue « seconde » (EMILE), la mobilité des enseignants de langues, la modularité des cours de langue et la garantie de la qualité à travers la formation des enseignants de langue. Le *Cadre européen commun de référence pour les langues - Apprendre, enseigner, évaluer* (2001), le *Portfolio européen des langues - Principes et lignes directrices* (2000), le *Profil européen pour la formation des enseignants de langues étrangères – un cadre de référence* (2004), le *Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale* (2007) ont été les outils utilisés pour l'enseignement des langues et la formation des enseignants. Ils étaient descriptifs, clairs, conviviaux, cohérents et orientés vers le succès.

« ENSEIGNEMENT D'UNE MATIÈRE PAR L'INTÉGRATION D'UNE LANGUE ÉTRANGÈRE » (ÉMILE)³⁸

1. Origine

C'est en 1995, à travers le Livre blanc sur l'éducation et la formation : *Enseigner et apprendre-Vers la société cognitive* que la Commission européenne s'est proposée de :

- Promouvoir les capacités trilingues pour le plus grand nombre de personnes par le principe du 1+2 i.e. une langue maternelle + deux langues secondes.
- Mettre l'accent sur l'enseignement précoce d'une langue seconde
- Encourager l'enseignement de disciplines non linguistiques dans une langue seconde

En 2003, la Commission publie le plan d'action *Promouvoir l'apprentissage des langues et la diversité linguistique* qui affirme que l'EMILE « a une contribution majeure à apporter à la réalisation des objectifs de l'Union européenne en termes d'apprentissage de langues ».

2. Objectifs

◆ Généraux

Ils sont au nombre de deux :

- acquérir des connaissances dans des contenus spécifiques du programme d'études;
- développer des compétences linguistiques dans une langue seconde.

◆ Spécifiques

Chaque pays selon ses besoins sur le plan linguistique, socioculturel, économique et pédagogique définit des objectifs spécifiques à atteindre.

3. La méthode

EMILE se caractérise par l'enseignement des différentes matières du programme d'études (en dehors des langues) dans deux langues au moins : la langue officielle d'État combinée à une langue seconde (qui, selon le pays, est une langue allochtone, une autre langue officielle et/ou une langue régionale et/ou minoritaire). La langue seconde est utilisée pour apprendre le contenu d'une matière en même temps que le contenu sert de support pour l'apprentissage de la langue seconde. Ce principe diffère de celui de l'immersion totale, qui repose sur l'enseignement de toutes les matières du programme d'études dans une seule langue seconde. L'enseignement du type EMILE est offert aux niveaux primaire et secondaire. C'est une approche pédagogique unique qui peut être mise en œuvre avec des modèles différents. (Eurydice, 2006)

³⁸ Langue étrangère sous-entend langue seconde selon notre définition du concept. EMILE correspond à CLIL (*Content and language integrated learning*).

4. Mise en œuvre

Elle est basée sur certains principes fondamentaux, dont la compétence linguistique et méthodologique des enseignants, les connaissances linguistiques des élèves et les exigences cognitives des sujets impliqués. Il est important de réserver une certaine souplesse dans le choix des matières à enseigner dans la langue seconde et d'augmenter progressivement le temps consacré à l'enseignement à travers la langue seconde. Pour que les différentes approches soient efficaces, elles doivent être adaptées aux réalités de chaque pays et être évaluées. Les différents acteurs doivent comprendre les principes d'EMILE et y adhérer. Pour la Commission européenne, le moment du début de l'apprentissage doit être précoce. Cependant, chaque pays est libre de déterminer le moment idéal d'introduction de la langue seconde et le nombre d'heures requis en fonction des contraintes liées à son système éducatif. (COYLE, D., 2009)

5. Quelques modèles d'EMILE

Les niveaux scolaires sont uniformisés selon la CITE. La langue cible est la langue seconde (La Classification Internationale Type de l'Éducation CITE).

◆ Espagne

- CITE 0 : 7-9 heures/semaine
- CITE 1 : 9-12 heures/semaine (selon le cycle)
- CITE 2 (1^{re} année) : 11 heures/semaine en moyenne

◆ France

- CITE 1 : 2 heures/semaine d'enseignement supplémentaire en langue cible
- CITE 2-3 : 4 heures/semaine d'enseignement supplémentaire en langue cible + matière enseignée pour moitié en français/pour moitié dans la langue cible

◆ Belgique : communauté francophone

- CITE 0-1: l'EMILE doit porter sur au moins la moitié du temps ($\frac{3}{4}$ au plus) d'enseignement hebdomadaire de la 3^e maternelle à la 2^e primaire. L'EMILE doit porter sur au moins $\frac{1}{4}$ du temps ($\frac{2}{3}$ au plus) d'enseignement hebdomadaire de la 3^e primaire à la 6^e primaire.
- CITE 2-3 : l'EMILE peut porter sur $\frac{1}{4}$ du temps d'enseignement hebdomadaire.

◆ Pays-Bas

- CITE 1 :
- CITE 2 (années 1-3) : 50 % de l'enseignement en langue cible
- CITE 2 (années 4-5/6) : un minimum de 1 150 heures recommandées pour ce cycle

En Finlande, EMILE est variable selon les établissements et le statut de l'enseignement offert. En Suède, il n'y a pas de recommandation spécifique. (Commission européenne, 2006)

6. Les défis de la mise en œuvre

Les principaux obstacles relevés à la suite du premier bilan (dont les résultats ont été publiés par Eurydice en 2006) de la mise en œuvre d'EMILE dans différents pays européens sont :

- Lois restrictives
- Manque d'enseignants qualifiés

- Manque de matériel didactique
- Coût élevé

7. Évaluation dans le cadre d'EMILE

Elle porte sur les variables suivantes :

- la connaissance de la langue seconde;
- l'influence sur la langue maternelle;
- l'influence d'EMILE au niveau de connaissance de la matière;
- les attitudes et la motivation;
- la cognition;
- les aspects neuroscientifiques, c'est-à-dire comment le cerveau d'un enfant est influencé par cette approche. (VAN DE CRAEN, Piet, Katrien MONDT, Evy CEULEERS, Eva MIGOM 2010)

8. Effets sur les apprentissages

Plusieurs auteurs, à travers des études réalisées sur les effets et impacts de l'enseignement du type EMILE, ont rapporté les conclusions suivantes :

- Les élèves des classes EMILE ont manifesté des attitudes plus positives envers l'apprentissage des langues et sont globalement plus compétents dans la langue seconde (MERISUO-STORM, T. 2007).
- Les élèves qui bénéficient de l'enseignement du type EMILE atteignent une compétence en langue seconde bien supérieure à celle des élèves inscrits dans les cours réguliers (DALTON-PUFFER, D. 2007).
- EMILE augmente chez l'élève la prise de risque, la résolution de problèmes, les aptitudes à l'apprentissage du vocabulaire, la conscience grammaticale, les attitudes, la spontanéité linguistique et la motivation (MARSH, D. 2008).
- Les élèves du groupe EMILE ont devancé nettement leurs homologues non EMILE en lecture (prononciation, vocabulaire, grammaire, maîtrise et contenu) et en écriture (contenu, organisation, vocabulaire et utilisation de la langue) (LASGABASTER, D. 2008).
- L'exposition n'est pas le principal moteur de l'acquisition de compétence linguistique élevée, cette dernière est plutôt favorisée par des moyens spécifiques et des approches méthodologiques actuelles de l'enseignement du type EMILE. [...] (RICCI GAROTTI, F. 2007)
- Les élèves bénéficiant d'un enseignement du type EMILE montrent une plus grande prise de conscience des structures linguistiques et une utilisation plus efficace (stratégique) des ressources à portée de main pour faciliter la découverte, tant au niveau translinguistique qu'interlinguistique. (MOORE, D. 2006)

ANNEXE 1 : FICHE-PAYS – ESPAGNE

PARTIE 1 : Informations générales

◆ **Nombre d’habitants du pays** : 47 370 542 (Population du monde, 2013)

◆ **Situation linguistique**

Langue officielle : l’espagnol (ou le castillan) et les langues régionales, soit le basque, le catalan et le galicien

Principales langues maternelles de la population : ce sont les langues régionales (coofficielles), soit le catalan, le basque, galicien et l’aranais, en plus de l’espagnol (ministère des Relations internationales, de la Francophonie et du Commerce extérieur du Québec).

◆ **Précisions sur la langue seconde**

Il existe deux situations possibles d’observation de langue seconde.

À l’échelle nationale, on peut avancer que, dans toutes les communautés, les Espagnols apprennent en premier lieu une langue régionale et l’espagnol (*bilingual first-language acquisition*), et en second lieu, l’anglais comme une première langue allochtone. Ainsi, l’anglais peut être qualifié de **langue seconde selon la chronologie d’apprentissage**.

À l’échelle régionale, la langue coofficielle, qui est aussi régionale (ex. : le galicien) et la langue officielle (l’espagnol) peuvent occuper, de façon variable, la place de langue seconde. Dans la communauté autonome de Galice, selon les données de l’Instituto Galego de Estatística, en 2010, 76,86 % de la population a appris au moins une des deux langues officielles comme **langue seconde selon l’approche constitutionnelle**.

◆ **Précisions sur le système éducatif**

Les précisions portent sur le préscolaire et le primaire.

- Crèche (de 0 à 3 ans) : premier cycle de l’éducation pour enfants : socialisation de l’enfant, début de sa psychomotricité et apprentissage de la langue orale.
- Enseignement maternel (de 3 à 6 ans) : deuxième cycle de l’éducation pour enfants : découverte de soi-même, de l’environnement naturel et social, intercommunication et langages. (Éducation de la petite enfance, 2006)
- Enseignement primaire (de 6 à 12 ans) : trois cycles (1^{er}, 2^e et 3^e) de 2 ans chacun : acquisition d’éléments culturels de base, de compétences à l’écrit, à la production orale et à la réceptivité. (Enseignement primaire, 2012)

PARTIE 2 : Pertinence et conception

◆ **Besoins en apprentissage d’une langue seconde**

L’anglais est la langue seconde qui génère un certain consensus; elle est la langue de prestige et occupe une place privilégiée dans le système éducatif. Elle est apprise par 98 % des élèves de l’enseignement primaire et, selon les sondages :

- 73 % des Espagnols considèrent l’anglais comme la langue allochtone qu’il est le plus utile de connaître pour leur développement personnel et pour leur carrière;
- 85 % aimeraient que leurs enfants apprennent l’anglais. (José Carlos Herreras, 2011)

En 2012, ces chiffres sont passés de 73 à 82 % et de 85 à 92 %, ce qui témoigne de la croissance de l'engouement pour l'anglais. (Eurobaromètre, 2012)

Le secteur du tourisme est très développé en Espagne, et l'anglais est nécessaire pour les professions qui y sont rattachées. (Carmen Luján-García, 2012) Cependant, selon Eurobaromètre (2006, p. 10), seuls 44 % des Espagnols peuvent parler une langue allochtone (l'anglais dans la majorité des cas).

◆ Conception de l'enseignement de la langue seconde

L'apprentissage de l'ALS n'est plus une option, mais une obligation pour les jeunes générations. Il commence à partir de la 1^{re} année de la maternelle et se poursuit, chaque année, jusqu'à la fin de l'enseignement primaire. L'horaire est de 30 à 80 heures par année. (Commission européenne, 2012) Dans les communautés bilingues comme le Pays basque, la Catalogne, la Valence, la Galice et les îles Baléares, l'anglais est devenu la troisième langue des élèves, et deux ou trois heures sont consacrées à son apprentissage chaque semaine. (Luján-García, 2012) Selon le même auteur, dans d'autres communautés, comme les îles Canaries, Valence ou Andalousie, des projets pilotes sont mis en place depuis 2004-2005 pour permettre l'enseignement de certaines matières comme les arts et les sciences en anglais (EMILE). Pour l'année 2010-2011, le programme a été mis en œuvre dans 367 écoles primaires et 40 écoles secondaires aux îles Canaries. (V. González-Ares 2010) En 2011, le gouvernement galicien a prévu, pour la rentrée suivante, augmenter le nombre d'établissements (une centaine) dans lesquels le tiers des heures de cours sera en anglais. (Herrerias, 2011)

Le cadre légal de l'enseignement des langues secondes varie d'une communauté à l'autre. Dans la communauté des îles Baléares, l'enseignement des langues étrangères est régi par l'article 9 du « Decreto 67/2008 » du 6 juin, qui stipule qu'il doit commencer au second cycle de l'éducation préélémentaire et doit se faire en accord avec le Département de l'éducation et de la culture (Govern Balear, 2008) Dans la communauté autonome du Pays basque, les questions linguistiques sont contenues dans un accord politique, qui préconise l'apprentissage généralisé de l'anglais pour faciliter la mobilité des générations en Europe et dans le monde³⁹.

Les communautés autonomes dotées d'une langue officielle peuvent utiliser, dans les classes 1 à 6 du primaire, un maximum de 10 % du temps total mis en place dans le programme national pour l'enseignement de leur propre langue officielle, mais ils ne peuvent pas soustraire plus de 35 heures de la même matière. (Herrerias, 2011)

PARTIE 3 : Mise en œuvre et gouvernance

◆ Modalités d'application de l'enseignement de la langue seconde dans les écoles

Les langues régionales sont enseignées comme langues secondes selon un programme d'immersion totale aux populations ayant l'espagnol comme première langue de socialisation : dans la communauté autonome du Pays basque, le basque, langue seconde, est enseigné selon un programme d'immersion totale précoce, à partir de deux ou trois ans d'âge. Le programme consiste en l'écoute et en la restitution d'une histoire au premier cycle de la maternelle. L'histoire est racontée par un adulte à l'aide d'images muettes représentant les principaux épisodes. En Catalogne, l'enseignement du catalan, langue seconde, est basé sur un programme d'immersion totale. (Ibon Manterola, Margareta Almgren et Itziar Idiazabal, 2012)

³⁹ Les bases de l'accord sont recueillies dans un document intitulé *Bases para el cambio democrático al servicio de la sociedad vasca*.

◆ Avis et débats à propos des effets de l'enseignement de la langue seconde sur le système éducatif

Dans la communauté autonome des îles Baléares, malgré le choix de la langue catalane comme langue d'enseignement, de l'apprentissage et de communication, l'enseignement de l'anglais n'est pas pour autant supprimé⁴⁰. Il doit se faire en respectant le minimum d'heures prévu pour celui du catalan. Pour Herreras (2011), l'enseignement de l'anglais est utilisé (à des fins politiques) pour promouvoir celui des langues régionales, dans certaines communautés, aux dépens de l'espagnol. Sur le plan linguistique, l'anglais prend le pas sur d'autres langues européennes, notamment le français. Dans les écoles spécialisées de langues, la demande en enseignement de l'anglais est en croissance et il est d'ailleurs difficile pour les nouveaux élèves d'y trouver une place. (Luján-García, 2012)

Dans le cas catalan, le Programme d'immersion linguistique pour la maternelle et le premier cycle du primaire a été conditionné par une rénovation pédagogique qui impliquait l'introduction de nouvelles méthodologies, de nouvelles stratégies didactiques et de nouveaux matériels curriculaires. Sur le plan institutionnel, il y a eu la création de plans intensifs de normalisation linguistique, des manières de travailler en réseau entre différentes institutions d'un même territoire. (*L'immersion linguistique dans le système éducatif catalan*)

L'enseignement de l'anglais selon le type EMILE rencontre deux types d'obstacles : le manque d'enseignants qualifiés et le coût élevé de la formation. (Eurydice, 2012)

◆ Rôles et responsabilités décisionnelles

La gestion du système éducatif repose sur quatre niveaux :

Le ministère de l'Éducation, de la Culture et du Sport (le niveau central) établit :

- l'organisation générale du système éducatif en définissant les règles de base;
- les exigences minimales des écoles;
- le programme général de l'éducation, le programme de base et le contrôle des certificats universitaires et professionnels, qui sont valables dans le pays. (Eurypedia, Espagne)

Les ministères ou départements régionaux de l'éducation des communautés autonomes :

- régulent les règles établies par le niveau central;
- assurent la mise en œuvre et la gestion du système éducatif de leur communauté.

Les municipalités : le niveau central et les communautés autonomes leur délèguent l'exercice de leurs fonctions dans les aspects ayant un impact direct sur elles.

Les institutions de l'éducation : elles disposent d'une autonomie pour la préparation, l'adoption et l'exécution d'un plan de développement de l'école et un plan de gestion, ainsi que les règles d'organisation et de fonctionnement de l'école, dans le cadre établi par la réglementation de l'État et le niveau régional. (Eurypedia, Espagne (a))

⁴⁰ La nouvelle législation diminue le nombre d'heures d'enseignement en espagnol et en langues étrangères (anglais).

PARTIE 4 : Effets sur les apprentissages

◆ Effets sur les apprentissages en langue seconde, en langue d’enseignement ou dans les autres matières

En 2001, dans le cadre d’une évaluation nationale espagnole de l’anglais en fin d’école primaire, l’étude catalane a donné des résultats, pour la compréhension orale, qui se situaient en moyenne à 71 % de la valeur maximale estimée. (Commission européenne, 2006a)

Les Espagnols ont eu en anglais une compétence égale à celle des Français (88) au test de TOEFL (Test of English as a Foreign Language) en 2009, et un niveau inférieur à celui des Finlandais (97), Norvégiens (94) et Suédois (91). (Test and Score Data Summary for TOEFL® Internet-based and Paper-based Tests 2009)

Une étude empirique des effets des différents modèles d’enseignement de langue en Catalogne a montré que le bilinguisme initial (catalan et espagnol) a amélioré l’acquisition de connaissances en anglais, langue seconde. (Aurora Bel et Carmen Pérez Vidal 2012) En 2008, Pugès et Pérez-Vidal, en comparant deux groupes d’élèves ayant un bilinguisme initial avec des langues maternelles différentes (espagnol pour le groupe 1 et catalan pour le groupe 2), ont trouvé que les élèves qui pouvaient lire et écrire dans les deux langues ont pu acquérir un haut niveau de compétence en anglais, langue seconde (H. Roquet-Pugès et C. Pérez-Vidal 2008).

Par ailleurs, selon l’étude portant sur le basque, langue seconde, les élèves en apprentissage de la langue seconde ont :

- développé des compétences linguistiques comparables à celles de la première langue à cinq et huit ans;
- acquis un degré d’autonomie similaire à celui observé pour la première langue avec une croissance de cinq à huit ans;
- développé une meilleure capacité de restitution de l’histoire (Le basque, langue seconde).

En Catalogne, les élèves qui étudient une langue seconde (le catalan) ont un meilleur classement pour les compétences en mathématiques et en compréhension de l’oral (lorsqu’ils sont évalués selon le modèle PISA), que la moyenne en Espagne et dans les pays de l’OCDE (pour les élèves unilingues). (Consell Superior d’Avaluació del Sistema Educatiu, 2010)

ANNEXE 2 : FICHE-PAYS – BELGIQUE

PARTIE 1 : Informations générales

◆ **Nombre d’habitants du pays** : 10 951 266 (Affaires étrangères, commerce extérieur et coopération au développement, 2012)

◆ **Situation linguistique**

Langues officielles : néerlandais, français, allemand

Principales langues maternelles de la population : néerlandais, français, allemand

Les trois langues officielles appartiennent chacune à une communauté : la communauté française (français), la communauté flamande (néerlandais) et la communauté germanophone (allemand) (Ministère des Relations internationales, de la Francophonie et du Commerce extérieur du Québec (a)).

◆ **Précisions sur la langue seconde**

La première langue de socialisation varie d’une communauté à l’autre. Chaque communauté a le choix des langues (une langue nationale et une langue allochtone) enseignées en plus de sa langue officielle. Dans la communauté française par exemple, l’anglais, le néerlandais et l’allemand peuvent donc être définis comme des langues secondes. L’anglais, qui est la langue allochtone en Belgique, répond à la définition de **langue seconde selon la chronologie d’apprentissage**, tandis que le néerlandais et l’allemand obéissent à **l’approche constitutionnelle**.

◆ **Précisions sur le système éducatif**

En général, l’enseignement maternel et primaire est organisé comme suit :

- Enseignement maternel : de 2 ans et demi à 6 ans (non obligatoire);
- Enseignement primaire : de 6 ans à 12 ans (obligatoire).

Dans la communauté française, par exemple, les spécificités sont :

- 1^{er} cycle : de l’entrée en maternelle à l’âge de 5 ans;
- 2^e cycle : de l’âge de 5 ans à la fin de la 2^e année du primaire;
- 3^e cycle : 3^e et 4^e années du primaire;
- 4^e cycle : 5^e et 6^e années du primaire (Commission européenne, Eurypedia, Belgique).

PARTIE 2 : Pertinence et conception

◆ **Besoins en apprentissage d’une langue seconde**

Selon Herreras (2011), 87 % de Belges considèrent que l’anglais est utile pour leur développement personnel et leur carrière (José Carlos Herreras 2011). L’apprentissage d’une langue nationale et d’une langue allochtone, comme langues secondes, pourrait traduire, à l’instar de la situation en Suisse, la nécessité pour les différentes régions linguistiques de disposer de moyens linguistiques d’échanges.

◆ Conception de l’enseignement de la langue seconde

Dans la communauté française, l’apprentissage d’une seconde langue est obligatoire à partir de la 3^e année du primaire à raison de trois heures par semaine en 3^e et 4^e années du primaire et de cinq heures par semaine en 5^e et 6^e années. Dans la plupart des régions, la langue seconde est le néerlandais; parfois, elle peut être l’allemand. Depuis 1998 (décret du 13 juillet 1998), dans toute la communauté française, 2 périodes (de 50 minutes chacune) par semaine au minimum doivent être consacrées à l’apprentissage dans une langue seconde (allemand, anglais ou néerlandais) en 5^e et 6^e années du primaire. La possibilité est offerte aux écoles qui le souhaitent d’organiser l’apprentissage dit facultatif d’une langue allochtone à partir de la 1^{re} année du primaire à raison de deux périodes par semaine, ou d’ajouter une période par semaine en 5^e et 6^e années du primaire. (Eurypedia, Belgique)

Dans la communauté germanophone, le français et l’anglais sont respectivement la 1^{re} et la 2^e langue seconde. L’enseignement de l’anglais y est toutefois obligatoire. (Eurypedia, Belgique)

PARTIE 3 : Mise en œuvre et gouvernance

◆ Modalités d’application de l’enseignement de la langue seconde dans les écoles

Certaines écoles maternelles et primaires participent à un programme d’immersion linguistique. Ce programme consiste à donner des cours (autres que les cours de langue) dans une langue seconde. L’apprentissage par immersion débute soit :

- à la 3^e année de la maternelle s’il s’agit d’une école fondamentale;
- à la 1^{re} année du primaire s’il s’agit d’une école primaire;
- à la 3^e année du primaire (école fondamentale ou primaire).

La répartition des heures (une période équivaut à 50 minutes) pour l’apprentissage par immersion est de :

- de 8 à 21 périodes de la 3^e année de la maternelle à la 2^e année du primaire;
- de 8 à 18 périodes de la 3^e année du primaire à la 6^e année du primaire pour les élèves ayant entamé l’immersion en 3^e année de la maternelle ou en 1^{re} année du primaire;
- de 12 à 18 périodes de la 3^e année du primaire à la 6^e année du primaire pour les élèves ayant entamé l’immersion en 3^e année du primaire (Fédération de Wallonie-Bruxelles).

◆ Avis et débats à propos des effets de l’enseignement de la langue seconde sur le système éducatif

En ce qui a trait aux ressources humaines, le principe du programme d’immersion est que la langue seconde est enseignée par une personne dont c’est la langue maternelle ou qui la parle parfaitement. On exige donc une triple compétence pour ces enseignants : un titre pédagogique, la connaissance approfondie de la langue de l’immersion et la connaissance fonctionnelle de la langue française. (Fédération de Wallonie-Bruxelles (a))

Chaque école est responsable de la mise en place ou non d’un programme d’immersion. Les établissements intéressés doivent déposer une demande d’autorisation tous les trois ans. L’inscription des élèves ne peut être soumise à aucune sélection préalable. (Fédération de Wallonie-Bruxelles (b))

Les principaux problèmes rencontrés par les écoles sont les manques de matériel et d’instituteurs qualifiés. (Piet Van de Craen, Katrien Mondt, Evy Ceuleers, Eva Migom, 2010)

◆ Rôles et responsabilités décisionnelles

La Belgique est un État fédéral à trois échelons : région ou communauté, province et commune. Les compétences en matière éducative sont identiques d’une communauté à l’autre; cependant, il existe des différences sur le plan institutionnel. L’enseignement est sous la responsabilité du ministère de l’Éducation de

chaque communauté. Contrairement aux deux autres communautés qui disposent d'un seul ministère de l'Éducation, la communauté française en a trois (l'enseignement supérieur et la recherche scientifique, l'enseignement fondamental (primaire) et l'enseignement secondaire). Dans la communauté flamande, la gestion de la politique éducative est confiée à un organisme de droit public indépendant du ministère.

Chaque école dépend d'un pouvoir organisateur et appartient à un « réseau » d'enseignement. (Pacte scolaire)

Il existe trois réseaux d'enseignement dans chaque communauté répartis en fonction de leur pouvoir organisateur :

- l'enseignement officiel de la communauté : organisé et financé sous l'autorité de la communauté fondatrice;
- l'enseignement officiel subventionné : organisé par les provinces et les communes et subventionné par la communauté;
- l'enseignement libre subventionné : subventionné par la communauté, mais organisé par des personnes privées ou des associations, confessionnelles ou non.

Dans la fédération de Wallonie-Bruxelles par exemple, la majorité des pouvoirs organisateurs de l'enseignement subventionné adhèrent à une fédération de pouvoirs organisateurs (« Organe de représentation et de coordination ») qui les représente auprès du gouvernement de la fédération de Wallonie-Bruxelles :

- Enseignement officiel :
 - Conseil de l'enseignement des communes et provinces (CECP) : pouvoirs publics subventionnés (maternel et primaire)
 - Conseil des pouvoirs organisateurs de l'enseignement officiel neutre subventionné (CPEONS) : pouvoirs publics subventionnés (enseignement secondaire, supérieur, promotion sociale et des centres psycho-médico-sociaux)
- Enseignement libre :
 - Fédération des établissements libres subventionnés indépendants (FELSI) : pouvoirs organisateurs d'enseignement libre subventionné de caractère non confessionnel
 - Secrétariat général de l'enseignement catholique (SeGEC) : représentation et coordination des pouvoirs organisateurs de l'enseignement libre catholique en communauté française (et aussi en communauté germanophone) Cf. Cécile De Bouttemont (2004).

PARTIE 4 : Effets sur les apprentissages

◆ Effets sur les apprentissages en langue seconde, en langue d'enseignement ou dans les autres matières

Les résultats de l'étude SurveyLang (où les élèves de la communauté française ont été évalués en première année du second cycle d'éducation secondaire) ont montré que pour le niveau B (utilisateur indépendant) en anglais, première langue seconde, 31 % possèdent la compréhension de l'écrit, 27 % la compréhension de l'oral et 29 % l'expression écrite⁴¹. Pour la communauté germanophone ayant l'anglais comme deuxième langue seconde, pour le même niveau, les résultats sont respectivement de 53 %, 64 % et 57 %, détenant ainsi

⁴¹ 49 562 élèves de 16 pays ou entités administratives ont participé à l'enquête qui s'est déroulée en mars 2011 en Europe.

les meilleurs scores avec les néerlandophones, hispanophones et francophones (sauf en expression écrite). (Commission européenne)

Après 12 années d'enseignement des langues (du type EMILE) dans les écoles primaires, les auteurs du rapport d'évaluation de ce modèle concluent ce qui suit :

« EMILE peut être considéré comme une approche stimulante qui a une influence positive sur beaucoup d'aspects d'apprentissage qui dépassent même le cadre des langues. Notre expérience nous mène à dire que, mis à part les aspects mentionnés ci-dessus, EMILE est un levier non pas seulement pour améliorer le processus d'apprentissage de langues mais avec des valeurs ajoutées considérables sur le plan cognitif. Dans cette perspective, l'approche EMILE est un moyen de changer l'éducation en général. » (Piet Van de Craen, Katrien Mondt, Evy Ceuleers et Eva Migom, 2010)

ANNEXE 3 : FICHE-PAYS – SUISSE

PARTIE 1 : Informations générales

◆ **Nombre d'habitants du pays** : 8,002 millions (Gouvernement du Canada. Affaires étrangères, Commerce et Développement Canada, 2012)

◆ **Situation linguistique**

- Langue officielle : allemand, français, italien, romanche (Loi fédérale sur les langues nationales et la compréhension entre les communautés linguistiques 2007)
- Principales langues maternelles de la population : ce sont l'allemand (63,7 %), le français (20,4 %), l'italien (6,5 %), le romanche (0,5 %), et autres langues non nationales (9,0 %), y compris les langues autochtones (franco-provençal, walser, lombard) (*La Suisse fédérale*)

◆ **Précisions sur la langue seconde**

En Suisse, l'enseignement des langues a fait l'objet d'une recommandation contenue dans la Stratégie de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) du 25 mars 2004 : « Deux langues étrangères au moins sont enseignées en Suisse au cours des premières années de scolarité, au plus tard dès la cinquième année scolaire, dont au minimum une langue nationale⁴². »

En Suisse romande, la langue maternelle est le français, et les élèves du primaire ont l'obligation d'apprendre comme langues secondes, en priorité, l'allemand (langue nationale) et l'anglais (langue allochtone en Suisse). Il s'agit d'un contexte de première et de deuxième langue seconde selon la chronologie d'apprentissage. Ce cas illustre aussi l'approche constitutionnelle de la langue seconde pour la première langue seconde, l'allemand, qui est une langue officielle.

◆ **Précisions sur le système éducatif**

La durée de l'enseignement maternel et primaire est variable d'un canton à l'autre; cependant, pour la majorité des cantons (une vingtaine, dont la Suisse romande), elle est organisée comme suit :

- Enseignement préscolaire : crèches (de 2 à 4 ans) et école enfantine (de 4 à 6 ans)
- Enseignement primaire : de 6 à 12 ans : de la 1^{re} à la 6^e année
- L'enseignement obligatoire couvre la période de 0 à 15 ans (Commission européenne (b))

En Suisse romande, la structure de la scolarité primaire comprend deux cycles de quatre années :

- Cycle primaire 1 : de la 1^{re} à la 4^e année (de 4 à 8 ans)
- Première partie : 1^{re} et 2^e années
- Deuxième partie : 3^e et 4^e années
- Cycle primaire 2 : de la 5^e à la 8^e année (de 8 à 12 ans)⁴³

⁴² Stratégie, 3.7.1.

⁴³ Loi (10351) autorisant le Conseil d'État à adhérer à la convention scolaire romande (C 1 07.0) (Page consultée le 9 septembre 2013), [en ligne], <http://www.ge.ch/grandconseil/data/loisvotee/L10351.pdf>

PARTIE 2 : Pertinence et conception

◆ Besoins en apprentissage d'une langue seconde

La Suisse compte quatre langues officielles inégalement réparties. Les différentes politiques linguistiques et les tensions rendent la communication plutôt difficile entre les communautés linguistiques (Helga Borjes-Sawala et Peter Gaida, 2011). La non-maîtrise des autres langues nationales par les Suisses ne permet pas de consolider le lien confédéral (Dürmüller, 1992). L'auteur se demande aussi si l'ALS qui n'appartient à aucune des communautés, ne pourrait pas être la langue fédératrice. (Dürmüller, 1992)

◆ Conception de l'enseignement de la langue seconde

Sur le plan national, la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) recommande l'enseignement d'au moins deux langues étrangères au cours des premières années de scolarité, au plus tard dès la 5^e année scolaire, dont au minimum une langue nationale. L'application de cette recommandation varie d'une communauté linguistique à une autre. De façon générale, l'enseignement des langues tient compte du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL). L'ordre d'introduction des langues est à l'appréciation des cantons et est très variable. En Suisse romande, en plus de la recommandation du CDIP, la Conférence intercantonale de l'instruction publique (CIIP) établit le principe de base de l'enseignement des langues : « En plus de l'enseignement du français (langue locale), tous les élèves bénéficient, au cours de leur scolarité obligatoire, d'un enseignement de l'allemand et de l'anglais. » L'enseignement de l'allemand débute effectivement pour tous les élèves en 3^e année du primaire au plus tard (depuis 2002) et celui de l'anglais à partir de la 7^e année – 5^e année actuelle (cependant, le début en 5^e année a commencé dans certains cantons et la généralisation complète est prévue pour l'année scolaire 2013-2014)⁴⁴.

La grille horaire hebdomadaire pour l'enseignement de l'anglais au primaire est de 2 périodes de 40 à 50 minutes en 7^e année et de 3 périodes en 8^e et 9^e années⁴⁵.

PARTIE 3 : Mise en œuvre et gouvernance

◆ Modalités d'application de l'enseignement de la langue seconde dans les écoles

L'enseignement de la langue seconde se fait aussi par immersion « partielle ». Ce type d'enseignement est caractérisé par le fait qu'en plus des cours qui lui sont spécialement réservés, la langue seconde doit être utilisée pour l'enseignement et l'évaluation de deux disciplines de maturité, dont une au moins du domaine des sciences humaines. Le nombre minimum d'heures d'enseignement par immersion représente 600 heures, sans compter les cours de langue. Le nombre maximum d'heures d'enseignement dans la langue, en comptant les cours de langue, représente la moitié des heures. Les programmes et les exigences ne sont pas réduits expressément pour ce modèle. Le niveau est maintenu tant pour les objectifs que pour les contenus et les critères d'évaluation. (OFES, 1998)

Dans le canton de Valais, en Suisse romande, pour l'enseignement de l'allemand (première langue seconde) à l'école infantine et primaire, le modèle d'enseignement est de 50 % en allemand et 50 % en français. (C. Brohy, 2005)

⁴⁴ Déclaration, 2.1. (« Places des langues dans le curriculum »), points 2-4.

⁴⁵ Grilles-horaires de la scolarité obligatoire : degrés primaire et secondaire 1 (Page consultée le 9 septembre 2013). *État : année scolaire 2011-2012*, [en ligne], <http://edudoc.ch/record/100419/files/Grilles-Horaires-2011.pdf>

◆ **Avis et débats à propos des effets de l'enseignement de la langue seconde sur le système éducatif**

En Suisse romande, l'enseignement de l'anglais à partir de la 5^e année nécessite des aménagements concernant les moyens d'enseignement, la grille horaire, la formation des enseignants, etc., mais aussi l'ensemble du domaine des langues. (Daniel Elmiger, 2010)

◆ **Rôles et responsabilités décisionnelles**

Il n'y a pas de ministère de l'Éducation nationale en Suisse. Il existe, dans chaque canton, une Direction de l'instruction publique qui est responsable de la politique de l'éducation et de la formation. Chaque canton possède également ses propres lois scolaires et jouit d'une large autonomie pour organiser son système éducatif. Cependant, l'âge de début de scolarité, la durée de l'année scolaire et la durée de la scolarité obligatoire sont réglementés par la Confédération. Cette dernière partage, avec les cantons et les communes, les compétences en matière d'éducation. Cependant, c'est dans les cantons que la plupart des décisions qui concernent l'enseignement primaire et secondaire se prennent. La scolarité obligatoire est donc sous l'entière responsabilité des 26 cantons qui, avec leurs communes, financent plus de 80 % des dépenses d'éducation réalisées dans les établissements publics. (Eurypedia, Suisse)

PARTIE 4 : Effets sur les apprentissages

◆ **Effets sur les apprentissages en langue seconde, en langue d'enseignement ou dans les autres matières**

En Suisse romande, l'évaluation de l'atteinte des objectifs dans l'apprentissage des langues au primaire en 2008 a montré que 84 % des élèves ont atteint les objectifs en allemand, langue seconde.

L'évaluation du modèle d'enseignement du canton de Valais romand (50 % en allemand et 50 % en français), par l'Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP) sur une période de près de 10 ans, a donné des résultats tout à fait satisfaisants quant à l'atteinte des objectifs. (Brohy, 2005)

ANNEXE : FICHE-PAYS – FRANCE

PARTIE 1 : Informations générales◆ **Nombre d’habitants du pays**

Au 1^{er} janvier 2013, 65,8 millions, dont 63,7 vivent en métropole. (Institut national de la statistique et des études économiques, 2012)

◆ **Situation linguistique**

Les langues effectivement parlées sur le territoire de la République avec les principes, notions et critères énoncés par la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires sont :

- langue officielle : français
- principales langues maternelles de la population
- France métropolitaine : français, dialecte allemand d’Alsace et de Moselle, basque breton, catalan, corse, flamand occidental, franco-provençal
- Départements et territoires d’outre-mer : créole, langues kanakes et autres (Cerquiglini, 1999)

◆ **Précisions sur la langue seconde**

En France, en dehors du français, plusieurs langues sont enseignées, et la première, le plus souvent l’anglais, à partir du premier cycle du primaire. Elles sont qualifiées de langues vivantes étrangères et ont le statut de langue officielle dans les pays membres de l’Union européenne (UE) : à l’école primaire en 2011, 90,1 % des élèves étudiaient l’anglais, 8,6 % l’allemand, 1,5 % l’espagnol (Ministère de l’Éducation (b)). L’anglais n’étant pas une langue propre à une communauté, il peut être qualifié de langue seconde selon l’approche institutionnelle.

Par ailleurs, les enfants d’immigrants, n’ayant pas le français comme langue de première socialisation, apprennent le français comme langue seconde en vue de favoriser leur scolarisation et leur intégration. Il s’agit ici de langue seconde selon les catégories de populations.

◆ **Précisions sur le système éducatif**

L’école primaire comprend les classes de maternelle et les classes de l’élémentaire, de la petite section au CM2. Elle se décompose en trois cycles :

- École maternelle (de 3 à 6 ans) : c’est le Cycle 1 : cycle des apprentissages premiers (petite section, moyenne section et grande section d’école maternelle)
- École primaire (élémentaire) (de 6 à 11 ans); elle comprend :
 - Cycle 2 : cycle des apprentissages fondamentaux (CP, CE1, CE2)
 - Cycle 3 : cycle de consolidation (CM1, CM2) (Ministère de l’Éducation)

PARTIE 2 : Pertinence et conception◆ **Besoins en apprentissage d’une langue seconde**

Selon les données d’Eurobaromètre 2012 :

- 92 % des Français pensent que l'apprentissage de l'anglais est nécessaire pour l'avenir de leur enfant;
- 79 % pensent qu'en dehors du français, l'anglais est l'une des deux langues les plus utiles pour leur développement personnel.

◆ **Conception de l'enseignement de la langue seconde**

L'enseignement de la première langue vivante commence par une initiation à partir de la 2^e année du primaire et son enseignement, à partir du CE1, se fait comme suit :

- Classes de CP et CE1 : la durée annuelle des enseignements est de 54 heures.
- CP : première sensibilisation à une langue vivante, conduite à l'oral
- CE1 : association de l'oral et de l'écrit en privilégiant la compréhension et l'expression orale

La compétence attendue à l'issue de ce cycle est la capacité qu'a l'élève à comprendre et utiliser des énoncés simples de la vie quotidienne. (Ministère de l'Éducation, 2008)

- Classes de CE2, CM1, CM2 : la durée annuelle des enseignements est de 54 heures.

À la fin du primaire, les élèves doivent avoir acquis les compétences nécessaires à la communication élémentaire définie par le niveau A1 du Cadre européen commun de référence pour les langues. (CECRL)⁴⁶

L'enseignement des langues vivantes étrangères en France est régi par la circulaire n° 2006-093 du 31 mai 2006, renforcée par la circulaire n° 2008-042 du 4 avril 2008.

PARTIE 3 : Mise en œuvre et gouvernance

◆ **Modalités d'application de l'enseignement de la langue seconde dans les écoles**

Les modalités d'application de l'enseignement de la langue seconde dans les écoles figurent dans la circulaire n° 2006-093 du 31 mai 2006 :

- L'enseignement de la langue seconde se fait par groupements d'élèves, sur la base de la classe et correspond soit à la démarche pédagogique de l'enseignant, soit à une organisation des groupes en fonction des acquis et des besoins des élèves. Il est cependant possible d'envisager la constitution de groupes différenciés avec décroisement ou dédoublement temporaires des groupes de langues.
- Il peut aussi se faire par l'introduction de périodes intensives d'enseignement sur une courte ou moyenne durée, en utilisant la souplesse horaire prévue par les programmes de l'école, en veillant à respecter les volumes horaires découlant des grilles réglementaires de chaque niveau de classe.

Les principes généraux déterminant les modalités pratiques d'organisation devront être précisés soit dans le projet d'école (sur proposition du conseil des maîtres), soit dans le projet d'établissement (sur proposition des équipes pédagogiques concernées). (Ministère de l'Éducation, 2006)

⁴⁶ L'horaire hebdomadaire est fonction du projet pédagogique des enseignants, dans le respect des volumes annuels fixés pour chacun des domaines disciplinaires.

◆ Avis et débats à propos des effets de l'enseignement de la langue seconde sur le système éducatif

Le plan de rénovation de l'enseignement des langues de 2005, qui avait pour objectif d'améliorer le niveau des élèves surtout en anglais, a entraîné des besoins en ressources humaines difficiles à combler. Le manque d'enseignants a exigé le recours à des enseignants du secondaire et à des assistants de langue. (Clément, 2008)

La formation des enseignants en langue seconde représente également un grand défi pour assurer la réussite du plan. Ce sont des agents de la fonction publique (corps d'inspection) qui assument la responsabilité des formations des enseignants en poste. Celles-ci devaient s'effectuer progressivement à partir de 2006-2007, afin que chacun soit mieux formé pour enseigner et évaluer (Ministère de l'Éducation, 2006). Cependant, avec les 42 000 enseignants du primaire à former, les budgets et les ressources matérielles posaient d'importantes limites.

Le Ministère a tenté de répondre à ce défi en mettant certaines ressources à leur disposition, telles qu'un accompagnement en ligne (sites Primlangues et Emilangues), qui se veut un complément aux activités de formation (Clément, 2008).

En somme, il appert que cette réforme de l'enseignement des langues est encore à l'heure actuelle en période de transition. Nos sources ne permettent pas encore de juger de l'atteinte des objectifs fixés par le Ministère, à savoir si les jeunes Français maîtrisent mieux les langues étrangères.

◆ Rôles et responsabilités décisionnelles

Le ministère de l'Éducation nationale assure l'organisation et le fonctionnement de l'éducation, sous réserve des compétences attribuées aux collectivités territoriales, pour les associer au développement de ce service public. Il détermine les orientations pédagogiques, les programmes scolaires, les diplômes nationaux, et il organise la gestion des personnels enseignants, etc. Il constitue l'administration centrale. Les collectivités territoriales ont, sur le plan de la commune, la charge de leurs écoles publiques et peuvent y organiser des activités éducatives, sportives et culturelles complémentaires. Sur le plan du département, elles sont responsables des collèges. Sur le plan de la région, elles s'occupent des lycées, des établissements d'éducation spéciale et des lycées professionnels maritimes. Elles gèrent aussi le fonctionnement et la rénovation des établissements, de même que les moyens de transport. (Eurypedia, France)

PARTIE 4 : Effets sur les apprentissages

◆ Effets sur les apprentissages en langue seconde, en langue d'enseignement ou dans les autres matières.

En France, la maîtrise du niveau A2 du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) dans une langue vivante est exigée pour la validation du socle commun à la fin de la scolarité obligatoire. (Ministère de l'Éducation (CECRL)) En 2010, une évaluation menée par la DEPP à cet effet, pour des élèves ayant commencé l'apprentissage de l'anglais en CE2, a montré que ce niveau n'est atteint que par 59,6 % des élèves en compréhension de l'oral et par 49,7 % en compréhension de l'écrit. L'étude européenne sur les compétences en langues étrangères des élèves en fin de scolarité obligatoire réalisée en 2011, et ayant pour cadre de référence le CECRL, a donné pour les élèves français les résultats suivants pour le niveau A2 en anglais : 26 % pour la compréhension de l'oral, 22,8 % pour la compréhension de l'écrit et 38,8 % pour l'expression écrite. Lorsqu'on compare ces performances des élèves français à celles de leurs camarades européens, les chiffres sont respectivement de 46 %, 41 % et 55 %. Dans trois activités langagières (toujours en anglais), une majorité d'élèves français se sont retrouvés en dessous du niveau A2, alors que la majorité des élèves a atteint les niveaux B1 ou B2 (dans six pays).

PARTIE 1 : Informations générales

◆ **Nombre d’habitants du pays** : 16 805 037 (Populations du monde (b))

◆ **Situation linguistique**

- Langue officielle : néerlandais
- Principales langues maternelles de la population : néerlandais, frison, limbourgeois
Statistiques mondiales

◆ **Précisions sur la langue seconde**

Le néerlandais est la principale langue d’instruction. L’anglais, le français, l’espagnol et l’allemand sont les principales langues (étrangères) apprises comme langues secondes. L’anglais fera l’objet de cette fiche et répond à l’approche institutionnelle.

◆ **Précisions sur le système éducatif**

L’enseignement maternel et primaire est organisé comme suit :

- Éducation préprimaire (maternelle) : de 2 à 4 ans
- Éducation primaire : de 4-5 à 12 ans

L’enseignement obligatoire couvre la période de 5 à 18 ans. (Eurypedia, Suède)

PARTIE 2 : Pertinence et conception

◆ **Besoins en apprentissage d’une langue seconde**

Selon Herreras (2011), 94 % des Néerlandais considèrent que l’anglais est utile pour leur développement personnel. Eurobaromètre 2005 relève que 87 % des Néerlandais affirment parler anglais en plus de leur langue maternelle (Herreras, 2011).

◆ **Conception de l’enseignement de la langue seconde**

Le début de l’enseignement de la première langue seconde (anglais) est variable entre les deux dernières années de la maternelle et la dernière année du primaire. L’apprentissage de l’anglais est obligatoire les deux dernières années du primaire (Commission européenne, 2012a). Le nombre d’heures hebdomadaire est de 1 h 45 pour la 7^e et la 8^e année (3 h 30 pour les deux dernières années du primaire) (World data on education (2010/11)). L’anglais peut servir de langue d’apprentissage pour certaines matières (enseignement du type EMILE⁴⁷).

⁴⁷ L’EMILE est une méthode qui veut que certaines matières du programme d’études soient enseignées, en dehors des cours de langues eux-mêmes, dans la langue seconde.

PARTIE 3 : Mise en œuvre et gouvernance

◆ Modalités d'application de l'enseignement de la langue seconde dans les écoles

Dans les écoles bilingues, l'anglais est intégré dans le cursus normal du primaire de 4 à 12 ans. Son apprentissage se fait selon le modèle suivant :

- Entre la 1^{re} et la 4^e année du primaire, les élèves reçoivent, par semaine, 5 leçons de 20 à 25 minutes chacune.
- De la 5^e à la 8^e année, ils participent à 4 séances de 30 minutes chacune par semaine (Aryan van der Leij, Judith Bekebrede et Mieke Kotterink; 2010).

◆ Avis et débats à propos des effets de l'enseignement de la langue seconde sur le système éducatif

Aux Pays-Bas, en 2006, les obstacles à la généralisation de l'EMILE en anglais étaient : les lois qui étaient restrictives ainsi que le manque d'enseignants qualifiés et de matériel didactique. (Commission européenne, 2006)

◆ Rôles et responsabilités décisionnelles

La responsabilité générale de l'éducation dans les secteurs public et privé incombe à l'État. Le ministère de l'Éducation, de la Culture et de la Science fixe les conditions et les objectifs de l'éducation de la petite enfance et de l'enseignement primaire et secondaire. Les provinces ont un rôle limité dans la gestion de l'éducation et de son contenu. Elles sont tenues d'exercer des fonctions de surveillance et de compétence. L'administration et la gestion des établissements d'enseignement du primaire et du secondaire sont localement organisées. (Eurypedia) La prise de décision et les responsabilités pour l'organisation de l'éducation reviennent en grande partie aux écoles; elles sont parmi les plus autonomes dans le monde. En 2008, 94 % des décisions étaient prises à l'intérieur des écoles et seulement 6 % au niveau central. Chaque école décide des stratégies d'implémentation des directives du niveau central. (OCDE, 2008)

PARTIE 4 : Effets sur les apprentissages

◆ Effets sur les apprentissages en langue seconde, en langue d'enseignement ou dans les autres matières

À la fin de l'éducation primaire, le niveau de compétence des élèves dans certaines matières est mesuré par le Programme de classement de l'éducation nationale hollandaise (PPON). En comparant les résultats de 1996 à ceux de 1991, pour l'anglais, concernant la compréhension orale, Edelenbos, van der Schoot et Verstralen (2000) rapportent que seuls 84 % des élèves ont pu atteindre une exigence minimale, alors qu'on l'espérait pour 90 à 95 % d'entre eux. (Commission européenne, 2006a)

Les résultats de l'étude SurveyLang ont montré que pour le niveau B (utilisateur indépendant) en anglais, première langue seconde, 60 % ont la compréhension de l'écrit, 77 % la compréhension de l'oral et 60 % l'expression écrite⁴⁸.

⁴⁸ 49 562 élèves de 16 pays ou entités administratives ont participé à l'enquête qui s'est déroulée en mars 2011 en Europe (Page consultée le 18 septembre 2013), [en ligne], http://www.surveylang.org/media/ExecutivesummaryoftheESLC_210612_002.pdf.

Dans le but d'étudier l'effet de l'apprentissage simultané du néerlandais et de l'anglais sur l'acquisition de la lecture dans les deux langues, Aryan van der Leij et autres (2010) ont comparé 23 élèves (de 2^e et 3^e années) qui bénéficiaient de l'enseignement bilingue à 23 autres qui étudiaient uniquement en néerlandais. Les résultats ont montré que le groupe bilingue a mieux réussi la plupart des tests en anglais et en néerlandais que le groupe monolingue. Par ailleurs, concernant le transfert interlinguistique, l'acquisition de connaissances orthographiques et de la compréhension de l'écrit en néerlandais a été positivement influencée par l'enseignement bilingue.

ANNEXE : FICHE-PAYS – FINLANDE

PARTIE 1 : Informations générales◆ **Nombre d’habitants du pays**

5 375 276 (Ambassade de Finlande à Ottawa)

◆ **Situation linguistique**

Langues officielles : finnois et suédois

Principales langues maternelles de la population : finnois (90 % de la population), suédois (5 % de la population) et russe (1 % de la population) (Ambassade de Finlande à Ottawa)

◆ **Précisions sur la langue seconde**

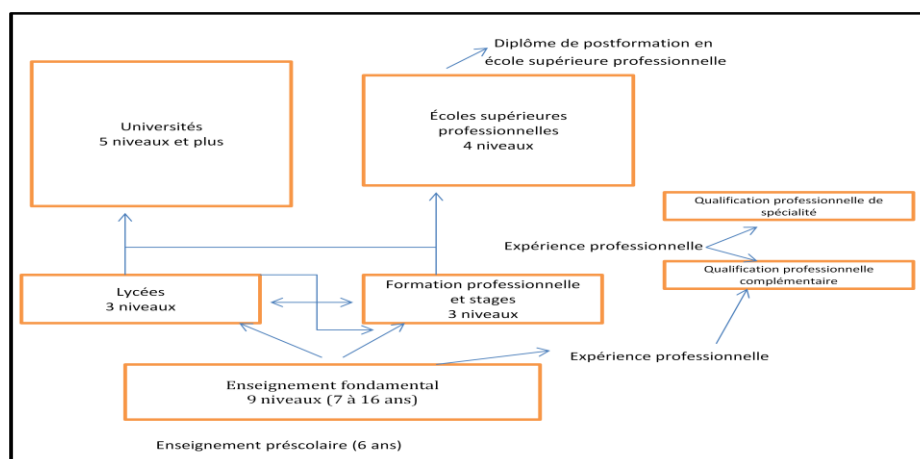
L’éducation est offerte dans les deux langues officielles. Les élèves choisissent l’une des deux comme langue de base. Ils apprennent aussi au moins deux autres langues, soit surtout l’anglais et l’autre langue officielle, mais peuvent en choisir davantage (Ambassade de Finlande à Ottawa). Le principe de base de l’enseignement des langues est que tout le monde en Finlande doit apprendre le finnois, le suédois et l’anglais. (MINEDU, 1997)

La langue seconde (anglais ou suédois) y est donc déterminée selon l’approche institutionnelle.

◆ **Précisions sur le système éducatif**

Le système éducatif se compose de la maternelle et de l’éducation obligatoire qui va de 7 à 16 ans :

- Éducation préscolaire (maternelle) : 6 ans d’âge
- Éducation primaire : six années scolaires (Pelletier 2007)



Source : Schéma maison élaboré à partir de celui du *Finnish National Board of Education*

Le système éducatif finlandais est souvent reconnu comme étant l’un des meilleurs au monde. L’OCDE l’a notamment décrit comme un leader mondial pour la performance scolaire de ses élèves, peu importe leur situation familiale, leur statut socio-économique ou leurs habiletés de base. (OCDE, 2009)

PARTIE 2 : Pertinence et conception

◆ Besoins en apprentissage d'une langue seconde

Comme le finnois n'est parlé que par environ cinq millions de personnes dans le monde, les Finlandais sont motivés à apprendre d'autres langues pour communiquer avec l'extérieur (Ambassade de Finlande à Ottawa (a)). Cette motivation provient notamment de la volonté du pays de jouer un rôle accru en Europe et à l'international, dans un contexte de mondialisation, après avoir été à l'étroit pendant des décennies entre « un immense royaume à l'ouest et un encore plus grand empire à l'est » (OCDE, 2009). Une auteure a d'ailleurs résumé la mentalité actuelle ainsi : « une idéologie multilingue dans un pays unilingue ». (Irina Buchberger, 2002)

Il faut souligner toutefois qu'il y a un certain débat en Finlande où l'on se demande s'il est vraiment nécessaire d'enseigner une troisième langue à tous les enfants. En réponse, l'argument mis de l'avant par les spécialistes est que les jeunes auront besoin autant de l'anglais que du suédois pour fonctionner à l'âge adulte (Buchberger, 2002). C'est aussi le verdict auquel est parvenue une commission sur la langue, mise en place par le gouvernement, qui s'est penchée sur cette question entre 1976 et 1978, et de laquelle découlent les grandes lignes du programme actuel. Cette commission recommandait même que les élèves du secondaire apprennent deux langues étrangères en plus des deux langues officielles.

◆ Conception de l'enseignement de la langue seconde

L'apprentissage d'une première langue seconde commence généralement entre sept et neuf ans d'âge (de la 1^{re} à la 3^e année). L'apprentissage de la deuxième langue seconde ne débute pas avant l'âge de 10 ans. Les cours de langues durent jusqu'à l'âge de 16 ans, soit pendant le reste de la scolarité obligatoire, et continuent au secondaire.

Un phénomène très récent est l'usage de l'anglais comme langue d'enseignement dans les écoles finlandaises, selon le type EMILE (Nikula, 2007). L'EMILE est d'ailleurs prôné par la Commission européenne et bénéficie d'un soutien politique en Finlande. Sans être un modèle éducatif défini, l'EMILE englobe un ensemble de façon à utiliser la langue seconde comme moyen d'enseignement des autres matières. Ce sont souvent les parents finlandais qui en font la demande aux écoles.

Outre le réseau national d'écoles publiques, il existe des écoles d'immersion qui mènent leurs activités en d'autres langues (en raison du droit prévu dans la loi pour les immigrants d'exiger de recevoir un enseignement dans leur langue d'origine). Selon leur désir, les élèves peuvent choisir d'y compléter leur cursus dans une autre langue allochtone. (Ambassade de Finlande à Ottawa)

PARTIE 3 : Mise en œuvre et gouvernance

◆ Modalités d'application de l'enseignement de la langue seconde dans les écoles

La répartition du nombre minimal de leçons pour l'enseignement des différentes matières est déterminée par le ministère de l'Éducation et de la Culture. L'apprentissage des langues secondes (langue A et langue B) est réparti ainsi :

- 7,2 % du cursus doit être consacré à la langue A (le nombre de leçons peut être augmenté presque du double, sur une base volontaire);
- 2,7 % du cursus doit être consacré à la langue B (ministère de l'Éducation et de la Culture).

Par ailleurs, la Finlande se situe exactement dans la moyenne des pays de l'OCDE en ce qui concerne le temps en classe consacré aux langues secondes avec six heures. (OCDE, 2013)

◆ Avis et débats à propos des effets de l'enseignement de la langue seconde sur le système éducatif

Le système d'éducation national public existe depuis les années 1970. C'est à partir de cette époque que l'apprentissage des deux langues secondes a été rendu obligatoire pour tous les élèves.

Après avoir consulté largement les chercheurs et les enseignants, le Ministère a fondé la première politique nationale linguistique en 1978. Il y a fixé des cibles qualitatives et quantitatives pour évaluer les compétences dans les différentes langues, et a mis en œuvre une série d'actions cohérentes (législation, investissements dans les ressources matérielles et humaines, etc.) pour y arriver.

Une étude digne de mention d'Eva Larzen-Ostermark se penche sur l'aspect culturel dans la formation des enseignants d'anglais en Finlande (Larzen-Ostermark, 2009). Elle souligne les différentes forces des programmes universitaires de formation des enseignants, qui doivent obtenir un diplôme de maîtrise pour enseigner à l'école élémentaire. Cependant, l'étude conclut à un faible souci pour la dimension culturelle dans les programmes de formation des enseignants de langues étrangères. Elle affirme que les stratégies pédagogiques visant à enseigner la langue prennent toute la place, aux dépens des stratégies pédagogiques visant à enseigner la culture (ou à enseigner la langue et la culture de façon intégrée).

◆ Rôles et responsabilités décisionnelles

À la suite d'une grave crise économique (1990-1993), le gouvernement a apporté des réformes au système d'éducation en offrant davantage d'autonomie au gouvernement municipal. Le National Board of Education a réduit son rôle à un mandat surtout consultatif. Ainsi, le programme national se contente de donner un cadre indiquant les principes généraux et les grandes lignes de l'enseignement. La législation ne prescrit pas les langues que les écoles doivent offrir.

Ainsi, le programme national pour les langues secondes tient en sept pages seulement. Il laisse ainsi le soin aux municipalités, aux écoles et aux enseignants de créer et d'élaborer le contenu des cours. Des programmes adaptés pour les élèves particuliers peuvent aussi être conçus par les enseignants, en collaboration avec les parents et l'élève (Buchberger, 2002).

Ce sont aussi les municipalités et les écoles qui décident des langues qui sont offertes, et qui déterminent l'année scolaire précise à partir de laquelle celles-ci sont enseignées. C'est pourquoi cela peut varier d'une municipalité à l'autre.

Plusieurs écoles commencent d'ailleurs à avoir de la difficulté à offrir la diversité d'options en matière de cours de langues que les élèves souhaiteraient, à cause du manque de ressources, (Nikula, 2007)

PARTIE 4 : Effets sur les apprentissages

◆ Effets sur les apprentissages en langue seconde, en langue d'enseignement ou dans les autres matières

La plupart des auteurs s'entendent pour dire qu'il y a encore des progrès à faire en ce qui a trait aux apprentissages en langue seconde, quoique le bilinguisme finnois-anglais ou suédois-anglais soit en voie de devenir un phénomène social répandu. Les tests nationaux de langue seconde ont révélé des niveaux satisfaisants, mais les élèves performant davantage en compréhension écrite qu'en compréhension orale. De plus, les filles performant mieux en moyenne que les garçons. (Nikula, 2007a)

Beaucoup d'auteurs soulignent le besoin de travailler sur les habiletés en communication orale interculturelle (Takala, 1998). Forsman se penche sur l'aspect culturel de l'apprentissage de la langue seconde en Finlande, du point de vue des élèves (Forsman, 2010). Elle affirme que les élèves de la 7^e à la 9^e année semblent avoir modifié, du moins en partie, leurs stéréotypes sur la culture anglo-saxonne. Néanmoins, elle reconnaît que beaucoup de travail demeure à accomplir pour que ceux-ci soient moins fermés par rapport aux autres cultures.

PARTIE 1 : Informations générales

◆ Nombre d’habitants du pays

9 119 423 (Populations du monde (c))

◆ Situation linguistique

- Langue officielle : suédois
- Principales langues maternelles de la population : suédois, finnois (Populations du monde (c))

◆ Précisions sur la langue seconde

La première langue de socialisation est le suédois dans la majorité des cas. L’anglais, qui est appris comme la première langue allochtone en Suède, répond à la définition de langue seconde selon l’approche institutionnelle.

◆ Précisions sur le système éducatif

L’enseignement maternel et primaire est organisé comme suit :

- Éducation préprimaire (maternelle) : de 3 à 6 ans et de 6 à 7 ans
- Éducation primaire : de 7 à 13 ans

L’enseignement obligatoire suédois a une structure unique qui correspond à l’enseignement primaire et secondaire inférieur pour les enfants (niveaux CITE 1 et 2)⁴⁹. Il couvre la période de 7 à 16 ans (Eurypedia, Suède)

PARTIE 2 : Pertinence et conception

◆ Besoins en apprentissage d’une langue seconde

L’anglais est une matière scolaire obligatoire depuis 1962; elle fait partie de la vie quotidienne de la plupart des Suédois et jouit d’un grand prestige. (Cabau-Lampa, 2009). En 1992, Robert Phillipson, décrivant le rôle de l’anglais dans les pays scandinaves, conclut que, vu le nombre croissant de domaines dans lesquels l’anglais devenait indispensable, le statut de l’anglais devait passer de langue allochtone à langue seconde en Suède. Pour Cabau-Lampa (2009), la situation d’anglicisation de la société suédoise est allée si loin que l’anglais peut être considéré comme langue seconde dans le quotidien suédois. En 2011, les résultats des sondages ont montré que :

- 97 % considèrent que l’anglais est utile pour leur développement personnel et leur carrière;
- 99 % souhaitent que leurs enfants apprennent l’anglais. (José Carlos Herreras, 2011)

⁴⁹ CITE : La Classification internationale type de l’éducation distingue sept niveaux d’éducation, dont le niveau 0 (éducation préprimaire : s’adresse aux enfants âgés de trois ans au moins) et niveau 1 (enseignement primaire : commence entre l’âge de cinq et sept ans).

Selon le SurveyLang 2012, 75,4 % des pères des élèves connaissent assez bien ou très bien l'anglais; les élèves sont davantage en contact avec des amis anglophones; et en classe, élèves et enseignants utilisent l'anglais régulièrement.

◆ Conception de l'enseignement de la langue seconde

L'apprentissage de la première langue seconde, l'anglais, est obligatoire en Suède. Le début se situe autour de 7 ans (1^{re} année du primaire), mais il est souvent variable; la moyenne des élèves commence souvent en 4^e année du primaire, mais la loi prescrit la 6^e année comme début de l'apprentissage (Sundin, 2000). La deuxième langue seconde est introduite à la fin du primaire. Le nombre d'heures consacré à l'enseignement de la première langue seconde varie entre 30 et 80 par année scolaire. (Commission européenne, 2012a)

L'apprentissage de l'anglais en Suède se fait généralement par l'EMILE, qui est une recommandation de l'Union européenne. Historiquement, l'EMILE a été introduit dans les écoles suédoises à la fin des années 1970 et s'est propagé progressivement⁵⁰.

PARTIE 3 : Mise en œuvre et gouvernance

◆ Modalités d'application de l'enseignement de la langue seconde dans les écoles

La Suède a connu plusieurs modèles d'enseignement de l'anglais, langue seconde :

- Lorsque le début de l'apprentissage se situe entre la 1^{re} et la 3^e année du primaire, les élèves reçoivent de 30 à 40 minutes de cours par semaine et l'anglais est intégré dans les activités scolaires habituelles.
- Pour un cours qui débute à partir de la 4^e année, les élèves bénéficient de 2 ou 3 séances de 30 à 40 minutes par semaine.

◆ Avis et débats à propos des effets de l'enseignement de la langue seconde sur le système éducatif

L'EMILE pour une langue seconde s'accompagne de certaines exigences : le déploiement de ressources humaines (enseignants spécialisés) et de matériels pédagogiques et didactiques appropriés qui vont bien au-delà des besoins classiques pour l'enseignement d'une langue en milieu scolaire (Eurydice, 2012).

En 2005, l'obstacle particulier pour la généralisation de l'EMILE était le manque d'enseignants qualifiés (Commission européenne, Eurydice, 2006). À ce jour, aucune de nos références n'indique la résolution de ce problème.

◆ Rôles et responsabilités décisionnelles

Le ministère de l'Éducation et de la Recherche et les agences (Agence nationale suédoise pour l'éducation, Inspection des écoles suédoises, Agence nationale suédoise pour l'enseignement supérieur, etc.) ont la responsabilité globale de l'administration centrale du système éducatif suédois. Le Ministère définit les cadres pour le système d'éducation, et les agences ont pour mission d'appliquer la loi et les ordonnances. Les municipalités (*kommuner*) ont une grande autonomie pour l'administration du système d'éducation dans le cadre législatif mis en place par le gouvernement. Le conseil municipal est l'organe de la plus haute instance de la municipalité. Chaque école des communes possède un conseil d'administration (Eurypedia, Suède (a)).

⁵⁰ L'EMILE est une méthode qui veut que certaines matières du programme d'études soient enseignées en dehors des cours de langues eux-mêmes et dans la langue seconde.

PARTIE 4 : Effets sur les apprentissages

◆ Effets sur les apprentissages en langue seconde, en langue d'enseignement ou dans les autres matières

L'Étude européenne sur les compétences en langues (ESLC) de 2011 a montré que, pour le niveau B (utilisateur indépendant) du CECRL, 81 % des élèves ont la compréhension de l'écrit, 91 % la compréhension de l'oral et 75 % l'expression écrite (Commission européenne, 2012).

La compétence des Suédois en anglais, évaluée par le TOEFL (*Test of English as a Foreign Language*) en 2009, révèle qu'ils sont meilleurs (91) que les Espagnols (88) et les Français (88), mais moins bons que les Finlandais (97) et les Norvégiens (94). (Test and Score Data Summary for TOEFL® Internet-based and Paper-based Tests 2009)

ANNEXE : FICHE-PAYS – ÉTATS-UNIS

PARTIE 1 : Informations générales**◆ Nombre d’habitants du pays**

308,7 millions. (U.S. Census Bureau)

◆ Situation linguistique

- langue officielle : anglais
- principales langues maternelles de la population : anglais (82,1 %), espagnol (10,7 %), autres langues indo-européennes (3,8 %), autres langues (3,4 %) (Ministère des Relations internationales, de la Francophonie et du Commerce extérieur du Québec (c))

◆ Précisions sur la langue seconde

Si l’on considère la communauté hispanophone, qui est la plus importante aux États-Unis, la première langue de socialisation des enfants est l’espagnol (langue maternelle). L’anglais (langue de scolarisation et d’intégration), qu’ils apprennent à l’école, est la langue seconde. Il s’agit de l’apprentissage d’une langue seconde dans un contexte de langue maternelle majoritaire (l’enfant est exposé à l’espagnol à la maison, dans la communauté et quelques fois à l’école). La langue seconde répond à l’approche selon les catégories de populations.

◆ Précisions sur le système éducatif

Les précisions portent sur le préscolaire et le primaire.

- Préscolaire :
 - 2-3 ans : crèche
 - 3-4 ans : préscolaire
 - 4-5 ans : prématernelle
 - 5-6 ans : maternelle
- École primaire (élémentaire) : de 6 à 11 ans (de la 1^{re} année à la 5^e année)

PARTIE 2 : Pertinence et conception**◆ Besoins en apprentissage d’une langue seconde**

Les États-Unis accueillent chaque année des milliers d’immigrants dont la langue maternelle ou d’instruction n’est pas l’anglais. Ces derniers doivent apprendre l’anglais, qui est la langue officielle et la plus utilisée (79,1 %) dans le pays, pour leur scolarisation et leur intégration (American Community Survey Reports 2011). Les apprenants issus de minorités linguistiques sont donc exposés à la langue de la majorité, et c’est le cas notamment des hispanophones aux États-Unis (ministère des Relations internationales, de la Francophonie et du Commerce extérieur du Québec).

Selon les données du National Assessment of Educational Progress, le nombre d’apprenants de l’anglais est passé de 2 millions en 1990 à plus de 11 millions en 2010. Par ailleurs, Cheung et Slavin (2013) ont relevé que les élèves non anglophones du primaire et du secondaire représentent actuellement 10 % des élèves aux États-Unis, un taux qui devrait augmenter à 25 % d’ici 2030. De tous ces individus ayant une langue

maternelle autre que l'anglais, 62 % sont hispanophones, alors que les 38 % restants sont partagés; de cette proportion, aucune autre langue n'est parlée par plus de 3 % (Cheung et Slavin, 2013, p. 352 et 353).

Conception de l'enseignement de la langue seconde

Selon le National Center for Education Statistics, l'apprentissage de l'anglais aux États-Unis se fait principalement selon trois types de programmes : anglais, langue seconde (*English as a second language*), programme d'anglais intensif (*high intensity language training*) et l'éducation bilingue (*bilingual education*).

Nous allons considérer deux programmes destinés aux élèves hispanophones du primaire : le programme d'immersion complète et le programme bilingue jumelé.

- Programme bilingue jumelé :
 - 90 minutes quotidiennes d'instruction de lecture en espagnol pour les élèves de 1^{re} et 2^e années et 60 minutes pour ceux de 3^e année;
 - 30 et 60 minutes quotidiennes de lecture en anglais et du travail en petit groupe avec un assistant de lecture ayant un niveau élevé en espagnol.
- Programme d'immersion complète en anglais : 90 minutes quotidiennes de lecture en anglais seulement. (Baker et autres 2012)

PARTIE 3 : Mise en œuvre et gouvernance

◆ Modalités d'application de l'enseignement de la langue seconde dans les écoles

Baker et autres (2012) relèvent plusieurs modèles :

- l'enseignement en espagnol au début du primaire (les deux ou trois premières années) et un passage progressif vers l'anglais (*transitional bilingual education*) : l'anglais est la langue seconde. Ce modèle comprend deux cas de figure :
 - *Early transitional programs*, qui commencent à la maternelle, et le passage progressif à l'anglais se fait en 2^e et 3^e années du primaire.
 - *Late transition programs*, qui commencent au début du primaire, et le passage progressif à l'anglais se fait vers la fin du primaire ou au début du secondaire.
- l'enseignement jumelé en anglais et espagnol à différents moments de la journée (*paired bilingual program*);
- l'enseignement combiné en anglais et en espagnol dans une classe qui combine les élèves anglophones et hispanophones (*two-way bilingual immersion program*); les combinaisons possibles sont : 90 % langue maternelle et 10 % anglais (90/10) ou 50 % langue maternelle et 50 % anglais (50/50).

◆ Avis et débats à propos des effets de l'enseignement de la langue seconde sur le système éducatif

- Aux États-Unis, dans les années 1970-1980, les programmes d'éducation bilingue étaient similaires et uniformes dans tous les États américains. Puis, à la fin des années 1990, un mouvement contre l'éducation bilingue a émergé (*English-only movement*) et mené plusieurs États à implanter des politiques contre l'éducation bilingue. Enfin, en 2001, avec le programme fédéral No Child Left Behind Act, l'éducation bilingue a été encore plus sévèrement découragée aux États-Unis (Pachecho, 2010, p. 292). Cette loi supporte une réforme fédérale de l'éducation primaire et secondaire qui prévoit entre autres des évaluations en langue anglaise à la fin du premier cycle du primaire pour tous les étudiants du pays. La loi ne prévoit toutefois pas de norme de réussite nationale; ce niveau est fixé dans chaque État, mais élargit le contrôle fédéral en éducation en établissant des tests annuels, des critères

de performance dans les écoles et l'évaluation des enseignants (Pachecho, 2010, p. 292). Cette réforme s'accompagne du programme fédéral Reading First. Il prévoit une aide financière pour les États, laquelle se base sur la méthode scientifiquement reconnue qu'il préconise (*phonics-based approaches*) pour l'enseignement de la lecture. Ce programme comprend aussi un soutien aux enseignants par le recours à des *coachs* en lecture qui les assistent dans les classes (Pachecho, 2010, p. 293). Le but de l'intervention Reading First est que les élèves soient en mesure de lire à la fin de la troisième année du primaire. Pour arriver à ce standard, les écoles américaines sont contraintes de faire des changements structurels substantiels dans l'enseignement de la lecture, notamment :

- Aménagement de 90 minutes de lecture à l'aide d'un programme commun;
- Introduction d'instructions de lecture explicites et stratégiques;
- Évaluation périodique des élèves par rapport aux composantes de la littératie précoce;
- Apport, aux enseignants, d'un système de soutien pour améliorer les instructions de lecture;
- Formation professionnelle par l'entremise du Schoolwide Reading Model.

Il semble que l'opinion publique soit partagée, car plusieurs parents d'élèves du primaire souhaiteraient inscrire leurs enfants dans des programmes bilingues (Collier et Wayne, 2004). Dans un même temps, ces programmes sont controversés et souvent entourés d'incompréhension de la part du public et des décideurs. Freeman déplore que ces conflits soient issus d'une confusion autour de l'éducation bilingue et de mésententes portant sur sa mise en œuvre, ses facteurs de réussite et sa population cible. C'est ce qui explique, selon l'auteure, la série de réformes qui a eu cours aux États-Unis pour mettre de côté ce type de programme (Freeman, 2000, p. 202).

- Rôles et responsabilités décisionnelles

Le système d'éducation relève avant tout des États et des communautés locales. Le programme d'enseignement, le financement et la gestion des ressources humaines de chaque école publique sont assurés par des *school boards* composés d'élus à l'échelle locale (*school districts*). Les gouvernements des États sont responsables de définir les critères d'évaluation et les examens uniformes. Les écoles privées sont libres, quant à elles, de déterminer leur programme et leurs propres politiques en matière de ressources humaines. Le gouvernement fédéral (U.S. Department of Education) joue aussi un rôle important. Même s'il ne fournissait en 2011-2012 que 10 % de la part du financement des écoles primaires et secondaires, il l'investit de façon très ciblée afin d'en maximiser l'impact selon le principe du *emergency response system*. (U.S. Department of Education)

PARTIE 4 : Effets sur les apprentissages

◆ Effets sur les apprentissages en langue seconde, en langue d'enseignement ou dans les autres matières

Collier et Wayne (2004) se sont par ailleurs penchés sur la réforme No Child Left Behind Act en soulignant qu'elle a permis de mettre l'accent sur la réduction de l'écart entre les élèves anglophones et allophones. En effet, elle a établi des standards clairs aux écoles du pays, les contraignant à recueillir des données sur leurs étudiants et leurs résultats scolaires. Par contre, les auteurs déplorent que cette politique ait pour limite de comparer ces données à l'échelle nationale, sans égard à l'environnement et aux particularités des différents milieux scolaires.

Dans une étude comparative des compétences en lecture de mots en anglais et en espagnol, chez des enfants hispanophones apprenant l'anglais comme langue seconde, en première année du primaire, Páez et Rinaldi (2006) ont trouvé une similarité dans les deux cas. Ils ont relevé le vocabulaire anglais, la conscience phonologique de l'anglais et les mots espagnols comme des facteurs prédictifs de cette compétence en lecture de mots en anglais (Mariela Páez et Claudia Rinaldi, 2006). Par ailleurs, dans une étude longitudinale, Scarpino et autres (2011) ont évalué la relation entre la compétence linguistique orale et la conscience

phonologique chez des enfants hispanophones (au préscolaire, avec un âge moyen de trois ans et neuf mois) ayant en apprentissage l'anglais comme langue seconde. Les résultats ont montré que la réceptivité du vocabulaire anglais à la fin du préscolaire prédit les capacités de la conscience phonologique en maternelle Scarpino et autres (2011).

L'étude de Baker (2012) portant sur les deux programmes susmentionnés destinés aux élèves hispanophones de la 1^{re} et de la 2^e année du primaire, préalablement exposés au programme Reading First et issus de milieux défavorisés, a montré que le programme jumelé paraît plus efficace que le programme d'immersion complète et que la maîtrise de la langue maternelle améliore les résultats en anglais, langue seconde.

ANNEXE : FICHE-PAYS – ONTARIO

PARTIE 1 : Informations générales

◆ Nombre d’habitants de la province

13,5 millions (Gouvernement de l’Ontario)

◆ Situation linguistique

L’anglais est la langue officielle, mais il y a plusieurs communautés francophones à travers la province. Celles-ci ont droit à l’éducation en français. (Gouvernement de l’Ontario)

◆ Précisions sur la langue seconde

C’est le FLS qui est examiné. Le français n’est pas une langue officielle de la province. Cependant, il y existe un important réseau d’écoles élémentaires et secondaires publiques francophones.

La langue seconde y est perçue selon l’approche constitutionnelle.

◆ Précisions sur le système éducatif

L’enseignement primaire offre la maternelle (enfants de 4 et 5 ans) et un programme qui s’étire de la 1^{re} à la 8^e année (de 6 à 13 ans).

L’autorité décisionnelle et les responsabilités sont divisées entre le gouvernement provincial et les conseils scolaires. Ces derniers sont au nombre de 72 : 60 anglophones et 12 francophones. (Ministère de l’Éducation de l’Ontario)

PARTIE 2 : Pertinence et conception

◆ Besoins en apprentissage d’une langue seconde

Le ministère de l’Éducation de l’Ontario justifie l’enseignement du FLS dans les conseils scolaires anglophones par le fait que celui-ci constitue l’une des deux langues officielles du pays. En plus de vanter l’importance d’apprendre une deuxième langue pour les aptitudes intellectuelles des enfants, le Ministère affirme que l’apprentissage du français « les aidera à comprendre l’histoire du Canada et à développer une appréciation de la culture française ». (Ministère de l’Éducation de l’Ontario (a))

◆ Conception de l’enseignement de la langue seconde

L’apprentissage du FLS est obligatoire de la 4^e à la 8^e année. (Ministère de l’Éducation de l’Ontario (a))

Les élèves peuvent choisir d’apprendre le FLS par l’entremise de trois programmes :

- Core French : l’élève suit des cours de français en tant que discipline. Il développe une connaissance de base. Le programme ne détermine pas un nombre d’heures précis d’apprentissage, mais est plutôt axé sur des compétences à atteindre, chaque année, à l’oral, à l’écrit et en lecture.
- Extended French : l’élève suit des cours de français en tant que discipline, mais il doit aussi suivre au moins deux cours dans d’autres disciplines de son choix, en français. Au primaire, au moins 25 % de tout l’enseignement doit être en français.

- French Immersion : l'élève suit des cours de français en tant que discipline et le français est utilisé comme langue d'enseignement dans deux autres disciplines ou plus. Au primaire, au moins 50 % de l'enseignement doit être en français. (Ministère de l'Éducation de l'Ontario (b))

PARTIE 3 : Mise en œuvre et gouvernance

◆ Modalités d'application de l'enseignement de la langue seconde dans les écoles

Un cadre de mise en œuvre pour l'enseignement du FLS couvrant la période 2013-2023 vient d'être publié par le gouvernement ontarien (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2013). Ce cadre exige des conseils scolaires qu'ils conçoivent un plan définissant des objectifs mesurables et permettant une reddition de comptes sur l'enseignement du français, langue seconde. Il leur accorde aussi davantage de flexibilité afin qu'ils déterminent les mesures nécessaires dans leurs écoles.

◆ Avis et débats à propos des effets de l'enseignement de la langue seconde sur le système éducatif

Les programmes décrits précédemment existent depuis les années 1980, mais il sera intéressant de suivre l'impact du nouveau cadre de mise en œuvre 2013-2023 sur les ressources humaines et les ressources financières investies.

◆ Rôles et responsabilités décisionnelles

Le Ministère est responsable du financement de l'éducation, de l'élaboration des programmes scolaires, de l'établissement des politiques et directives concernant les conseillers scolaires, les directeurs d'école et les membres des conseils scolaires, de l'établissement des conditions d'obtention des diplômes, ainsi que de la préparation des listes de manuels et de matériel pédagogique. (Ministère de l'Éducation de l'Ontario)

Les conseils scolaires sont les instances intermédiaires du type commission scolaire. Ils détiennent essentiellement les mêmes responsabilités que les commissions scolaires québécoises : gestion du financement provincial, choix du nombre, de la taille et de l'emplacement des écoles, préparation de budgets annuels, embauche du personnel, etc. (Ministère de l'Éducation de l'Ontario)

En ce qui concerne l'enseignement du FLS les conseils scolaires sont libres de choisir d'offrir les programmes Extended French et French Immersion en fonction de la demande et de leurs ressources. (Ministère de l'Éducation de l'Ontario (c))

PARTIE 4 : Effets sur les apprentissages

◆ Effets sur les apprentissages en langue seconde, en langue d'enseignement ou dans les autres matières

Certains auteurs soulignent l'insatisfaction générale en ce qui concerne le faible niveau de français des élèves et des enseignants ontariens ainsi que des programmes de FLS en Ontario (Faez et autres, 2011). Ils affirment que les taux d'abandon sont très élevés à l'école et qu'il est difficile de convaincre les élèves de poursuivre l'apprentissage du français au cours de leurs études postsecondaires.

Le nombre d'élèves dans le programme Core French est de 90 %, alors que seulement 3 % d'entre eux étudient le français jusqu'en 12^e année. Dans les programmes d'immersion en français, seulement 27 % des élèves qui finissent la 8^e année continuent dans ce programme jusqu'en 12^e année. (Canadian parents for French, 2008)

 ANNEXE : FICHE-PAYS – NOUVEAU-BRUNSWICK

PARTIE 1 : Informations générales

◆ Nombre d'habitants de la province

751 171 (Gouvernement du Nouveau-Brunswick)

◆ Situation linguistique

Le Nouveau-Brunswick est la seule province canadienne officiellement bilingue. Environ 33 % de la population a le français comme langue maternelle et 64 %, l'anglais. (Gouvernement du Nouveau-Brunswick)

◆ Précisions sur la langue seconde

L'anglais est une langue officielle et est enseigné comme langue seconde aux francophones. De même, le français, deuxième langue officielle, est enseigné comme langue seconde aux anglophones.

Ces deux cas de figure correspondent à une approche constitutionnelle de la langue seconde.

◆ Précisions sur le système éducatif

Le système d'éducation publique relève du ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance et s'étend de la maternelle à la 12^e année. L'école élémentaire dure de la maternelle à la 8^e année (de 6 à 13 ans).

L'autorité décisionnelle et les responsabilités sont divisées entre le gouvernement provincial et les conseils d'éducation de district (CED), dont les membres sont élus à l'échelle locale tous les quatre ans. Des sept districts scolaires qui constituent le système public, quatre sont anglophones et trois sont francophones.

PARTIE 2 : Pertinence et conception

◆ Besoins en apprentissage d'une langue seconde

Selon le programme d'études de l'ALS du ministère, du fait que le Nouveau-Brunswick est une province officiellement bilingue, l'acquisition de l'autre langue officielle « constitue une composante essentielle de la formation fondamentale ». (Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick, 2003)

On considère aussi, dans la philosophie du Ministère, que l'apprentissage de l'ALS favorise le potentiel intellectuel et scolaire, le potentiel social et économique et le développement personnel des enfants. (Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick, 2003)

Le ministère de l'Éducation, dans son programme de langue seconde, a établi que tous les élèves seront exposés à la culture et à la langue française dès la maternelle. L'objectif fixé est que 70 % des élèves atteignent au moins le niveau intermédiaire en compétence orale avant la fin de la 10^e année. (Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick, 2009)

◆ Conception de l'enseignement de la langue seconde

■ ALS

L'enseignement de l'anglais débute dès la 3^e année. L'approche pédagogique est axée sur le développement de compétences de l'élève, mais aussi sur sa motivation. On prône la collaboration entre les divers intervenants des écoles et on favorise la communication. Enfin, deux critères sont mis de l'avant afin de

guider le choix d'approches pédagogiques : la cohérence et la pédagogie différenciée (s'ajuster aux forces et aux faiblesses de chacun). (Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick, 2009)

Les principes didactiques prescrits par le Ministère sont les suivants : l'anglais doit être la seule langue de communication de l'enseignant en classe, l'accent doit être mis sur la communication (création, narration, discussion, etc.), et les quatre dimensions de l'approche communicative expérientielle doivent être couvertes (communication expérientielle, formation langagière générale, langue et culture). De plus, au début, il faut mettre l'accent sur le contenu du message plutôt que sur la forme et, à mesure que l'élève progresse, l'amener à développer ses connaissances. (Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick, 2009)

- FLS

Le programme de FLS débute en 4^e année et s'établit comme suit :

- en 4^e année : 90 heures par année, soit 150 minutes par semaine réparties en plusieurs blocs (minimum de 50 minutes par bloc) (programme de français préintensif);
- en 5^e année : de 315 à 345 heures d'enseignement en français (programme de français intensif);
- de la 6^e à la 8^e année : 120 heures par année offertes en 2 ou 3 blocs d'environ 200 minutes par semaine (programme de français postintensif);
- en 9^e et 10^e années : 90 heures par année (programme de français postintensif) (Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick, 2009).

En 5^e année, en général, pendant le premier semestre (5 mois), le français est enseigné de manière intensive pendant au moins 70 % de la journée, ce qui représente de 270 à 300 heures sur un semestre. Le semestre suivant est composé de 45 heures en enseignement postintensif du français et de l'enseignement des autres matières en anglais (les arts du langage, les sciences, les sciences humaines, la santé, le développement personnel et la planification de carrière). En ce qui concerne ces matières, les objectifs d'apprentissage dans le contenu du programme d'études ont été modifiés pour tenir compte du temps consacré à l'enseignement du français intensif. Ils ont en général été réduits aux savoirs essentiels et cette réduction se base sur des théories de Vygotsky. Ce dernier montre que chaque discipline scolaire contribuerait à développer l'ensemble des processus cognitifs à des degrés divers, ce qui permet de réduire de 50 % le nombre d'heures d'apprentissage des différentes matières et de les réduire à leurs savoirs essentiels sans effets négatifs sur ces apprentissages. Seuls les mathématiques, l'éducation physique et la musique ou les arts en général sont enseignés en anglais pendant toute l'année. (Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick (a))

Le programme de français intensif est issu des études de Germain et de Netten (2004, 2005, 2008), qui l'ont expérimenté et qui ont évalué son efficacité dans tout le Canada depuis 1998⁵¹. Il repose sur la théorie neurolinguistique du bilinguisme de Michel Paradis (2004). Selon Germain et Netten, les programmes réguliers d'enseignement des langues secondes ne sont pas adaptés, car le matériel pédagogique proposé aux enseignants ne fait pas de distinction entre le savoir explicite et l'habileté de communication⁵², entre la

⁵¹ L'EIFLS était implanté dans neuf des dix provinces et dans les trois territoires canadiens au printemps 2009. Depuis 1998, plus de 22 5000 élèves ont été inscrits en EIFLS. (Germain et Netten, 2008)

⁵² Le savoir explicite renvoie à la mémoire déclarative (connaissance des faits) tandis que l'habileté à communiquer renvoie à la mémoire procédurale (comment accomplir une tâche cognitive). Or la mémoire déclarative ne peut pas se transformer en mémoire procédurale. Il ne sert donc à rien de proposer des exercices de grammaire à trous, des listes de vocabulaire à mémoriser en pensant que les élèves vont être capables de transformer ce savoir explicite en habileté de communication. (Germain et Netten, 2008)

grammaire externe et la grammaire interne⁵³, entre l'oral et l'écrit⁵⁴, ce qui rend ces programmes inefficaces. Leur programme remédie à ces confusions et propose une pratique et un matériel pédagogique adaptés.

Au Nouveau-Brunswick, les programmes de français préintensif, intensif et postintensif ont été réfléchis de manière cohérente et continue. Ainsi, les programmes de français intensif et postintensif proposent des expériences d'apprentissage reliées à un thème ou à un projet qui nécessite une communication authentique. On enseigne aux élèves comment écouter, parler, lire, visionner, écrire et interpréter l'information en français. Ces activités et projets sont basés sur la langue et visent à favoriser les conversations entre les élèves et à améliorer leurs compétences en lecture et écriture. (Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick (a))

Bien que de la maternelle à la 2^e année, l'enseignement se fasse obligatoirement en anglais, des expériences d'apprentissage obligatoires visant à initier les élèves à la langue et à la culture françaises sont également proposées de la maternelle à la 3^e année. Ces expériences correspondent à une mise en contact avec la chanson d'expression française, la danse française, les livres et la poésie simple pour enfants en français, des activités de sensibilisation à la culture et des échanges par voie technologique. Il ne s'agit pas d'un enseignement en français, mais plutôt d'un éveil à la langue française, puisque l'objectif est de les inciter à poursuivre l'apprentissage de la langue seconde. (Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick, 2009)

Le ministère de l'Éducation propose également des modèles d'immersion en français, langue seconde.

- L'immersion précoce en français débute en 3^e année et se poursuit jusqu'à la 10^e année. Elle est optionnelle.
- L'immersion tardive en français débute en 6^e année et se poursuit jusqu'à la 10^e année.
- De la 6^e à la 8^e année : au moins 70 % au cours de l'année
- En 9^e et 10^e années : au moins 50 % au cours de l'année

On peut aussi répartir le temps autrement, par exemple en offrant 60 % d'enseignement en français pendant un des semestres et 40 % pendant l'autre. (Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick, 2009)

PARTIE 3 : Mise en œuvre et gouvernance

◆ Avis et débats à propos des effets de l'enseignement de la langue seconde sur le système éducatif

L'enseignement du FLS est le résultat d'une politique de réforme instaurée par le ministère de l'Éducation en juillet 2007. Une étude avait été commanditée pour procéder à la révision complète des programmes et services de FLS dans le système scolaire anglophone. L'ensemble des parties intéressées ont été consultées, notamment les élèves, les parents, les enseignants et les éducateurs. En février 2008, la Commission sur le français, langue seconde, a remis un rapport final au ministre de l'Éducation de l'époque, Kelly Lamrock. Ce

⁵³ La grammaire externe fait référence à « à des règles grammaticales que l'on peut consulter dans un ouvrage ou dans un manuel de grammaire et que l'on fait apprendre par cœur ». La grammaire interne renvoie à « celle que l'élève construit dans sa tête, de manière non consciente par l'utilisation de la langue comme cela est le cas pour l'enfant qui apprend sa langue première ou l'adulte illettré qui apprend une langue seconde ». (Germain et Netten, 2008, p. 3)

⁵⁴ Dans la conception actuelle de l'enseignement, la relation entre l'oral et l'écrit va avant tout de l'écrit à l'oral, tandis que Germain et Netten (2008) que cette relation est plutôt de l'écrit à l'oral.

rapport contenait 18 recommandations qui préconisaient, notamment, d'offrir un programme universel d'anglais, sans enseignement du français jusqu'au français intensif en 5^e année, puis, au choix, l'immersion tardive améliorée ou le programme de français postintensif. À la suite du débat avec la population du Nouveau-Brunswick, la politique 309 sur les programmes de FLS a été modifiée en juillet 2009 et propose les programmes tels que présentés dans cette fiche. (Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick (b)) Il est à noter que le programme de français de base qui existait au Nouveau-Brunswick avant 2008-2009, échelonné de la 1^{re} à la 4^e année, a été abandonné pour laisser la place aux expériences d'apprentissage mentionnées ci-dessus. Par ailleurs, les enseignants en français des programmes préintensif, intensif et postintensif ont reçu une formation de 25 à 30 heures, généralement durant l'été et, à l'issue de ce stage, se sont vu remettre un guide pédagogique. Des guides pédagogiques ont également été conçus spécialement pour les écoles multiniveaux et les élèves HDAA. (Germain et autres, 2004)

◆ Rôles et responsabilités décisionnelles

Le système d'éducation publique est assez centralisé, puisque c'est le Ministère qui prescrit les programmes d'études et qui établit les normes et les objectifs éducatifs (Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick). Les CED sont responsables, quant à eux, de la mise en œuvre des programmes et du fonctionnement des écoles.

PARTIE 4 : Effets sur les apprentissages

◆ Effets sur les apprentissages en langue seconde, en langue d'enseignement ou dans les autres matières

Le Nouveau-Brunswick a établi plusieurs niveaux pour l'apprentissage du FLS des élèves du système anglophone selon une échelle appelée l'échelle MSS – New Brunswick Middle School Scale :

- Novice : aucune capacité de communication
- De base : début de communication spontanée
- Intermédiaire : communication spontanée portant sur une grande variété de sujets

L'étude menée par la Commission sur le français, langue seconde, avait à cœur la maîtrise d'une base solide en littératie dans la langue maternelle des élèves, en particulier en lecture et en écriture, durant leurs premières années à l'école. Ainsi, l'immersion est proposée seulement à partir de la 3^e année.

Germain et Netten (2008) ont évalué les programmes de français de base et de français intensif dans la plupart des provinces et territoires canadiens à partir de 1998. Un test d'entrevue orale individuelle a été administré à un nombre suffisant d'élèves par des spécialistes des provinces et territoires, tous formés par une même personne et recourant à l'échelle MSS – New Brunswick Middle School Scale. Ils ont constaté que, par exemple, le programme de français de base qui existait au Nouveau-Brunswick avant 2008-2009, échelonné de la 1^{re} à la 4^e année, avait un effet minimal sur la compétence des élèves en langue seconde. En effet, en production orale, après 4 ans d'apprentissage en français de base (360 heures extensives), de 2002 à 2006, au début de la 5^e année (élèves de 10 ans), seulement 2 % des élèves pouvaient communiquer (31 classes, N = 689) (Germain et Netten, 2008). De plus, la motivation à étudier le français et les attitudes envers l'apprentissage du français étaient plutôt négatives en raison des échecs essuyés par de nombreux élèves durant ces années (Netten et Germain, 2004b). Le programme de français de base a donc été abandonné au Nouveau-Brunswick au profit du programme de français intensif.

Les évaluations effectuées par Netten et Germain (2004c, 2008) sur les élèves qui ont participé au programme de français intensif montrent que 72 % d'entre eux sont capables de communiquer spontanément et que leur compétence orale s'améliore en moyenne du niveau novice faible au niveau fondamental faible après 5 mois (300 heures intensives) de français intensif (expérience conduite de 2003 à 2006, en 5^e année, avec des élèves de 11 ans, 32 classes et N = 655). Elles montrent également que les élèves sont capables d'écrire une composition de plusieurs paragraphes, ont une attitude plus positive envers l'apprentissage du français, une plus grande confiance et une plus grande estime de soi. Il est à noter que ces résultats ont été répétés dans huit

autres provinces et deux territoires qui offrent le français intensif en 5^e et 6^e années. (Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick, 2008)

ANNEXE 3: MÉTA ÉVALUATION – DÉFINITION DES UNITÉS D'ANALYSE DU TABLEAU SYNTHÈSE

◆ Population

Nombre d'habitants du pays à l'étude.

◆ Statut de la langue seconde

Il s'agit du statut de la langue que nous catégorisons comme langue seconde lors de la constitution de la fiche-pays. En France, par exemple, nous avons retenu l'anglais, langue vivante étrangère, comme langue seconde d'étude.

◆ Langue seconde

C'est la langue retenue comme telle (selon nos catégories de langues secondes) par le pays considéré.

◆ Catégories de langues secondes

Ce sont les différentes approches de langues secondes que nous avons identifiées à l'issue de la définition du concept de langue seconde.

◆ Structure du système éducatif

Ce sont les différentes segmentations du système éducatif de base. On peut distinguer principalement la maternelle et le primaire.

◆ Arguments invoqués pour l'apprentissage des langues

Ce sont les arguments invoqués pour justifier le choix de la langue seconde par les acteurs dans les pays. Ils peuvent provenir de sondages ou d'instruments légaux (constitution, lois, arrêtés).

◆ Proportion de la population qui a une connaissance de la langue (%)

C'est la part de la population qui peut tenir une conversation dans la langue seconde. Des sondages et Eurobaromètre sont pourvoyeurs de ces données.

◆ Proportion des parents qui souhaitent que leur enfant apprenne une langue seconde (%)

Elle traduit le souhait des parents d'élèves pour l'apprentissage de la langue seconde par leurs enfants. Les sources sont : Eurobaromètre et SurveyLang.

◆ Moment d'introduction de la langue seconde dans le système scolaire

Il montre le niveau d'études (année scolaire) où commence l'apprentissage de la langue seconde.

◆ Modèle d'enseignement

C'est le modèle utilisé par la majorité des établissements scolaires. Il faut noter ici que l'enseignement régulier de langue seconde se limite aux cours de la langue cible. Il diffère de l'enseignement intensif où, en dehors des cours de langue seconde traditionnels, des matières du programme d'études sont enseignées dans la langue cible. Par enseignement intensif, on fait référence à des programmes d'immersion comme on en trouve au Québec pour le français et aux États-Unis. EMILE est une forme d'enseignement intensif dans

lequel seules (à l'inverse de l'immersion totale) une partie des matières du programme peuvent être enseignées dans la langue seconde. EMILE correspond donc à de l'immersion partielle dans la langue cible.

◆ **Grille-horaire**

Elle matérialise le nombre d'heures consacrées à l'apprentissage de la langue seconde dans les principaux modèles d'enseignement. Elle est exprimée en heures par semaines ou par années.

◆ **Autres modèles de l'enseignement de la langue seconde**

Ce sont les autres modèles autorisés par l'autorité compétente. Ils peuvent être à l'état expérimental ou non.

◆ **Défis de la mise en œuvre**

Ce sont les difficultés rencontrées lors de la mise en œuvre de certains modèles d'enseignement de la langue seconde. Elles sont souvent d'ordre matériel, humain et financier.

◆ **Administration de l'enseignement**

Elle traduit la relation qui existe entre l'État et les institutions et/ou entités périphériques (publiques ou non) dans la gestion de l'enseignement, notamment l'enseignement de la langue seconde.

◆ **Performance linguistique par rapport au(x) programme(s) mentionné(s)**

Ce sont les résultats des évaluations (au niveau scolaire, national ou international) des compétences des élèves à l'issue de l'apprentissage de la langue seconde. Les niveaux scolaires où s'effectuent les évaluations sont variables selon le pays ou l'institution (Commission européenne).

ANNEXE 4 : REVUE SYSTÉMATIQUE DE LITTÉRATURE -- MÉTHODOLOGIE DÉTAILLÉE

◆ Extraction des études

Les mots clés ont été déterminés grâce au *Thesaurus* d'EBSCO (ERIC) ainsi qu'à l'aide d'une recherche documentaire préalable. Ainsi, des synonymes d'apprentissage d'une langue seconde (*second language learning*), d'éducation (*education/teaching*), d'enseignement au niveau primaire (*elementary school*), d'anglais intensif (*intensive english*) ou de programme bilingue (*bilingual education*), d'effets (*effects*) et de contexte canadien (*Canadian context*) ont été combinés selon le cas. Les termes employés, selon la base de données, sont présentés dans le tableau 20.

◆ Stratégie de localisation des écrits

Dix bases de données ont été mobilisées pour cette analyse : Academic Search Premier, Education Full Text (H.W. Wilson), Canadian Literary Centre, ERIC, SocINDEX with Full Text, Social Sciences Full Text (H.W. Wilson), Psychology et Behavioral Sciences Collection; JSTOR; WILEY; SAGE et ÉRUDIT

La combinaison des mots clés présentée à l'annexe 1 a permis de récupérer 2 035 études triées sur la base du titre et du résumé; ce qui a permis de sélectionner 70 publications.

◆ Tri des articles

Pour l'étape suivante, les 70 études ayant passé le premier tri ont été classées dans un fichier *Endnote* pour ensuite être évaluées sur la base d'une lecture détaillée. Aux termes de cette démarche, 39 études ont été exclues pour le motif qu'elles ne respectaient pas les critères d'inclusion établis au préalable. Finalement, 3 études ont été rejetées lors de la dernière validation, car leur méthodologie et leurs résultats étaient incertains. La figure 1 illustre ce processus de manière détaillée.

Figure 12 : Diagramme de la sélection des écrits

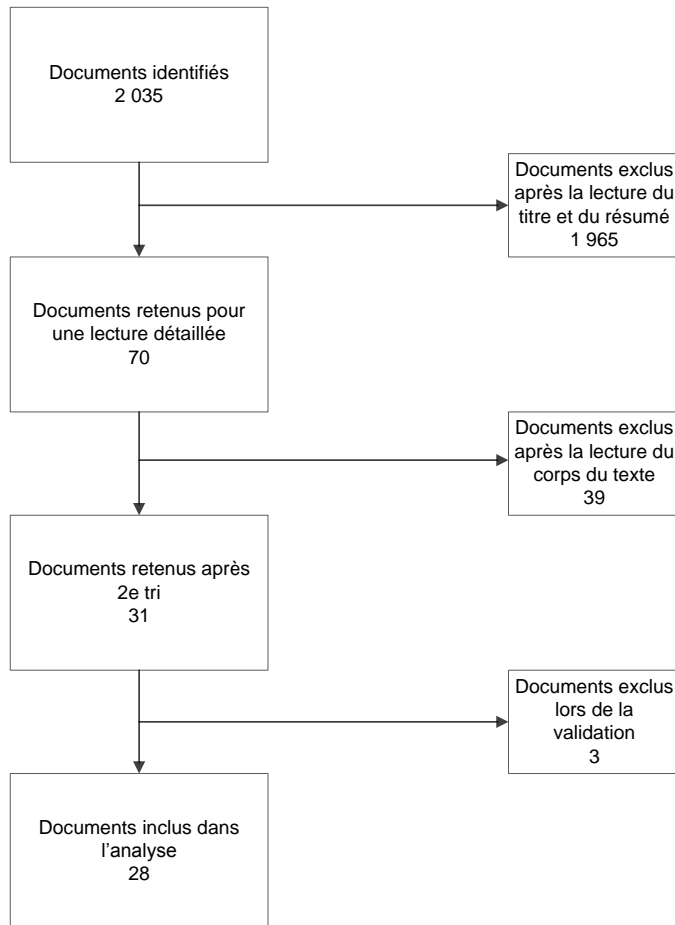


Tableau 20 : Récapitulatif de la stratégie de recherche

Base de données	Mots clés	Nombre total de résultats	Inclusion	Exclusion	Date de la dernière requête
Portail EBSCO : Academic Search Premier Education Full Text (H.W. Wilson) Canadian Literary Centre ERIC SocINDEX with Full Text Social Sciences Full Text (H.W. Wilson) Psychology and Behavioral Sciences Collection	"English (Second Language)" OR DE "ESL" AND elementary first grade* AND DE "Education" OR DE "Educational Improvement" OR DE "Educational Innovation" OR DE "Educational Policy" OR DE "Educational Practices" OR DE "Educational Strategies" OR DE "Learning" OR DE "Outcomes of Education"	104	22	Exclusion des autres titres sur la base du sujet. (2 sur la base de la langue)	7/05/2013
JSTOR	(((english language) AND (DE "Elementary School Students" OR DE "Elementary Education" OR DE "Elementary Schools"))) AND ("Educational Improvement" OR DE "Educational Policy" OR DE "Educational Quality" OR DE "Learning" OR DE "Outcomes of Education")) AND (Canad* system OR Europ* system) AND ((cty:(journal) AND ty:(fla OR brv)) OR cty:(pamphlet)) AND (year:[2000 TO 2013]) AND disc:(education-discipline)	148	5	Exclusion des autres titres sur la base du sujet.	8/05/2013
JSTOR	(((((DE "Intensive Language Courses") OR (DE "Immersion Programs" OR DE "Second Language Programs" OR DE "Bilingual Education")) AND (DE "English (Second Language)" OR DE "English" OR DE "Second Languages" OR DE "Second Language Instruction" OR DE "Second Language Learning" OR DE "Second Language Programs"))) AND ((DE "Elementary School Students" OR DE "Elementary Education" OR DE "Elementary Schools" OR DE "Middle School Students") OR (DE "Early Childhood	204	11	Exclusion des autres titres sur la base du sujet.	14/05/2013

	Education" OR DE "Primary Education")))) AND ((cty:(journal) AND ty:(fla OR brv OR edi OR nws OR mis)) OR cty:(pamphlet)) AND (year:[2000 TO 2013]) AND disc:(education-discipline OR psychology-discipline)				
WILEY	DE "Elementary School Students" OR DE "Elementary Education" OR DE "Elementary Schools" OR DE "Middle School Students" OR DE "Early Childhood Education" OR DE "Primary Education" in All Fields AND DE "English Second Language" OR DE "English" OR DE "Second Languages" OR DE "Second Language Instruction" OR DE "Second Language Learning" OR DE "Second Language Programs" in All Fields AND DE "Intensive Language Courses" OR DE "Immersion Programs" OR DE "Second Language Programs" OR DE "Bilingual Education" in All Fields between years 2000 and 2013	552	19	Exclusion des autres titres sur la base du sujet.	14/05/2013
SAGE	« Anglais langue seconde » OR « Apprentissage de l'anglais » OR « enseignement de l'anglais » AND « éducation » OR « enseignement » OR « instruction » AND « école primaire » OR « étudiant primaire » OR « élémentaire »	52	7	Exclusion des autres titres sur la base du sujet.	6/05/2013
ÉRUDIT	« Anglais langue seconde » OR « Apprentissage de l'anglais » OR « enseignement de l'anglais » AND « éducation » OR « enseignement » OR « instruction » AND « école primaire » OR « étudiant primaire » OR « élémentaire » AND « Canada » OR « Québec » OR « Canadien » OR « Québécois »	58	6	Exclusion des autres titres sur la base du sujet.	15/05/2013

ANNEXE 5 : ANALYSE QUALITATIVE – OCCURRENCE

Nom du thème codé	Description	Nombre de parties prenantes s'étant exprimées sur le thème	Nombre d'occurrences sur le thème
Volet 1			
Pertinence			
Pertinence apprentissage ALS au primaire		11	21
Pertinent		9	18
Non pertinent		2	3
Raisons invoquées pour justifier l'apprentissage de l'ALS		13	41
Besoin exprimé par les parents	Le répondant indique qu'il s'agit d'une volonté des parents avant tout.	9	15
Outil supplémentaire pour un individu	Le répondant indique que la maîtrise de l'ALS est un outil pour l'individu sur le plan de la réussite professionnelle, des études, de la vie quotidienne, etc.	5	8
Situation privilégiée du Québec	Le répondant évoque les avantages de maîtriser ALS en contexte nord-américain et fait référence au Québec comme une passerelle entre le milieu anglophone et le milieu francophone	5	6
Internationalisation du monde	Le répondant fait appel à des facteurs liés à la mondialisation, parle d'un « village global ».	3	4
Ouverture sur d'autres cultures	Le répondant indique que l'apprentissage de l'ALS permet l'ouverture sur d'autres cultures.	2	3
Changement social et comportemental	Le répondant évoque les avantages sociaux d'avoir des jeunes bilingues.	2	3
Besoin exprimé par les allophones	Les allophones considèrent que l'apprentissage de l'ALS est aussi important.	1	1
Présence d'une communauté anglophone	Le répondant indique que l'apprentissage de l'ALS naît d'un contexte particulier, où est présente une communauté anglophone.	1	1

Nom du thème codé	Description	Nombre de parties prenantes s'étant exprimées sur le thème	Nombre d'occurrences sur le thème
Conception			
Adéquation des mesures par rapport aux besoins exprimés en apprentissage de l'ALS		13	29
Ne se prononce pas sur la question	Le répondant ne se prononce pas sur la question de l'adéquation des mesures par rapport aux besoins identifiés en apprentissage de l'ALS.	4	5
Apprentissage de l'ALS à l'oral	Le répondant indique que les mesures favorisent l'apprentissage de l'ALS sur le plan oral.	4	6
Programme devrait être adapté à la spécificité du milieu	Quelle que soit la mesure, le répondant indique que l'approche (objectif, contenu, etc.) devrait être adapté à la spécificité du milieu, par exemple incluant la présence d'élèves allophones ou élèves HDAA	3	6
Inefficacité du saupoudrage pour atteindre objectif	Quelle que soit la mesure, le répondant évoque l'inefficacité du saupoudrage pour atteindre l'objectif de rendre les élèves fonctionnels en ALS.	3	6
Préoccupations pédagogiques non respectées	Le répondant considère que l'EALSPC ou EIALS ne correspond pas aux besoins pédagogiques de l'élève.	2	4
Objectifs réalistes pour les élèves moyens	Quelle que soit la mesure, le répondant considère que les objectifs sont réalistes pour des élèves moyens. En général cela sous-entend qu'ils devraient être révisés pour les élèves plus forts ou plus faibles.	1	1
Autres besoins prioritaires des enfants en milieux défavorisés	Le répondant indique qu'il existe d'autres priorités que l'apprentissage de l'EALSPC pour les enfants en milieux défavorisés	1	1
Perception des objectifs d'EIALS et d'EALSPC		10	19
Perception positive des objectifs d'EIALS	Le répondant ne remet pas en cause les objectifs d'apprentissage (les compétences) en tant que tel.	5	8
Perception négative des objectifs d'EIALS	Le répondant remet en cause les objectifs d'apprentissage (les compétences) en tant que tel.	3	3

Nom du thème codé	Description	Nombre de parties prenantes s'étant exprimées sur le thème	Nombre d'occurrences sur le thème
Perception positive des objectifs d'EALSPC	Le répondant ne remet pas en cause les objectifs d'apprentissage (les compétences) en tant que tel.	2	3
Perception négative des objectifs d'EALSPC	Le répondant remet en cause les objectifs d'apprentissage (les compétences) en tant que tel.	4	5
Avis sur la conception générale des apprentissages au primaire		9	12
Valorisation de l'apprentissage du français	Le répondant signifie l'importance de valoriser l'apprentissage du français.	5	5
Développement personnel de l'enfant	Le répondant considère que l'EIALS ne participe pas au développement personnel de l'enfant au primaire.	2	3
Prise en compte de l'ensemble des enjeux	Lorsque le répondant parle d'un ensemble d'enjeux à considérer pour implanter ce genre de mesure.	3	4
Arguments conceptuels pour l'EIALS		9	31
Efficacité de la concentration ALS	Le répondant considère que la concentration des heures d'ALS propre à l'EIALS est nécessaire et efficace pour l'apprentissage de l'ALS. En général, les répondants s'y réfèrent en indiquant que le saupoudrage est inefficace.	8	16
Efficacité de l'augmentation des heures en apprentissage de l'ALS	Le répondant considère que l'augmentation des heures d'ALS propre à l'EIALS est nécessaire et efficace.	5	6
Approche communicative	Le répondant parle positivement de l'approche communicative mobilisée pour l'EIALS.	3	4
Moment d'enseignement approprié	Le répondant parle positivement du choix du 3 ^e cycle du primaire pour l'EIALS, notamment sur un plan théorique.	3	3
Concentration des autres matières	Le répondant considère positif que les autres matières, comme le français et les mathématiques soient également concentrées.	1	1

Nom du thème codé	Description	Nombre de parties prenantes s'étant exprimées sur le thème	Nombre d'occurrences sur le thème
Transfert des stratégies d'apprentissage	Le répondant considère que l'approche pédagogique mobilisée pour l'EIALS permet de transférer dans les autres matières des compétences, des stratégies d'apprentissages.	1	1
Arguments conceptuels contre l'EIALS		10	32
Manque d'une continuité de l'EALS au secondaire	Le répondant parle du manque de continuité de l'EALS au secondaire par rapport à l'EIALS. Cela sous-entend que la conception de l'EIALS ne peut pas être détachée de la conception de l'EALS de manière générale au secondaire.	8	11
Interaction négative de l'EIALS avec le secondaire	Le répondant considère que l'EIALS a un effet négatif sur le secondaire lorsque les matières de base sont faites au premier semestre.	4	4
Priorisation du français et des mathématiques	Lorsque le répondant parle de matières délaissées, du survol des autres matières, de la priorisation du français et des mathématiques. Le répondant évoque également le fait que les compétences transversales, les projets, etc. ne sont plus faits... en raison du peu de temps que donne l'EIALS.	3	6
Manque d'une continuité de l'EALS au primaire	Le répondant parle du manque de continuité de l'apprentissage de l'anglais au primaire au 1 ^{er} et 2 ^e cycle par rapport à l'EIALS. Cela sous-entend que la conception de l'EIALS ne peut pas être détachée de la conception de l'apprentissage de l'ALS de manière générale au primaire.	2	2
Rythme intensif	Le répondant parle négativement autant pour les enseignants, les élèves et les parents du rythme intensif d'apprentissage.	2	2
Remise en cause du moment de l'EIALS	Le répondant remet en cause le moment de l'EIALS en 6 ^e année ou 3 ^e cycle et considère que ça pourrait être fait à un autre moment (ou pas du tout s'il est vraiment contre).	2	4
Ancrage des apprentissages	Le répondant considère que l'EIALS a des effets négatifs sur l'ancrage des apprentissages des autres matières.	1	3
Arguments conceptuels pour l'EALSPC		9	18
Approche communicative et ludique	Le répondant parle positivement de l'approche communicative et/ou ludique, c.-à-d. du fait que c'est de l'enseignement oral de l'anglais, de l'apprentissage par les jeux, etc.	9	10

Nom du thème codé	Description	Nombre de parties prenantes s'étant exprimées sur le thème	Nombre d'occurrences sur le thème
Donner le goût de l'anglais	Le répondant considère que les activités mobilisées doivent donner le goût de l'anglais.	3	3
Apprentissage précoce	Le répondant parle positivement de l'apprentissage précoce de l'anglais.	2	2
Favorise l'éveil à la culture anglophone	Le répondant considère que l'EALSPC consiste en des activités qui éveillent à la culture anglophone.	2	2
Transfert de compétences	Le répondant considère que l'approche pédagogique mobilisée pour l'EALSPC permet de transférer dans les autres matières des compétences, des stratégies d'apprentissages.	1	1
Arguments conceptuels contre l'EALSPC		8	35
Critères d'évaluation inadéquats	Le répondant fait référence à tout ce qui touche l'évaluation de l'EALSPC en indiquant que ça ne fonctionne pas.	5	10
Diminution du temps des autres matières	Le répondant considère que l'EALSPC s'accompagne d'une diminution du temps consacré au français et aux temps des "petites" matières (arts, sports, etc.).	5	10
Remise en cause du moment	Le répondant remet en cause le moment où est enseigné l'ALS non pas par rapport à la théorie sur l'enseignement précoce de l'anglais, mais plutôt avec des arguments concernant l'importance de la 1 ^{re} année comme une année charnière d'apprentissage.	4	7
Inefficacité du saupoudrage	Le répondant critique l'enseignement de l'EALSPC sur la base qu'il s'agit de saupoudrage de l'anglais.	4	6
Remise en cause de l'apprentissage précoce	Le répondant n'est pas convaincu des bénéfices de l'apprentissage précoce. Par exemple, cela pourrait donner un sentiment négatif vis-à-vis de l'anglais.	1	2
Points soulevés au sujet de la conception de l'EIALS		13	42
Favorable en principe à une offre universelle de l'EIALS	Le répondant considère que l'EIALS devrait être en principe offert à tous.	8	13
Défavorable à une offre universelle de l'EIALS	Le répondant considère que l'EIALS devrait être sélectif.	2	5

Nom du thème codé	Description	Nombre de parties prenantes s'étant exprimées sur le thème	Nombre d'occurrences sur le thème
Répartition 6 ^e année par rapport au 3 ^e cycle	Le répondant indique que la conception de l'EIALS est différente selon qu'on l'implante au niveau de l'ensemble du 3 ^e cycle (2 ans) ou au niveau de la 6 ^e année seulement.	5	13
Ajustement des autres matières	Le répondant indique qu'il est nécessaire qu'un ajustement des autres matières soit prévu par le MELS (dans le Régime pédagogique).	5	5
Incitatif secondaire	Le répondant considère que le secondaire ayant plus d'élèves provenant de l'EIALS aura tendance à proposer davantage d'ALS enrichi au secondaire.	4	4
Offrir une composante langue maternelle en EIALS	Le répondant mentionne qu'il est important de garder une composante langue maternelle dans l'EIALS.	1	1
Mesures additionnelles EIALS	Le répondant indique que d'autres mesures complémentaires ou additionnelles à l'EIALS devraient être prévues.	1	1
Mesures de rechange proposées		8	20
Augmentation du temps d'EALS au primaire	Le répondant considère qu'on aurait pu simplement augmenter le nombre d'heures d'EALS au primaire sans pour autant aller jusqu'à implanter l'EIALS.	4	8
Apprentissage de l'ALS en dehors du cadre scolaire	Le répondant indique qu'il serait intéressant d'offrir des possibilités d'apprentissage de l'ALS en dehors du cadre scolaire.	3	4
Camps d'été en langue anglaise	Le répondant considère qu'il faudrait donner des incitatifs ou des facilités pour que les élèves puissent participer à des camps d'été en langue anglaise.	2	2
EIALS au secondaire	Le répondant propose que l'EIALS soit implanté au secondaire.	3	3
ALS optionnel au primaire	Le répondant indique que l'apprentissage de l'ALS devrait être offert de manière optionnelle au primaire.	2	2
Immersion anglaise	Le répondant évoque l'immersion en ALS de manière similaire à l'immersion en français des CS anglophones.	1	1