CREXE

CENTRE DE RECHERCHE ET D'EXPERTISE EN ÉVALUATION

L'enseignement de l'anglais langue seconde (ALS)

Que retenir de l'évaluation de l'expérience québécoise?

Par

Moktar Lamari, Ph.D et Eva Anstett, MAP

Dans le cadre des activités du
Comité sénatorial permanent des langues officielles

Ottawa, 16 février 2015

École nationale d'administration publique

Mission, valeurs

Le CREXE a pour mission d'assumer un leadership dans le développement, l'application et la promotion de l'évaluation, ainsi que dans la formation de chercheurs et d'analystes en évaluation, tant au niveau national qu'international. Par la diffusion de ses travaux et le transfert des connaissances, le Centre apporte une contribution notable aux progrès de la discipline et de la pratique de l'évaluation des politiques et programmes publics.

Le CREXE désire donner un point de vue objectif et rigoureux sur les résultats, l'efficacité et l'efficience des politiques et des programmes ainsi que sur la performance des organisations publiques. Il contribue ainsi à la qualité des décisions gouvernementales et au bien-être des citoyens.

Objectivité, rigueur, crédibilité, convivialité, produits personnalisés : voilà les principales valeurs que s'est données le CREXE dans tous ses travaux et interventions auprès de ses partenaires. Le CREXE respecte les règles émises par le comité d'éthique de la recherche de l'ENAP. Il donne ainsi l'assurance que les activités de recherche auxquelles son nom est associé répondent à des normes reconnues.

Pour en savoir plus

Visitez notre site web vous y trouverez une information complète et à jour. De plus, toutes les publications éditées par le CREXE peuvent être téléchargées gratuitement. www.crexe.enap.ca/

ENAP – Centre de recherche et d'expertise en évaluations (CREXE)
555 boul. Charest Est
Québec Québec G1K 9E5
Tél : 481-641-3000 poste 6326
crexe@enap.ca
www.crexe.enap.ca

Présenté aux honorables membres du Comité sénatorial permanent des langues officielles :

L’honorable Claudette Tardif, présidente

L’honorable Suzanne Fortin-Duplessis, vice-présidente

L’honorable Maria Chaput

L’honorable Marie-P. Charrette-Poulin

L’honorable Ghislain Maltais

L’honorable Paul E. McIntyre

L’honorable Rose-Mary Poirier

L’honorable Judith G. Seidman

AVANT-PROPOS

Le présent document comporte trois parties. Une première partie est constituée des principaux constats procurés par les investigations conduites dans le cadre de l'évaluation de l'expérience québécoise en matière d'enseignement de l'anglais, comme langue seconde au niveau du primaire au Québec. Une trentaine de constats sont formulés de manière sommaire. La deuxième partie est constituée de développements sous forme de question-réponse, pour mieux répondre à des interrogations éventuelles qui peuvent se poser dans le cadre du témoignage fait auprès du Comité sénatorial des langues officielles. Enfin, une troisième partie résume les 10 enseignements que nous livrons pour aider la prise de décision publique à ce sujet.

TABLE DES MATIÈRES ET LISTE DE FIGURES ET TABLEAUX

TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS 1
LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES 3
CONSTATS ÉVALUATIFS ET PROSPECTIFS 5
MÉTHODOLOGIE 5
QUESTIONS ET RÉPONSES 15
PERTINENCE ET CONCEPTION 15
REVUE DE LA LITTÉRATURE 19
MISE EN ŒUVRE ET PREMIERS EFFETS OPÉRATIONNELS 21
DIX ENSEIGNEMENTS POUR LA PRISE DE DÉCISION PUBLIQUE 27
ANNEXE : DONNEES COLLECTÉES LORS DE LA RECHERCHE ÉVALUATIVE 29

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : L'EALS est-il important dans les écoles primaires ? 30
Figure 2 : L'importance accordée à l'EALS par les parents d'élèves 31
Figure 3 : L'importance accordée à l'EALS par les parents d'élèves 32
Figure 4 : Perception sur le bilinguisme dans la population québécoise : un risque pour le Français ? 33
Figure 5 : Quel est le moment idéal pour apprendre l'anglais ? 34
Figure 6 : Avis des parents d'élèves HDAA qui n'ont pas été inscrits en EIALS 35
Figure 7 : Avis des parents d'élèves HDAA qui étaient inscrits en EIALS 35
Figure 8 : Implanter l'EIALS dans toutes les écoles : un objectif réaliste ? 39
Figure 9 : Éléments facilitants et contraignants l'implantation de l'EIALS 40

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : L'EALS au Québec 29
Tableau 2 : Les consultations à propos de l'EIALS 36
Tableau 3 : Les effets de l'EIALS selon les parents 36
Tableau 4 : les effets de l'EIALS selon les enseignants d'ALS 37
Tableau 5 : Les effets de l'EIALS selon les enseignants titulaires et d'ALS 38

LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES

ALS	Anglais, langue seconde
CREXE	Centre de recherche et d'expertise en évaluation
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
FLS	Français, langue seconde
HDAA	[Élève] handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage
LIP	Loi sur l'instruction publique
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec (terme générique)

CONSTATS ÉVALUATIFS ET PROSPECTIFS

Une étude récente, produite par le CREXE, 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. Cette recherche a été 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 de l'étude a été consacré à la présentation de la méthodologie employée, le deuxième aux questions de pertinence et de conception des interventions publiques, et le troisième traite 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**.

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 littératur**e 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 résultats de ces investigations sont présentés en constats (C) complémentaires au regard des questions de recherche qui ont été établies pour ce travail.

- **Engagements publics et apprentissage de l'anglais au primaire au Québec**

C1. La rétrospective historique 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 de l'EALS, malgré les fluctuations des débats et de 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 (5e et 6e année) 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.

- **Que dit la recherche sur l'EALS ?**

C3. Les écrits 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, puisqu'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).

- **Besoins en EALS et les intégrations des apprentissages liés**

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 déclarée 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 la stratégie québécoise est-elle conforme aux écrits scientifiques ?**

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 les constats qui traitent 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 apportent de nouveaux éclairages.

- **Un regard croisé entre le Québec et autres sociétés comparables**

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.

- **Modalités de la mise en œuvre : deux mesures, deux trajectoires**

C12. De manière générale, l'EALSPC a suivi un processus d'implantation conforme aux pratiques conventionnelles régissant la planification et la mise en œuvre des interventions publiques dans les systèmes éducatifs. Ce processus a été progressif en fonction des étapes caractérisant les politiques publiques : conception, expérimentation, adoption, implantation concertée avec le milieu et assortie des ressources requises. Aujourd'hui, l'EALSPC est implanté à la grandeur du Québec, et les enseignements qu'il procure font partie intégrante du système éducatif québécois. L'EALSPC ne semble plus poser de majeurs problèmes d'acceptation ou d'opérationnalisation.

C13. En revanche, l'implantation de l'EIALS n'a pas suivi la même trajectoire ni généré la même appréciation. Nos résultats indiquent que l'EIALS a été adopté et mis en œuvre pour répondre à des attentes sociales pressantes (issues de parents et d'acteurs sociaux dans certaines régions). Dans ce contexte, le gouvernement a annoncé l'implantation de l'EIALS à la grandeur du Québec (février 2011), sans avoir mobilisé les ressources requises ni consulté tous les acteurs concernés du milieu. Notre évaluation indique que la mise en œuvre de l'EIALS a été plutôt opérée de façon atypique, sans bénéficier d'un plan d'action préétabli, testé, concerté et correctement financé. En 2014, 12 % des écoles du Québec bénéficiaient de l'EIALS. De plus, compte tenu des pratiques à cet égard dans certaines écoles, près de deux élèves sur cinq doivent répondre à des critères de sélection pour pouvoir participer à l'EIALS.

C14. Le déploiement de l'EIALS n'est pas passé inaperçu. Il a été accompagné par des débats sociétaux parfois passionnés et par des enjeux partisans et idéologisés. Ce déploiement a suscité des positionnements qui dépassaient souvent le cadre de la mise en œuvre de la mesure de par la nature des arguments mis de l'avant. De manière générale, la décision politique quant à l'implantation obligatoire de l'EIALS d'ici l'année scolaire 2015-2016 a d'une certaine façon troublé les procédures et les encadrements usuels en vigueur au sein des commissions scolaires et des écoles. Sans être forcément contre le projet de l'EIALS, les acteurs du milieu ont déploré notamment le manque de concertation et l'insuffisance des moyens financiers et humains pour assurer une implantation efficace et dépassionnée.

C15. L'EASLPC a bénéficié d'une mise en œuvre relativement structurée et progressive, étant donné son caractère obligatoire et la forte adhésion du milieu scolaire à ses principes directeurs. Toute proportion gardée, la mise en place de l'EALSPC n'a pas créé autant de résistance que l'EIALS. En effet, le processus d'implantation de l'EIALS a été jugé « atypique » en raison de l'importance des interférences politiques, du manque de concertation préalable et de l'absence de période pilote précédant la décision de déployer la mesure de manière impérative dans toutes les écoles du Québec (dans un délai de quatre ans). Un tel déploiement a été jugé irréaliste, voire « utopique », puisque le gouvernement ne mobilisait pas les ressources additionnelles requises à cet effet.

C16. L'évolution de l'implantation (périodes différentes, caractère obligatoire et libre, etc.) et l'insuffisance de balises claires pour décider des modalités et moyens de la mise en œuvre de l'EIALS ont généré des risques et des préoccupations, qui ont compliqué la gouvernance et la coordination des

efforts des acteurs concernés. Les résistances de certains acteurs du milieu, les changements de statut, les malentendus latents dans la définition des modalités de mise en œuvre (échéances, ressources, etc.) ont créé quelques tensions palpables et opposant dans certains cas : (1) les parents aux acteurs du système scolaire; (2) les enseignants d'anglais langue seconde aux enseignants titulaires; (3) les directives du MELS aux façons de faire des commissions scolaires; (4) certaines écoles à leur commission scolaire, etc. Nos entrevues indiquent que lorsque les directions d'école, les équipes-écoles et les parents avaient des perceptions divergentes, les clivages qui en résultaient étaient suffisants pour freiner, voire avorter, la mise en œuvre de l'EIALS dans l'école.

C17. Le rôle des parents est apparu prépondérant dans le succès (ou le rejet) des projets d'EIALS. Des parents informés, proactifs et convaincus de l'importance de l'anglais pour l'avenir scolaire et professionnel de leurs enfants sont portés à être des catalyseurs de la mise en œuvre de l'EIALS pour en faire un projet mobilisateur et une innovation organisationnelle facilitée. En revanche, les parents moins informés et moins impliqués dans la vie scolaire ont été moins présents et ont moins agi pour renforcer l'adoption de l'EIALS dans l'école.

C18. Les résultats de la présente recherche ont permis de mettre en relief les disparités qui ont opposé les écoles ayant adopté l'EIALS de celles qui ne l'ont pas fait et qui attendent plus de soutien et de directives gouvernementales pour l'implanter. Les écoles ayant implanté l'EIALS ont dû être innovantes dans leur démarche de concertation et de définition des modèles de mise en œuvre (alternances des périodes, calendrier, ressources, etc.) les plus adaptés à leurs contraintes et particularités. Ces écoles ayant réussi l'implantation de l'EIALS sont devenues *de facto* plus attrayantes, non seulement pour la clientèle (parents et élèves), mais aussi pour les enseignants d'anglais, langue seconde. Une telle disparité est décriée pour les inégalités qu'elle génère en termes de qualité perçue des services éducatifs dispensés par les écoles. De telles réalités ouvrent la porte à des iniquités pouvant altérer l'image et l'attractivité des écoles publiques qui n'ont pas adopté d'EIALS pour différentes raisons.

- **Les défis décisionnels et les adaptations contextuelles**

C19. La volonté politique de rendre accessible l'EIALS à tous les élèves concernés du primaire répondait à une demande grandissante des parents et de la population du Québec. Une telle volonté permettait de pallier les inégalités auxquelles faisaient face les différents milieux pour implanter l'EIALS. Toutefois, un paradoxe a émergé entre cette volonté et les moyens mis en œuvre pour y parvenir, notamment au chapitre des ressources financières et organisationnelles. Une vaste majorité des acteurs du milieu scolaire semblaient favorables au principe d'une implantation généralisée de l'EIALS. Cependant, la consultation *a posteriori* de ces mêmes acteurs sur la réflexion à mener pour procéder aux ajustements nécessaires semble avoir cristallisé des oppositions sur la manière de procéder à cette implantation et même sur sa faisabilité sans les moyens requis et des ententes concertées.

C20. En raison de certaines réticences organisationnelles, des contraintes financières et des comportements stratégiques de certains acteurs à l'égard de la mise en place de l'EIALS, le libre choix laissé au milieu pour implanter la mesure est devenu progressivement inopérant, favorisant le repli et le statu quo dans un grand nombre de commissions scolaires et d'écoles qui n'ont pas voulu prendre de

risques démesurés en l'absence de ressources additionnelles et de directives stables. En effet, les commissions scolaires ne sont pas toujours en mesure de gérer les changements qu'implique une offre de l'EIALS pour tous, si le choix est laissé aux milieux. De plus, la mobilisation qui avait émergé pour l'implantation de l'EIALS, et les ajustements nécessaires pour ce faire, a diminué à la suite de la levée de l'obligation d'implanter graduellement l'EIALS avant la fin de 2016 dans toutes les écoles primaires.

C21. Pour la plupart des répondants à nos sondages et entrevues, les diverses périodes d'implantation de l'EIALS ont été jalonnées de messages confondants et parfois dissonants. Cette réalité a été perçue comme porteuse de risques de discontinuité et d'incohérence stratégique (en raison de l'alternance des partis au pouvoir) des annonces politiques liées à l'intensification de l'apprentissage de l'anglais, langue seconde, à l'école primaire au Québec. Plusieurs critiques ont été émises à l'encontre des divers changements de cap en ce qui concerne l'EIALS. Si la récente levée d'obligation (période actuelle) de l'implantation de l'EIALS est vue par certaines parties prenantes comme un autre symptôme d'« errements » et de flottement de l'action publique à ce sujet, pour d'autres acteurs consultés, elle est accueillie comme un répit providentiel dans un contexte de compressions budgétaires récurrentes ou face aux difficultés de mise en œuvre du fait des caractéristiques des écoles.

C22. Les changements requis par l'EALSPC, dans le fonctionnement du système éducatif, sont certes moins profonds et moins nombreux que ceux découlant de l'implantation de l'EIALS. Les deux mesures n'ont pas le même degré de complexité et ne posent pas nécessairement les mêmes défis pour les directions des écoles et pour les enseignants concernés. Il faut dire que les problèmes rencontrés lors de l'implantation de l'EALSPC ont été endigués rapidement et n'ont pas généré d'insatisfactions notables chez dans le milieu scolaire. Le projet d'EALSPC a été globalement jugé compatible avec le fonctionnement du système éducatif québécois et avec la place réservée à l'EALS régulier dans les écoles primaires.

C23. Les résultats obtenus dans ce rapport ont permis de cibler les principaux éléments facilitateurs ainsi que les difficultés ayant caractérisé le processus d'implantation de l'EIALS. Parmi les éléments facilitateurs de la mise en œuvre de l'EIALS dans les écoles, tels qu'ils sont révélés par les sondages réalisés auprès des directeurs, on peut citer dans l'ordre d'importance : (1) la reconnaissance que les parents manifestent à l'égard de l'anglais pour l'avenir de leurs enfants; (2) le soutien des parents dans les apprentissages de leurs enfants; (3) la motivation des élèves à participer au projet d'EIALS; (4) le soutien des structures administratives concernées. Les gestionnaires des commissions scolaires et les enseignants ont soulevé majoritairement les mêmes atouts. Ces résultats corroborent ceux obtenus par les données ayant traité de la pertinence de l'EIALS.

C24. Plusieurs difficultés ont été identifiées par les directeurs d'école et les gestionnaires des commissions scolaires. À ce sujet, les directeurs ont notamment mis en cause les difficultés entre autres liées (1) à l'intégration des élèves HDAA; (2) au nombre d'élèves de certaines classes; (3) à la forte mobilité des enseignants au 3^{e} cycle; (4) aux résistances manifestées par certains enseignants titulaires à l'égard des changements apportés par l'implantation de l'EIALS. Dans le même ordre d'idées, les gestionnaires des commissions scolaires ont pointé les difficultés issues de (1) l'adhésion des

enseignants titulaires, (2) la position du syndicat des enseignants, (3) l'accompagnement et le suivi du MELS, (4) les mesures financières de soutien à l'implantation de l'EIALS, prévues par le MELS et (5) le recrutement des enseignants d'ALS.

- **Des modifications apportées au système éducatif**

C25. Les effets de l'EIALS sur le système éducatif sont assez nombreux et diffèrent selon les modes d'implantation qui ont été choisis dans le temps. Certains effets, amplifiés par une implantation dans toutes les écoles, sont liés aux ajustements des enseignants d'ALS et enseignants titulaires, que ce soit en termes de conditions de travail, de conditions de collaboration, de manière d'enseigner, de contenu d'enseignement ou de statut au regard des conventions collectives. D'autres effets se posent si l'EIALS reste un projet, puisque l'implantation est alors laissée aux écoles. À cet égard, certaines écoles semblent avoir trouvé leur rythme et des solutions qui fonctionnent, tandis que d'autres s'inquiètent. Par ailleurs certaines parties prenantes se révèlent très revendicatrices quant à la préservation des acquis et réclament des ressources et moyens d'accompagnements additionnels.

C26. La question des ressources additionnelles requises a constitué un enjeu majeur pour l'EIALS. Sans ressources additionnelles calibrées et bien « instrumentalisées », les interventions les plus populaires et avant-gardistes en éducation (comme pour les autres secteurs clés des politiques publiques) peuvent ne pas réussir à faire le saut entre l'idée (le concept) et la concrétisation (l'implantation). Le niveau de financement interpelle aussi le choix des approches de gouvernance et la capacité à surmonter les obstacles rencontrés lors de l'implantation de l'EIALS et la génération des effets escomptés sur le système scolaire. Le principal défi de cet enjeu est lié à l'existence (ou absence) d'une volonté crédible de mobiliser plus de ressources pour l'EIALS dans toutes les écoles concernées. Un investissement conséquent a été considéré comme nécessaire par l'ensemble des répondants. Ces derniers se sont également interrogés sur l'accès équitable à ces ressources en fonction des différents besoins et sur leur pérennité.

- **Effets des deux mesures**

C27. En ce qui concerne les effets de l'EALSPC sur les apprentissages, la grande majorité des répondants perçoivent un effet positif sur le niveau d'anglais des élèves. Les résultats de l'évaluation des apprentissages effectuée par le MELS arrivent à des conclusions probantes similaires. Il faut toutefois noter que ni les données collectées par le CREXE, ni celles produites par le MELS ne permettent, à ce stade-ci, de quantifier avec certitude les effets nets de l'EALSPC sur les apprentissages des élèves, dans leur diversité. Pour apprécier les effets de l'EALSPC, la présente évaluation s'est également basée sur les jugements des enseignants titulaires et des enseignants d'anglais, langue seconde. Ces derniers ont exprimé une appréciation très positive quant aux effets de l'EALSPC sur la réussite scolaire des élèves en anglais, langue seconde. Ils notent aussi que l'EALSPC contribue fortement à familiariser les élèves, avec une langue seconde, à développer chez eux une meilleure confiance en soi et à améliorer leurs chances d'apprendre l'anglais dans la suite de leur scolarité. Les enseignants titulaires, cependant, dressent un portrait légèrement moins élogieux des effets de l'EALSPC. Majoritairement, ces enseignants ne

constatent pas d'effets palpables sur les habiletés en communication ou sur la confiance en soi des élèves ayant bénéficié de l'EALSPC.

C28. Les effets perçus de l'EIALS sur les apprentissages sont aussi jugés satisfaisants par les acteurs sondés ou rencontrés dans le cadre de la présente évaluation. Mais des collectes de données plus systématiques et chronologiques (différentes observations) sont requises pour mieux quantifier les effets de l'EIALS sur les élèves. Ces mesures sont prévues par le MELS dans un devis d'évaluation pour les prochaines années. Les données à notre disposition convergent pour souligner une opinion très favorable quant aux effets de l'EIALS sur la réussite scolaire des élèves en ALS. Ces résultats sont conformes aux conclusions de la revue systématique de littérature.

C29. Pour les effets de l'EALSPC sur les apprentissages en français et dans les autres matières, les témoignages sont plutôt partagés. Certains répondants, principalement des parents, des enseignants d'ALS ou des conseillers pédagogiques, semblent plutôt enthousiastes et soulignent des effets positifs de l'EALSPC sur la confiance et la motivation des élèves, voire sur les apprentissages en français et dans les autres matières. En revanche, un grand nombre de directeurs d'école, d'enseignants titulaires et de gestionnaires des commissions scolaires sont plus nuancés à cet effet. Toutefois, tous semblent s'accorder à dire que l'EALSPC n'a pas d'effets négatifs mesurables sur les apprentissages autres que l'ALS. Bien que les directeurs d'école soient moins nombreux à percevoir des effets positifs de l'EALSPC sur la réussite en anglais (55,8 %) ou en français (7,9 %) de leurs élèves, ils ne sont qu'une très faible minorité à penser que cette mesure puisse avoir des effets négatifs sur les apprentissages. Cette perception est partagée par les directeurs des services éducatifs au sein des commissions scolaires.

C30. Quant aux effets perçus de l'EIALS sur le français et les autres matières, ils diffèrent aussi selon les acteurs concernés. Les parents et plusieurs participants aux groupes de discussion voient de nets effets positifs de l'EIALS sur l'apprentissage du français, arguant que les élèves prennent conscience progressivement de la richesse et des nuances du vocabulaire. En majorité, ils ne voient que des effets bénéfiques pour les élèves. Mais ce constat est moins marqué chez certains répondants moins « enthousiastes », notamment chez une faible frange des enseignants titulaires. Ceux-ci sont peu nombreux à trouver que l'EIALS aurait des effets négatifs sur les apprentissages des autres matières. Aussi, les enseignants titulaires s'accordent à dire de façon majoritaire que l'EIALS n'empêche pas les élèves d'être bien préparés aux épreuves ministérielles en français et dans les autres matières. Il faut aussi noter que de nombreux autres effets positifs sont rapportés par les répondants, notamment en ce qui concerne la confiance en soi des élèves, leur motivation à l'école, leur autonomie ou leurs méthodes de travail.

C31. En ce qui concerne les clientèles dites particulières, les résultats indiquent des effets similaires et encourageants. Nos sondages confirment que mêmes les élèves HDAA ont, de manière générale, bénéficié des effets positifs de l'EIALS, puisqu'ils y trouvent une chance d'apprendre autrement et de façon interactive et moins stigmatisante pour eux. Un peu plus de la moitié (54,9 %) des parents d'élèves HDAA estiment aussi que l'EIALS a eu un effet « plutôt » ou « très » positif sur la réussite scolaire en français de leur enfant. Il faut cependant noter qu'environ un parent sur quatre (26 %) juge

que l'EIALS aurait produit un effet « plutôt » ou très « négatif » sur la réussite scolaire en français des élèves HDAA. Aussi, presque un parent sur cinq (19,6 %) ne note aucun effet particulier sur son enfant. Ces données portent à croire que l'EIALS n'apporte pas toujours des effets positifs sur l'apprentissage du français pour les élèves HDAA mais ne se fait pas non plus au détriment de son apprentissage. Mais en raison d'une participation encore limitée de ces élèves aux groupes d'EIALS, des recherches additionnelles sont requises pour mieux mesurer ces effets nets de l'EIALS sur les autres apprentissages des élèves HDAA.

- **Place de l'EALS au niveau primaire**

C32. De manière générale, depuis 2007, le Québec a connu une croissance du volume d'heures enseignées pour l'apprentissage de l'anglais, langue seconde. L'EALSPC introduit en 2007 a fait en sorte que le nombre total d'heures d'enseignement de l'ALS dispensées à l'élève tout au long du primaire est passé en moyenne de 260 en 2007 à 297 heures en 2012, soit une augmentation de 14 %. Par ailleurs, les projets EIALS dans les écoles ont connu une croissance. Plus d'écoles le dispensent et, comparativement à 2007, les écoles prévoient plus de temps qu'avant pour l'ALS à l'intérieur de l'année où il y a de l'anglais intensif (pour un maximum de 369 heures). En 2012, l'élève qui a participé à l'EIALS en 5^{e} ou 6^{e} année du primaire a reçu en moyenne 324 heures de plus d'enseignement de cette matière que l'élève qui n'a pas participé à un tel projet. En 2007, la différence était en moyenne de 264 heures; il s'agit donc d'une augmentation de 18 % pour ces élèves. Cette augmentation du temps consacré à l'enseignement de l'ALS reste donc inégale entre les écoles dans l'ensemble du Québec.

C33. Malgré les efforts consentis par le gouvernement du Québec pour renforcer l'enseignement de l'anglais, langue seconde, des efforts additionnels sont nécessaires pour augmenter davantage le nombre d'heures d'enseignement consacrées à l'anglais ou pour généraliser dans les régions, et ce, pour deux raisons stratégiques majeures. La première a un lien avec l'impératif du bilinguisme comme levier d'innovation et de prospérité économique, et la seconde a trait à l'ampleur de la demande sociale en matière d'EALS dans une économie sans cesse mondialisée et basée sur l'excellence du capital humain, de toutes les régions et couches sociales. Les évidences scientifiques soulignent que pour maîtriser une langue seconde, il faut investir entre 4 000 et 10 000 heures d'apprentissage à cette langue. Mais tout compte fait, aujourd'hui au Québec, les apprentissages en ALS à l'école primaire et secondaire restent cantonnés à quelque 800 heures en moyenne (presque 300 heures au primaire et 500 heures au secondaire), ce qui est loin du minimum des 1 200 heures requises pour atteindre une connaissance élémentaire de la langue seconde. De plus, ces apprentissages de l'ALS sont très inégalement répartis dans les régions du Québec. Cette réalité restera encore considérée comme problématique puisqu'il faudrait au moins quatre fois plus d'heures d'apprentissage d'anglais, langue seconde, dont presque les deux tiers sont dispensés au primaire et au secondaire, pour que le Québec puisse doter les nouvelles générations d'un niveau de bilinguisme concurrentiel.

QUESTIONS ET RÉPONSES

PERTINENCE ET CONCEPTION

Question 1 - Quels sont les besoins en apprentissage de l'ALS au Québec?

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. 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.

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'anglais comme langue seconde 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. 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'anglais (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.

Les principales **raisons** qui incitent la quasi-totalité des répondants à ne pas remettre en question la pertinence de l'ALS relèvent principalement de l'usage de l'anglais 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. Les porteurs de ces perceptions sont souvent jeunes et issus de milieux moins nantis. 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, et la priorité à donner à l'apprentissage du français, langue perçue comme étant en déclin au sein de la population québécoise (perception que nous ne pouvons pas totalement étayer de statistiques sur la population québécoise).

Question 2 - Comment l'EIALS et l'EALSPC s'intègrent-ils dans ces besoins?

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 %).

La plupart des **parties prenante**s 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 3e cycle du primaire.

En ce qui a trait à l'EALSPC, il faut noter que des **parties prenante**s 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.

Question 3 - Quels sont les engagements pris par les pouvoirs publics pour satisfaire ces besoins?

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.

En prévision d'une **modification du régime pédagogiqu**e (MELS, art. 22), laquelle devait prendre effet à compter du 1er juillet 2006, le MEQ 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.

En 2011, le gouvernement du Québec a adopté une nouvelle **mesure** d'enseignement de l'anglais au primaire : tous les élèves de sixième année y consacreront la moitié de leur temps à partir de l'année scolaire 2015-2016.

Questions 4 - En quoi l'EIALS et l'EALSPC agissent-ils pour satisfaire ces besoins? (Conception)

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 ludique 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 1er cycle du primaire, l'évaluation porte sur la communication orale et non sur l'interaction orale de l'élève.

Il est important de souligner qu'au 1er cycle, l'offre d'EALS peut varier de 30 minutes à 120 minutes par semaine, car cet enseignement se fait de façon partagée avec d'autres matières comme l'éducation physique et les arts ou la musique. Les conseillers pédagogiques, ainsi que certaines parties prenantes, considèrent généralement que pour pallier le phénomène du « saupoudrage » au 1er 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 »).

Ainsi, on ne peut pas dire que l'EALSPC, tel que mis en place dans les écoles primaires du Québec, répond à des **preuves scientifique**s 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. Ainsi, concernant **l'EALS** au premier cycle du primaire, les informations collectées ne permettent pas de dégager un consensus quant au **moment idéa**l de son introduction.

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 conceptue**l les plus invoqués pour appuyer l'EIALS, tant par les parties prenantes favorables à l'EIALS que par l'ensemble des conseillers pédagogiques. La moitié des parties prenantes, toutes positions confondues, est par contre particulièrement préoccupée par **l'absence de continuité** entre l'enseignement de l'ALS au secondaire et l'EIALS.

Le thème le plus abordé dans nos collectes de données est celui de l'acceptation ou non du principe de **l'universalité** de cette mesure, c'est-à-dire si elle doit être offerte à tous dans les écoles, sans critères de sélection, y compris pour les enfants handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA), ou si elle doit faire l'objet d'une sélection des élèves. D'autres enjeux ont aussi été établis, comme **l'intégration** de cette mesure dans une refonte des programmes d'anglais au primaire et au secondaire, ainsi qu'une pensée renouvelée sur les adaptations pour les enseignements des autres matières.

Question 5 - 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?

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 en 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, ce programme intensif 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 auprès 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 de 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 Chartre 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.

Question 6 - Quels sont les avis des chercheurs sur l'apprentissage de l'ALS ?

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 des ces conclusions en ce qui concerne l'EALSPC, puisqu'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).

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'EHDAA ne semblent pas s'y opposer.

Question 7 - En quoi la stratégie telle que mise en place au Québec est-elle conforme aux recommandations issues de cette littérature?

Ainsi, on ne peut pas dire que l'EALSPC, tel que mis en place dans les écoles primaires du Québec, répond à des **preuves scientifique**s clairement exposées dans la littérature.

On dispose toutefois d'un bon nombre de perceptions en provenance des sondages, entrevues et groupes de discussion qui permettent de constater un certain consensus au sujet de l'effet de l'EIALS sur la réussite scolaire des élèves en ALS. Ces résultats sont **conformes** aux conclusions de la revue systématique de littérature présentée au livrable 2.

REVUE DE LA LITTÉRATURE

Question 8 - Quelle est la relation entre l'âge d'apprentissage et l'acquisition d'une langue seconde pour l'apprenant?

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.

Comme 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. Ainsi nous constatons l'existence d'un déficit en matière d'études rigoureuses prouvant le meilleur moment d'apprentissage pour l'apprenant dans le contexte scolaire.

Question 9 - Quels sont les facteurs environnementaux qui favorisent l'apprentissage d'une langue seconde chez les enfants?

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.

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.

Question 10 - Quels types de connaissances et de compétences l'EIALS permet-il aux élèves d'acquérir?

L'EIALS vise principalement à donner à l'élève un niveau plus élevé de compréhension, d'acquisition et d'aisance à utiliser de 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 (extrait de la mise en contexte). Un suivi pluriannuel de performance est en cours de réalisation, jusqu'à 2016.

Question 11 - Quels types de connaissances et de compétences l'EALSPC permet-il aux élèves d'acquérir?

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 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 (extrait de la mise en contexte).

Question 12 - Quels sont les approches les plus efficaces concernant l'EALS au primaire?

De manière générale et selon nos sondages, la formule intensive ou immersive permet de «débloquer» plusieurs hésitations; donner des confiances; elle permet de renforcer aussi certains mécanismes d'aisance dans le registre des expressions idiomatiques et de fluidité rassurante pour aller plus loin dans les apprentissages. Cela dit, cette formule requiert l'engagement des parties prenantes (parents, administration, professeur…) et des ajustements majeurs dans les ressources et les modalités de management.

Question 13 - Quels sont les effets du bilinguisme ou de l'apprentissage d'une langue seconde pour l'apprenant?

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.

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.

MISE EN ŒUVRE ET PREMIERS EFFETS OPÉRATIONNELS

Question 14 - De quelle façon l'EIALS a-t-il été implanté ? Quelles modalités ont été choisies et quelles sont les ressources qui ont été utilisées pour les mettre en œuvre?

l'EALSPC a suivi un processus d'implantation usuel dans le milieu de l'éducation: élaboration et conception de la mesure, consultation et validation par les acteurs du milieu scolaire, expérimentation du programme, changement au régime pédagogique. Aucune disposition légale n'a été prévue dans le Régime pédagogique obligeant l'EIALS au 3e cycle du primaire dans une école au moment de l'annonce gouvernementale en juillet 2011.

Ainsi, l'implantation de l'EIALS repose davantage sur l'interprétation par les acteurs du milieu scolaire de leurs rôles et responsabilités tel que prévu par les dispositions de la LIP.

En septembre 2012, selon les données colligées par le MELS, 37 commissions scolaires francophones sur 60 (soit 61 % des cas) offraient l'EIALS dans une ou plusieurs écoles. Le chiffre mis à jour pour novembre 2013 est de 39 commissions scolaires sur 60 (soit 65 %), ce qui représente 8420 élèves se répartissant dans 494 groupes dans les écoles publiques.

Le **modèle** privilégié par les directions d'école ayant répondu au sondage électronique est celui du 5 mois/5 mois, ce qui correspond à 54,8 % des cas (n = 104). Cette tendance observée dans le sondage correspond aux dernières informations colligées par le MELS.

Les écoles qui proposent l'EIALS n'offrent pas nécessairement cet enseignement à tous les élèves de 6e année inscrits. Les résultats du sondage mené auprès des directeurs indiquent que 47,6 % des écoles offrant l'EIALS le font pour tous les élèves de 6e année, ce qui suggère qu'un peu plus de la moitié des écoles offrant l'EIALS **sélectionnent** leurs élèves.

La volonté politique de rendre accessible l'EIALS à tous répondait à la demande des parents et de la population du Québec et permettait de pallier les inégalités auxquelles font face les différents milieux pour implanter l'EIALS en termes de dynamisme et de moyens. Toutefois, un paradoxe a émergé entre cette volonté et les moyens mis en œuvre pour y parvenir, notamment en ce qui concerne les **ressources** financières et organisationnelles.

L'ensemble des acteurs du milieu scolaire semblait acquis sur le principe de rendre possible l'offre de l'EIALS. Cependant, la consultation *a posteriori* de ces mêmes acteurs sur la réflexion à mener pour procéder aux ajustements nécessaires semble avoir cristallisé des oppositions sur la manière de procéder à cette implantation et même sur sa faisabilité.

La question des **ressources** est au cœur des ajustements nécessaires à tout changement. Elle est davantage une conséquence des choix faits sur le plan de la gouvernance et influence la résolution des problèmes soulevés par l'implantation de l'EIALS et ses effets sur le système scolaire. Le principal défi de cet enjeu est lié à l'existence d'une volonté de rendre possible l'offre de l'EIALS dans tous les milieux, auquel cas, un investissement conséquent a été considéré comme nécessaire par l'ensemble des répondants.

Actuellement, les ressources ont été jugées insuffisantes par l'ensemble des répondants, notamment pour ce qui avait été prévu lors de l'implantation graduelle obligatoire. Les répondants ont également pu se questionner sur l'accès équitable à ces ressources en fonction des différents besoins et sur leur pérennité

Question 15 - Observe-t-on des implantations différentes selon le type d'école ou en raison de clientèle particulière ou pour l'une ou l'autre des mesures?

Du côté de l'EALSPC, la mesure a été, depuis son annonce, appliquée à l'ensemble des écoles primaires du Québec. Le programme est devenu un élément obligatoire du corpus éducatif des élèves du premier cycle du primaire en septembre 2006 à la suite de la modification du Règlement sur le régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire, le 1er juillet 2006.

L'EIALS a été implanté de façon plus disparate. On le remarque dans les chiffres de sur le temps consacré à l'enseignement de l'ALS dont l'augmentation reste inégale entre les écoles dans l'ensemble du Québec. Ceci est particulièrement dû aux disparités de l'implantation de l'EIALS. Ces dernières sont génératrices de divers impacts implicites sur les apprentissages de l'ALS dans le système éducatif au Québec, sur l'attractivité des écoles et sur l'équité des jeunes face aux apprentissages que l'école leur procure dès les années du primaire.

Question 16 - Comment s'est déroulée la prise de décision à propos de l'EIALS sur le terrain, à quel niveau hiérarchique?

De nombreuses personnes et organismes détiennent un pouvoir d'influence sur la décision d'implanter ou non l'EIALS dans les écoles. Les situations diffèrent d'une école à l'autre, bien que l'influence des directions d'écoles soit importante dans tous les cas.

La direction d'école était responsable de la mise en œuvre de l'EIALS avec le soutien de la commission scolaire pour l'attribution des ressources. À cet effet, pendant la période d'implantation graduelle

obligatoire, plusieurs commissions scolaires ont préparé un plan de déploiement sur leur territoire et ont vérifié l'intérêt des écoles à participer.

Le processus de prise de décision pour implanter l'EIALS a été marqué dans plusieurs écoles par une dilution de l'information disponible, des rapports de force entre les acteurs du milieu scolaire, des confusions sur le rôle et les responsabilités de chacun et une absence de mécanismes adéquats pour pallier à l'émergence de tensions ou de conflit au sein des conseils d'établissement des écoles.

Question 17 - Comment expliquer l'implantation inégale sur le territoire de l'enseignement intensif de l'anglais?

D'après les diverses collectes de données, la mise en œuvre de l'EIALS a suscité plusieurs **difficultés** dans le milieu scolaire, concernant notamment la participation des élèves HDAA au projet d'EIALS, les effectifs des classes, la gestion du temps pédagogique et l'attitude des enseignants face aux changements.

La période d'implantation graduelle de l'EIALS en vue d'une implantation obligatoire en 2015-2016 a donné lieu à des **messages** confondants quant à son caractère impératif et à la marge de manœuvre accordée au milieu pour la mise en œuvre; ce qui a soulevé des réserves d'un grand nombre d'acteurs du milieu scolaire, mais également en son dehors.

La levée de l'obligation de l'implantation de l'EIALS a été perçue à la fois comme un répit, mais également comme un symptôme de discontinuité et d'incohérence concernant les annonces politiques liées à l'apprentissage de l'ALS au Québec.

Après une analyse différenciée selon les régions des difficultés perçues par divers répondants, on constate que plusieurs éléments expliquent les **disparités** d'implantation. Certains éléments touchent d'abord la population desservie par l'école, par exemple le fait que les écoles soient implantées en milieu plutôt défavorisé, ou dans un milieu où le niveau de reconnaissance accordé à l'ALS par les parents dans la région. D'autres éléments expliquant les disparités d'implantation se rapportent plutôt aux élèves fréquentant les écoles de la région (proportion d'élèves bilingues, avec une faible maitrise du français, allophones, etc.). Enfin un troisième type d'éléments, se rapportant au milieu scolaire touchent différemment les régions à l'étude (sureffectif des classes, recrutement d'enseignants d'ALS, mobilité des enseignants titulaires, ou disponibilité de la formation pour les enseignants).

Question 18 - Quels ont été les principaux changements observés sur le réseau scolaire à la fois pour les écoles, les commissions scolaires, les enseignants titulaires et les enseignants d'anglais?

Les changements requis par l'EALSPC, dans le fonctionnement du système éducatif, sont certes moins profonds et moins nombreux que ceux découlant de l'implantation de l'EIALS. Les deux mesures n'ont pas le même degré de complexité et ne posent pas nécessairement les mêmes défis pour les directions des écoles et pour les enseignants concernés. Il faut dire que les problèmes rencontrés lors de l'implantation de l'EALSPC ont été endigués rapidement et n'ont pas généré d'insatisfactions notables

chez dans le milieu scolaire. Le projet d'EALSPC a été globalement jugé « compatible » avec le fonctionnement du système éducatif québécois et avec la place réservée à l'EALS régulier dans les écoles primaires.

Les effets de l'EIALS sur le système éducatif sont assez nombreux et diffèrent selon les modes d'implantation qui ont été choisis dans le temps. Certains effets, amplifiés par une implantation dans toutes les écoles, sont liés aux ajustements des enseignants d'ALS et enseignants titulaires, que ce soit en termes de conditions de travail, de conditions de collaboration, de manière d'enseigner, de contenu d'enseignement ou de statut au regard des conventions collectives. D'autres effets se posent si l'EIALS reste un projet particulier, puisque l'implantation est souvent mieux réussie dans les écoles les plus dynamiques ou plus nanties. À cet égard, certaines écoles semblent avoir trouvé leur rythme et des solutions qui fonctionnent, tandis que d'autres s'inquiètent. Par ailleurs certaines parties prenantes se révèlent très revendicatrices quant à la préservation des acquis et réclament des ressources et moyens d'accompagnements additionnels.

Question 19 - Quel est l'effet des deux mesures considérées sur le niveau d'anglais des élèves à la sortie du primaire?

En ce qui concerne les effets de l'EALSPC sur les apprentissages, il est à noter que la plupart des répondants dans nos collectes perçoivent un effet positif sur le niveau d'anglais des élèves. Les résultats de l'évaluation des apprentissages effectuée par le MELS arrivent à des conclusions similaires. Il faut toutefois noter que ni les collectes de données effectuées par le CREXE ni l'étude du MELS ne permettent avec certitude de quantifier les effets sur les apprentissages de l'EALSPC ou de n'attribuer ces effets qu'à cette mesure.

On dispose toutefois d'un bon nombre de perceptions en provenance des sondages, entrevues et groupes de discussion qui permettent de constater un certain consensus au sujet de l'effet de l'EIALS sur la réussite scolaire des élèves en ALS. Ces résultats sont conformes aux conclusions de la revue systématique de littérature présentée.

Question 20 - Quel est l'impact de ces changements dans l'enseignement de l'anglais sur les apprentissages dans les autres matières et notamment sur la maîtrise du français?

Pour les effets de l'EALSPC sur les apprentissages en français et dans les autres matières, les témoignages sont plutôt partagés. Certains répondants, comme les parents, les enseignants d'ALS ou plusieurs conseillers pédagogiques, apparaissent plutôt enthousiastes et soulignent des effets positifs sur la confiance, la motivation des élèves, voire sur les apprentissages en français et dans les autres matières. Mais ce n'est pas le cas de tous les répondants, les directeurs d'écoles, les enseignants titulaires ou les gestionnaires des commissions scolaires sont plus nuancés face à ces effets perçus. Toutefois, tous semblent s'accorder pour dire que l'EALSPC n'a pas eu d'effets négatifs sur les autres apprentissages (autres que l'ALS).

Quant aux effets de l'EIALS sur le français et les autres matières, les perceptions diffèrent à nouveau selon le type de répondant. Les parents et certains participants aux groupes de discussion voient de nets effets positifs de l'EIALS sur le français ou les autres matières, mais ceci est moins marqué chez les autres types de répondants. Toutefois, à nouveau, ces répondants moins « enthousiastes », notamment les enseignants titulaires sont très peu nombreux à dire que l'EIALS aurait des effets négatifs sur les apprentissages des autres matières, par exemple que l'EIALS n'empêche pas les élèves d'être bien préparés aux épreuves ministérielles en français et dans les autres matières. Il faut aussi noter que de nombreux autres effets positifs sont rapportés par les répondants, notamment en ce qui concerne la confiance en soi des élèves, leur motivation à l'école, leur autonomie ou leurs méthodes de travail

Question 21 - Peut-on dire que l'EIALS et l'EALSPC agissent de façon synergique et conjointe, qu'elles sont complémentaires (et non substituables)?

Comme l'indique le **Erreur ! Source du renvoi introuvable.**, 55 % des directeurs perçoivent l'EIALS omme 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 école.

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.

DIX ENSEIGNEMENTS POUR LA PRISE DE DÉCISION PUBLIQUE

1. **Communication**

   Les interventions gouvernementales (programme, plan, réglementation, etc.) en matière de réglementation et d'enseignement des langues secondes doivent être conçues, implantées et communiquées de manière à éviter les ambigüités politiques, les dissonances cognitives et les risques d'éviction ou de précarisation des langues principales.

2. **Progressivité**

   Les plans et programmes publics visant le renforcement de l'enseignement de l'ALS constituent un enjeu très politisé, puisque sensible aux thématiques identitaires et culturelles de certains partis et parties prenantes. Ce contexte requiert progressivité et ajustement continu dans les changements suggérés, et ce pour éviter les controverses partisanes et les trajectoires parfois aléatoires, voire même erratiques.

3. **Adéquation**

   Les interventions gouvernementales (programme, réglementation, plan, etc.) en matière de promotion, d'enseignement et de développement de l'anglais comme langue seconde au niveau du primaire doivent répondre aux besoins réels exprimés, et tenant compte des attentes des parents (origine, éducation, etc.), des régions et des contextes politiques.

4. **Investissement**

   L'ALS est généralement perçu (par la société, parents, enseignants, etc.) comme une «chance», un moyen d'acquisition de compétences valorisables rapidement pour l'emploi, la mobilité, l'innovation, l'ouverture sur le monde. Les langues secondes constituent des investissements (versus des dépenses) rentables, puisque porteurs de retombées économiques grandissantes à l'ère de la globalisation.

5. **Flexibilité**

   La mise en œuvre des politiques et stratégies d'ALS au niveau du primaire doit se doter de suffisamment de flexibilité et de modulation pour tenir compte des disparités et diversités caractérisant les contextes et attentes des parties prenantes. Une mise en œuvre «mur-à-mur» peut susciter des effets pervers et des raidissements pouvant faire avorter la mise en ouvre et l'acceptabilité des changements introduits.

6. **Spécificités**

Les populations spécifiques (ayant des besoins distincts, des difficultés diverses, etc.) doivent mériter une attention particulière et des mesures d'accompagnement adaptées à leur contexte, à leur situation et aux professionnels concernés. Les gouvernements initiateurs de mesures relativement à l'EALS au primaire doivent par ailleurs prévoir les moyens requis, avant d'agir.

7. **Évaluation**

L'analyse des impacts réglementaires portant sur l'ALS constitue un préalable incontournable. Ce type d'analyse évaluative menée de manière *ex ante* permet de révéler les divers impacts et éviter les effets pervers (sur les entreprises, régions, familles, etc.). Cette analyse peut aussi exiger aussi des évaluations de démarches pilotes, expérimentale et consultative, et ce pour mieux calibrer les interventions et instruments à mobiliser pour l'implantation des interventions. Des financements doivent être mobilisés pour mieux suivre et évaluer les effets des politiques d'ALS.

8. **Résilience**

Les moyens et les spécificités des écoles, des régions ou commissions scolaires concernées par les politiques d'EALS sont forcément inégaux et changeants. Certains peuvent être plus facilement mobilisés que d'autres. On doit tenir compte des diverses trajectoires et réalités, émaillées d'erreurs, de succès, d'innovation, etc. Les politiques et les réglementations visant l'EALS doivent favoriser et inciter la résilience des parties prenantes concernées, notamment celles présentes au sein des écoles et structures administratives concernées.

9. **Innovation**

A l'ère du Web 2.0, les plateformes technologiques et réseaux sociaux associés sont déjà très actifs dans le développement des compétences linguistiques chez les jeunes, comme chez les adultes. Les nouvelles technologies Web 2.0 doivent être mises à profit pour rejoindre les apprenants et les populations concernées par l'EALS. A cet effet, les évolutions des plateformes technologiques sont très rapides et certaines technologies peuvent constituer des leviers pouvant augmenter l'efficacité et l'efficience de l'EALS.

10. **Synergie**

L'ALS constitue un enjeu majeur dans les mutations socioculturelles des sociétés modernes. Plusieurs parties prenantes sont concernées et certaines peuvent adhérer plus vite que d'autres à ces politiques visant l'ALS. La synergie entre les acteurs permet d'optimiser les retombées et réduire les coûts (résistances, bureaucratie, dépenses de fonctionnement, etc.). Une telle synergie constitue aussi un levier d'implication des communautés (organismes communautaires et initiatives innovantes diverses). L'action collective en ALS est plus efficace quand elle s'appuie sur une gouvernance polycentrique et basée sur le principe de subsidiarité (proximité des acteurs concernés et des préoccupations).

ANNEXE : DONNEES COLLECTÉES LORS DE LA RECHERCHE ÉVALUATIVE

TABLEAU 1 : L'EALS AU QUÉBEC

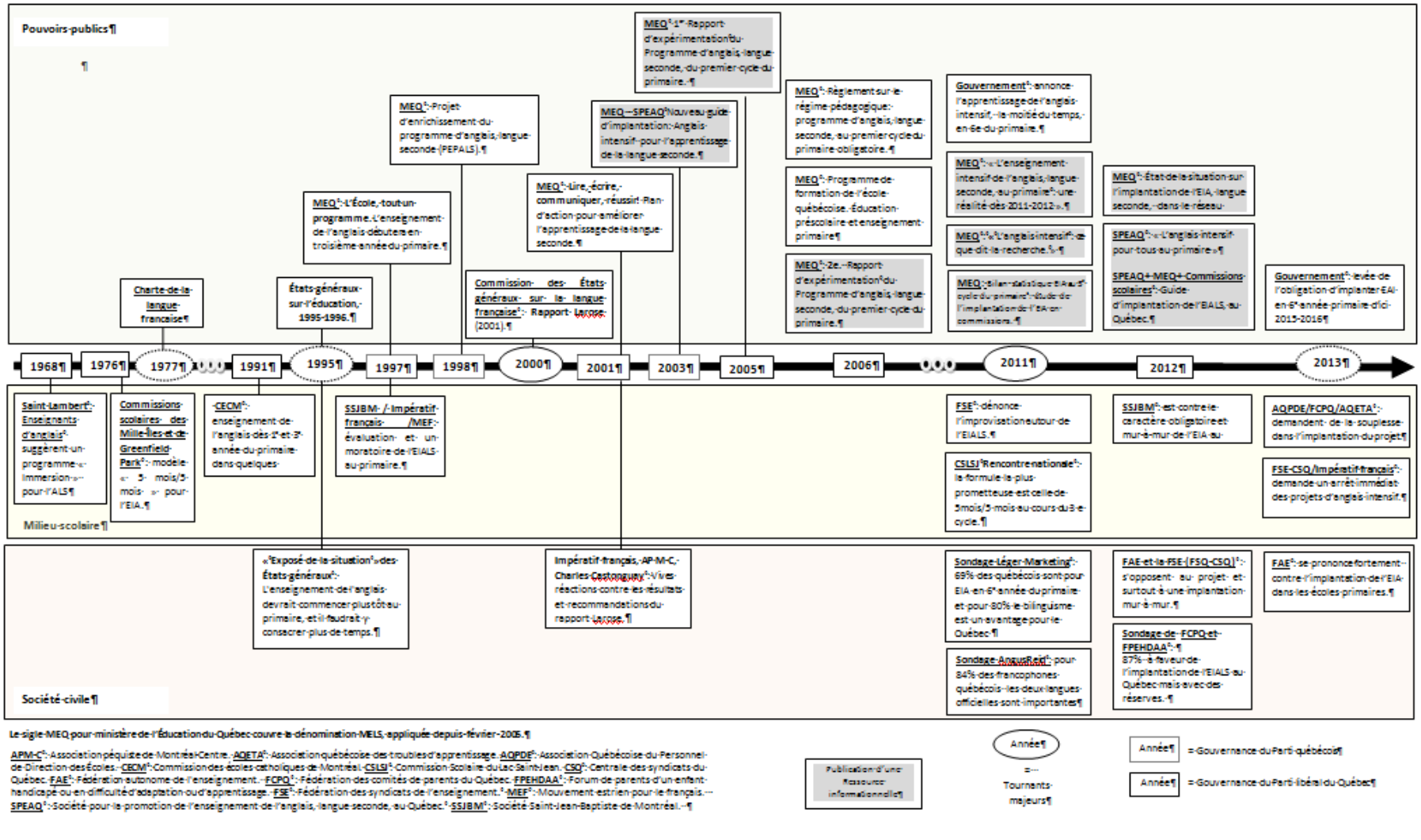


FIGURE 1 : L'EALS EST-IL IMPORTANT DANS LES ÉCOLES PRIMAIRES ?

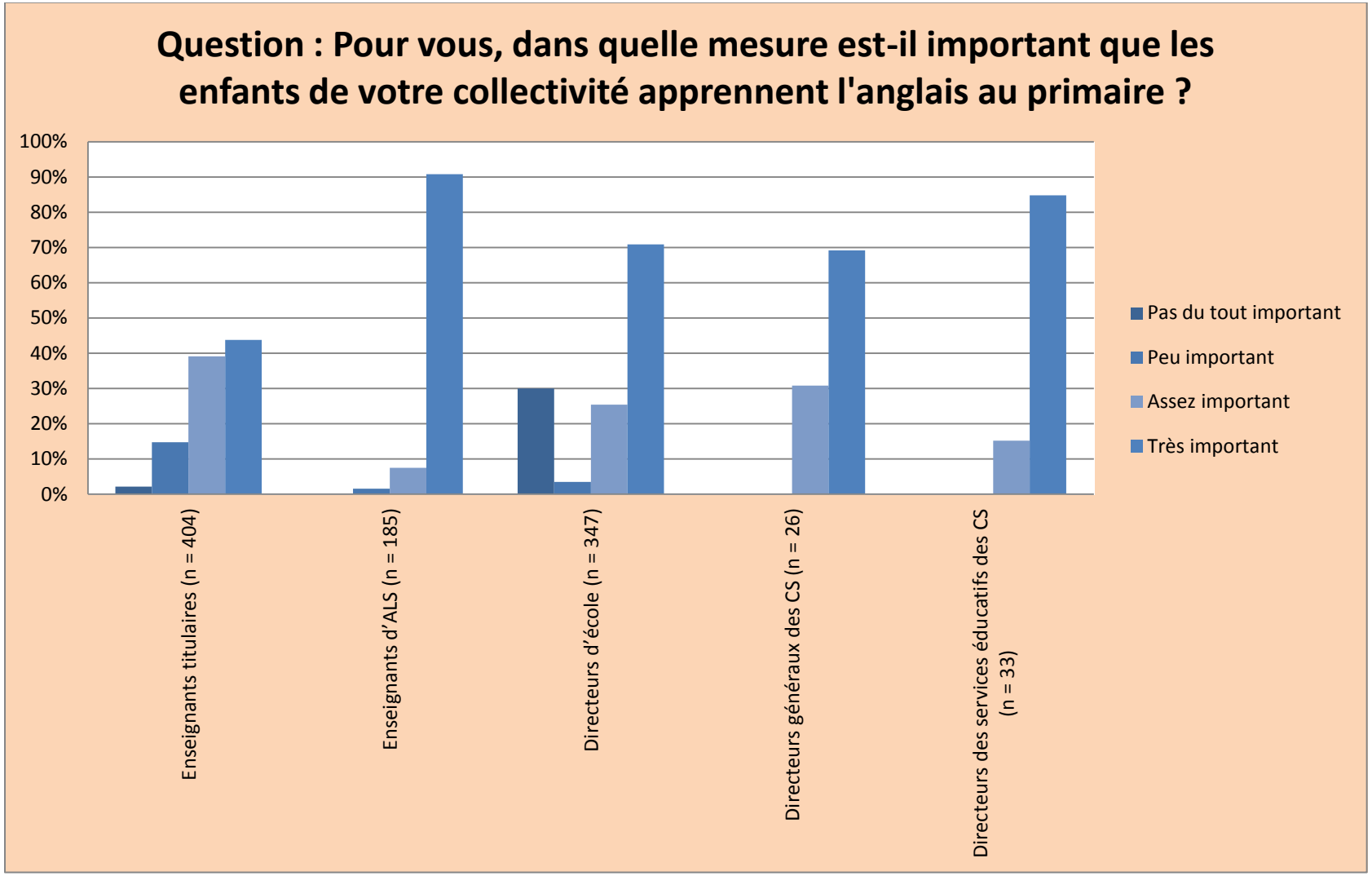


FIGURE 2 : L'IMPORTANCE ACCORDÉE À L'EALS PAR LES PARENTS D'ÉLÈVES

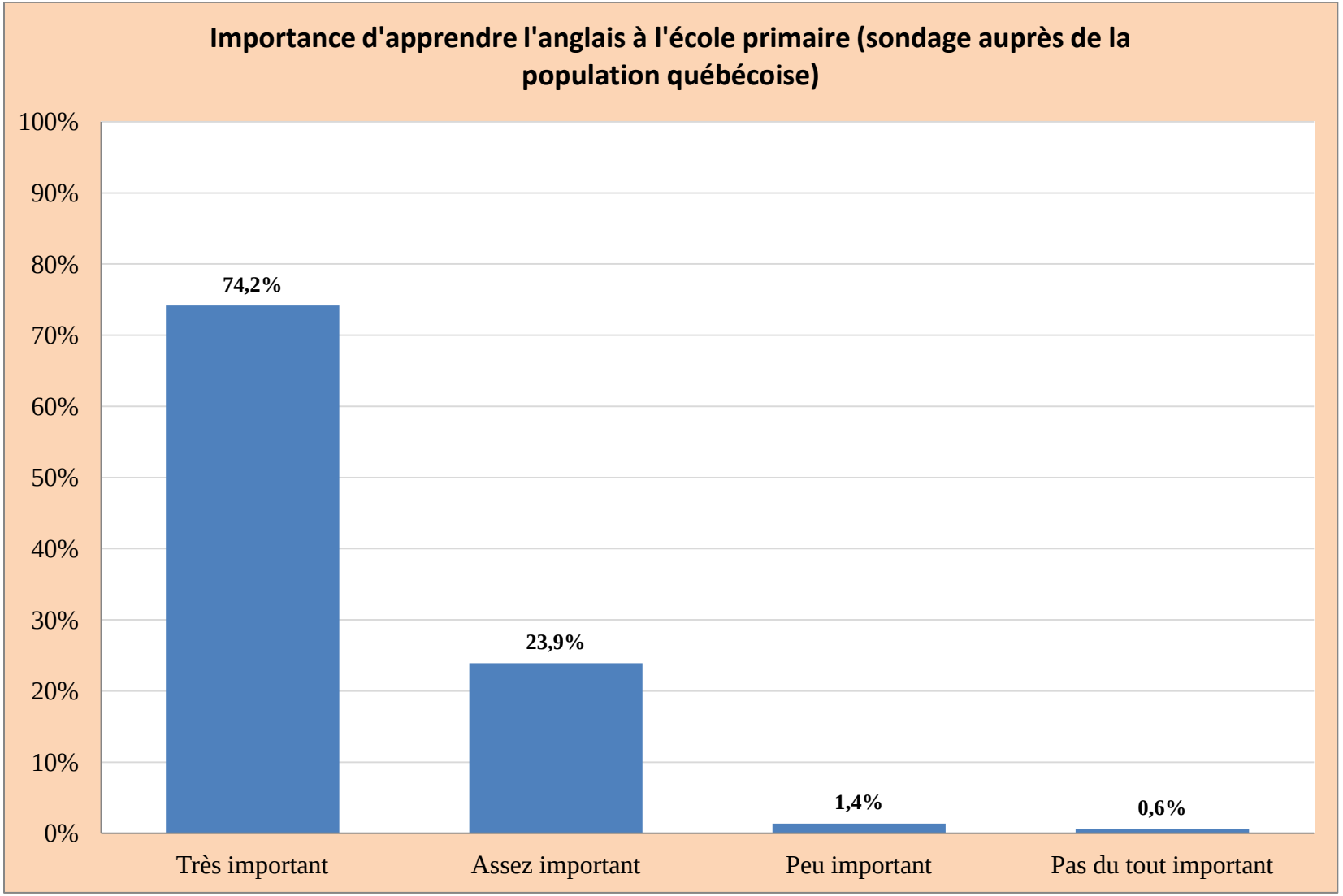


FIGURE 3 : L'IMPORTANCE ACCORDÉE À L'EALS PAR LES PARENTS D'ÉLÈVES

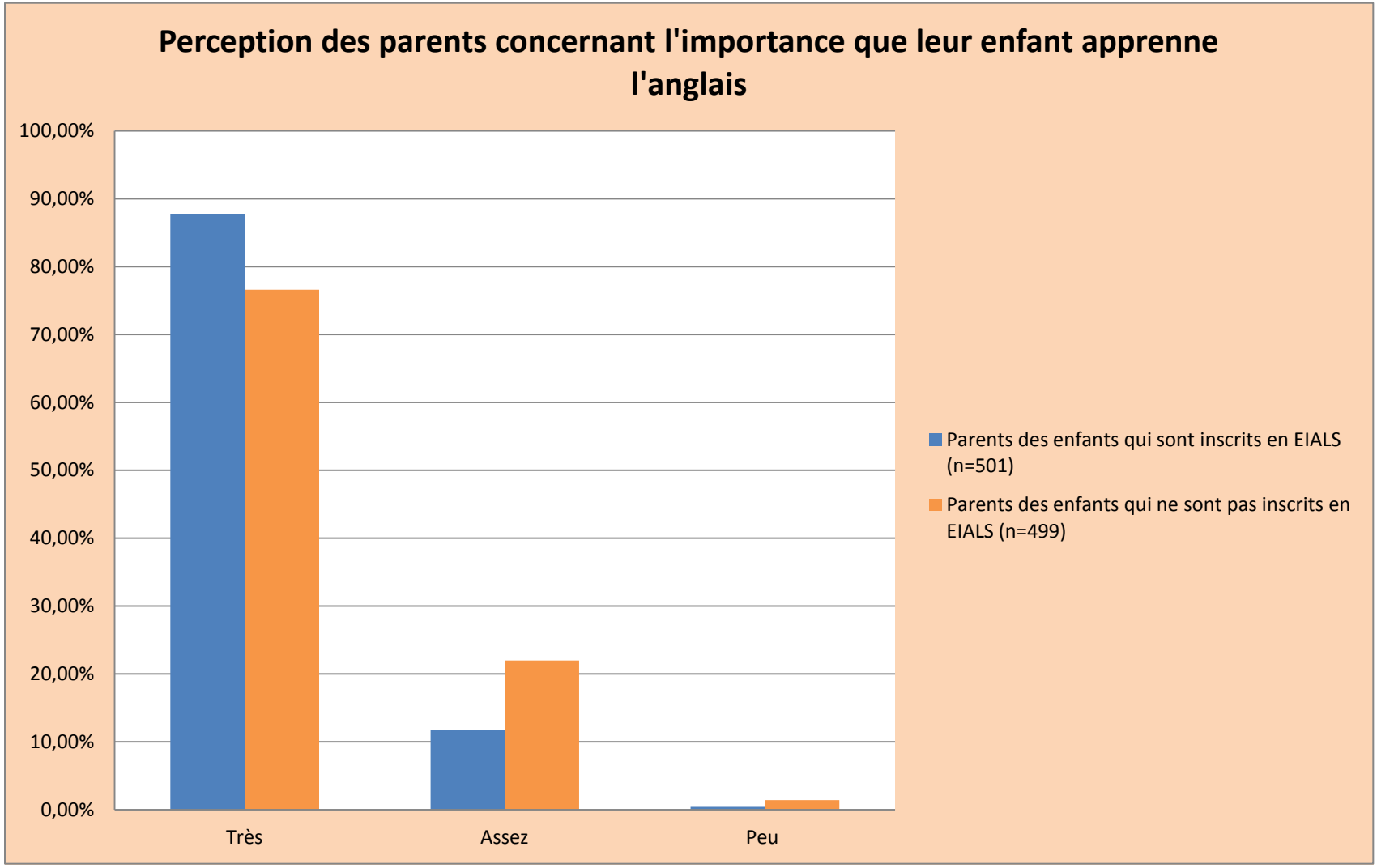


FIGURE 4 : PERCEPTION SUR LE BILINGUISME DANS LA POPULATION QUÉBÉCOISE : UN RISQUE POUR LE FRANÇAIS ?

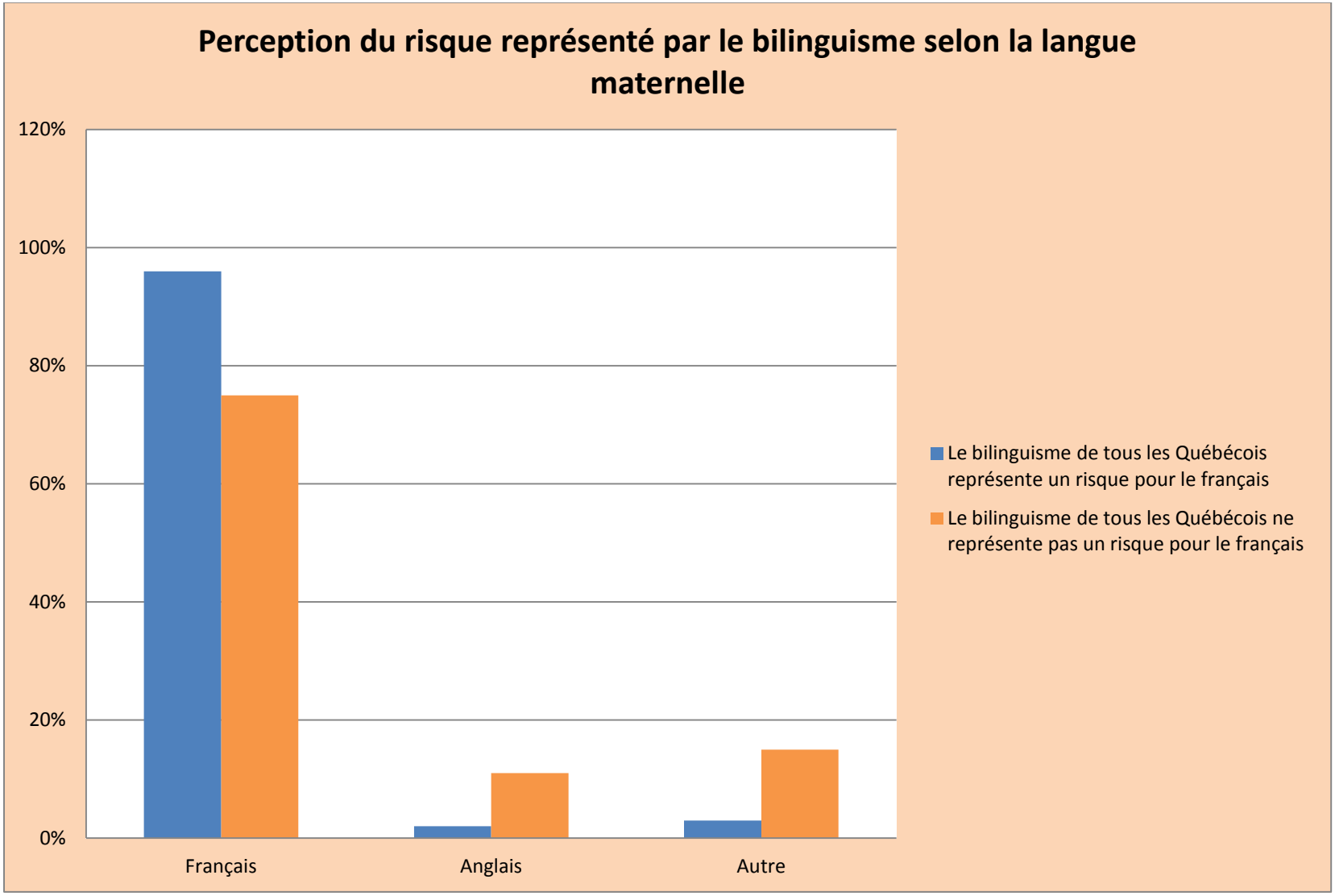


FIGURE 5 : QUEL EST LE MOMENT IDÉAL POUR APPRENDRE L'ANGLAIS ?

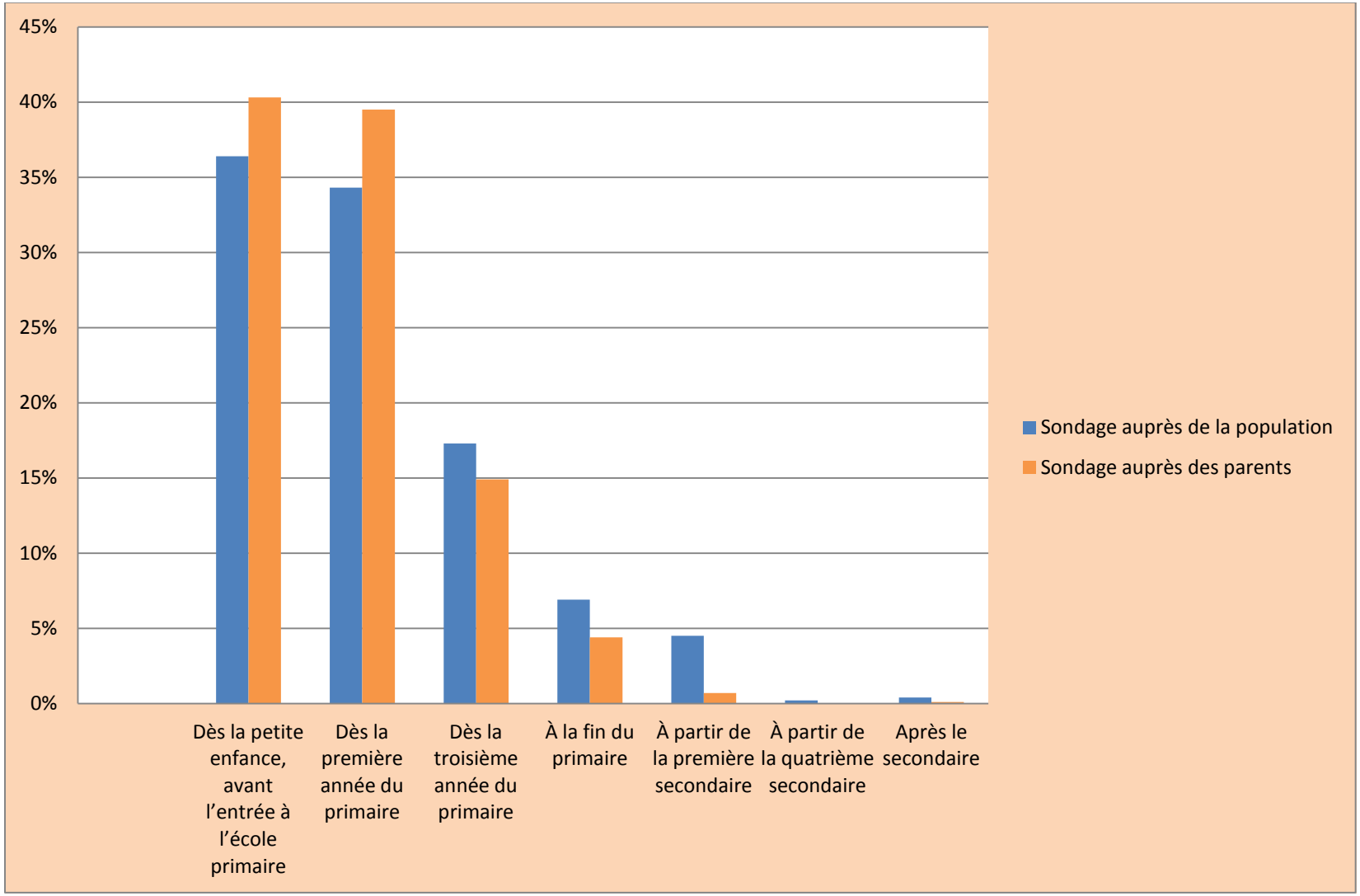


FIGURE 6 : AVIS DES PARENTS D'ÉLÈVES HDAA QUI N'ONT PAS ÉTÉ INSCRITS EN EIALS

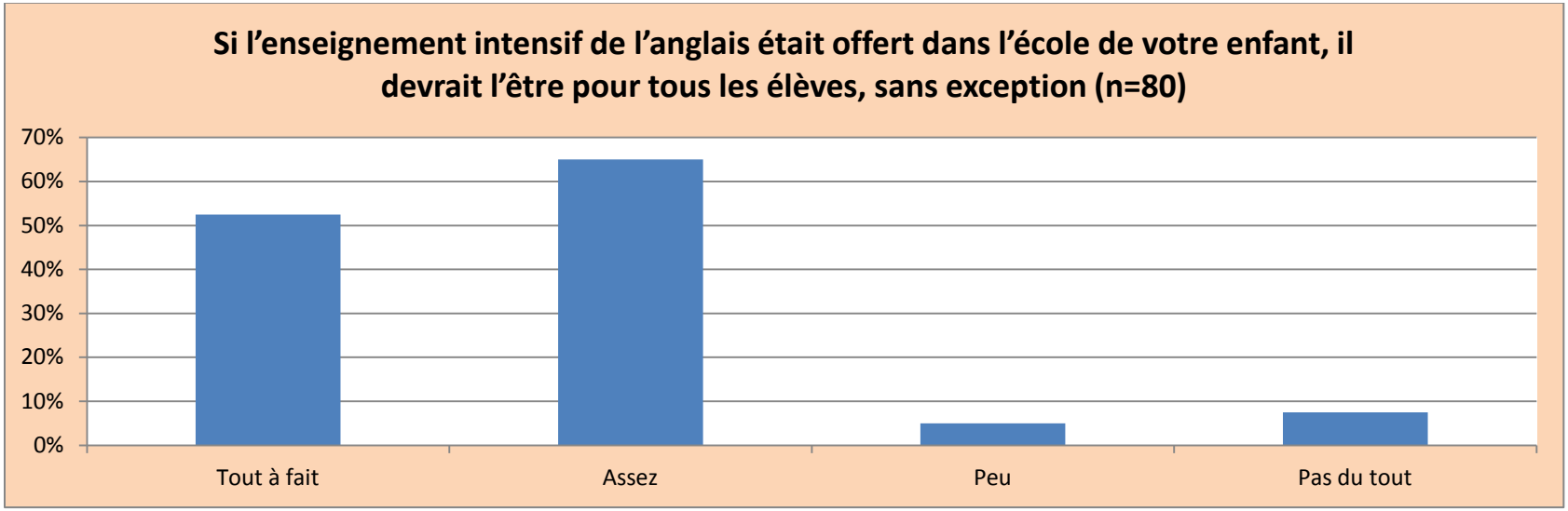


FIGURE 7 : AVIS DES PARENTS D'ÉLÈVES HDAA QUI ÉTAIENT INSCRITS EN EIALS

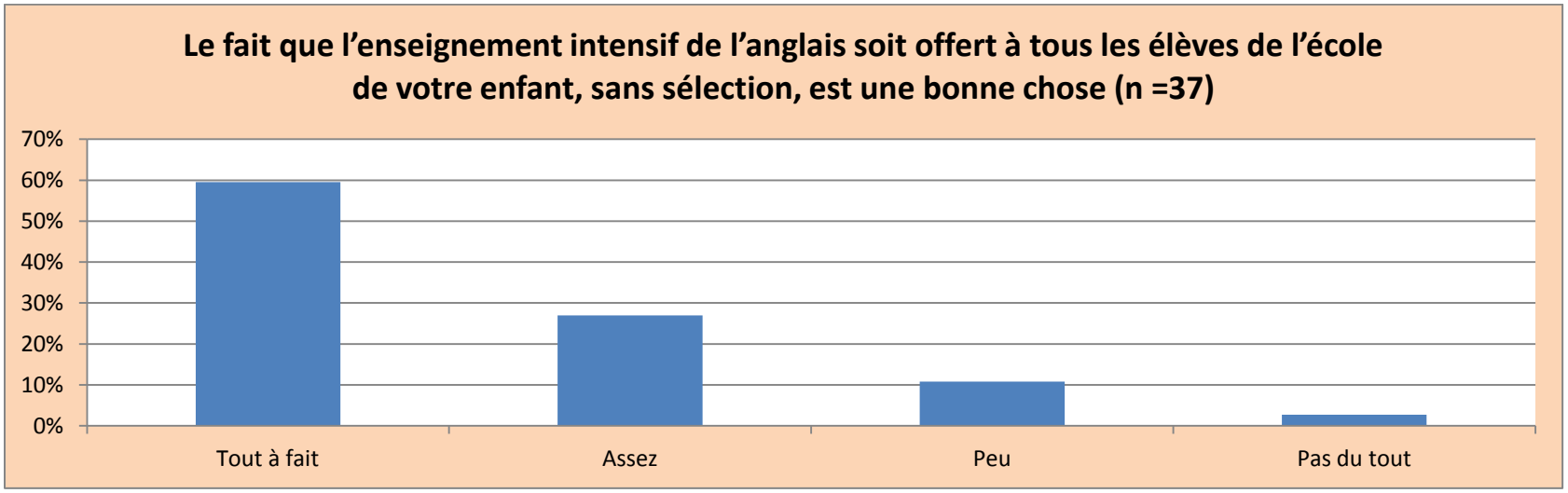


TABLEAU 2 : LES CONSULTATIONS À PROPOS DE L'EIALS

	Écoles avec EIALS	Écoles sans EIALS
L'EIALS a fait l'objet de débats et de décisions concertées	Pas du tout d'accord (2,5 %); Peu d'accord (5,1 %); Assez d'accord (24,1 %); Tout à fait d'accord (68,4 %).	Pas du tout d'accord (20,4 %); Peu d'accord (14,6 %); Assez d'accord (30,5 %); Tout à fait d'accord (34,5 %).

TABLEAU 3 : LES EFFETS DE L'EIALS SELON LES PARENTS

		EIALS avec sélection (AS)			EIALS sans sélection (SS)		
Question : **Effet de l'EIALS selon les parents d'élèves sur…**		**Négatif ou très négatif**	**Semblable**	**Positif ou très positif**	**Négatif ou très négatif**	**Semblable**	**Positif ou très positif**
Parents	L'anglais (SS : n=274 et AS : n= 211)	1,4 %	1,9 %	96,7 %	1,8 %	1,8 %	96,3 %
	Le français (SS : n=271 et (AS : n= 209)	2,9 %	22,5 %	74,6 %	10,7 %	21,8 %	67,5 %
	Les autres matières (SS : n=271 et AS : n= 205)	2,5 %	17 %	80,5 %	7,7 %	21,4 %	70,9 %

TABLEAU 4 : LES EFFETS DE L'EIALS SELON LES ENSEIGNANTS D'ALS

À la suite de la mise en place de l'enseignement intensif de l'ALS, à quel point êtes-vous en accord avec les énoncés suivants?		Pas du tout d'accord	Peu d'accord	Assez d'accord	Tout à fait d'accord
Enseignants d'anglais intensif	Les élèves s'expriment mieux oralement en anglais	0 %	0 %	29,4 %	70,6 %
	Les élèves possèdent un vocabulaire plus varié en anglais	0 %	0 %	11,8 %	88,2 %
	Les élèves maîtrisent mieux les structures grammaticales en anglais	0 %	0 %	23,5 %	76,5 %
	Les élèves lisent plus efficacement en anglais	5,9 %	0 %	23,5 %	70,6 %
	Les élèves sont capables d'écrire des textes originaux et bien structurés dans une variété de contextes signifiants en anglais	0 %	0 %	47,1 %	52,9 %

TABLEAU 5 : LES EFFETS DE L'EIALS SELON LES ENSEIGNANTS TITULAIRES ET D'ALS

À la suite l'implantation de l'EIALS, indiquer votre niveau d'accord avec les énoncés suivants?		Pas du tout d'accord	Peu d'accord	Assez d'accord	Tout à fait d'accord
Enseignants titulaires au 3e cycle du primaire	La réduction du temps d'enseignement dans certaines matières occasionne des difficultés d'apprentissage pour les élèves	35 %	37,5 %	17,5 %	10 %
	Le contexte de l'EIALS ne permet pas de bien préparer les élèves aux épreuves du MELS (MELS) en français et en mathématiques	48,6 %	43,2 %	0 %	8,1 %
	Les élèves sont plus habitués au travail d'équipe	5 %	12,5 %	20 %	62,5 %
	Les élèves ont développé de meilleures stratégies de communication	2,6 %	2,6 %	23,1 %	71,8 %
	Les élèves ont une plus grande ouverture aux autres cultures	2,7 %	5,4 %	24,3 %	67,6 %
	Les élèves sont plus autonomes et mieux préparés pour le passage au secondaire	2,5 %	10 %	5 %	82,5 %
	Les élèves ont développé des méthodes de travail et des stratégies de planification qui vont leur servir pour le passage au secondaire	2,5 %	2,5 %	15 %	80 %
À la suite de l'implantation de l'EIALS, indiquer votre niveau d'accord avec les énoncés suivants		**Pas du tout d'accord**	**Peu d'accord**	**Assez d'accord**	**Tout à fait d'accord**
Enseignants d'anglais intensif	Les élèves hésitent moins à prendre des risques à l'oral en anglais	0 %	5,9 %	29,4 %	64,7 %
	Les élèves démontrent une attitude plus favorable à l'égard de l'anglais	0 %	0 %	17,6 %	82,4 %

FIGURE 8 : IMPLANTER L'EIALS DANS TOUTES LES ÉCOLES : UN OBJECTIF RÉALISTE ?

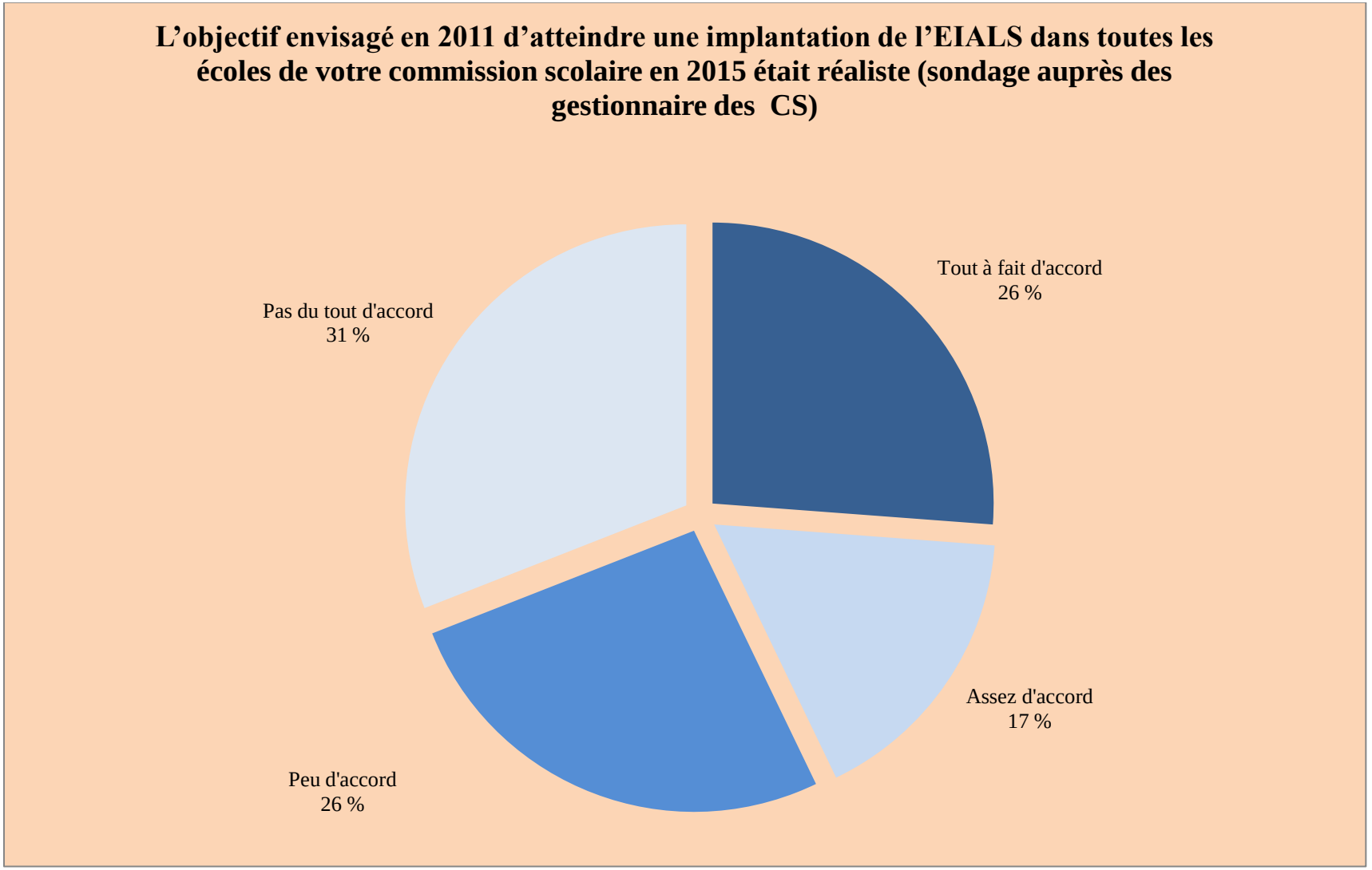
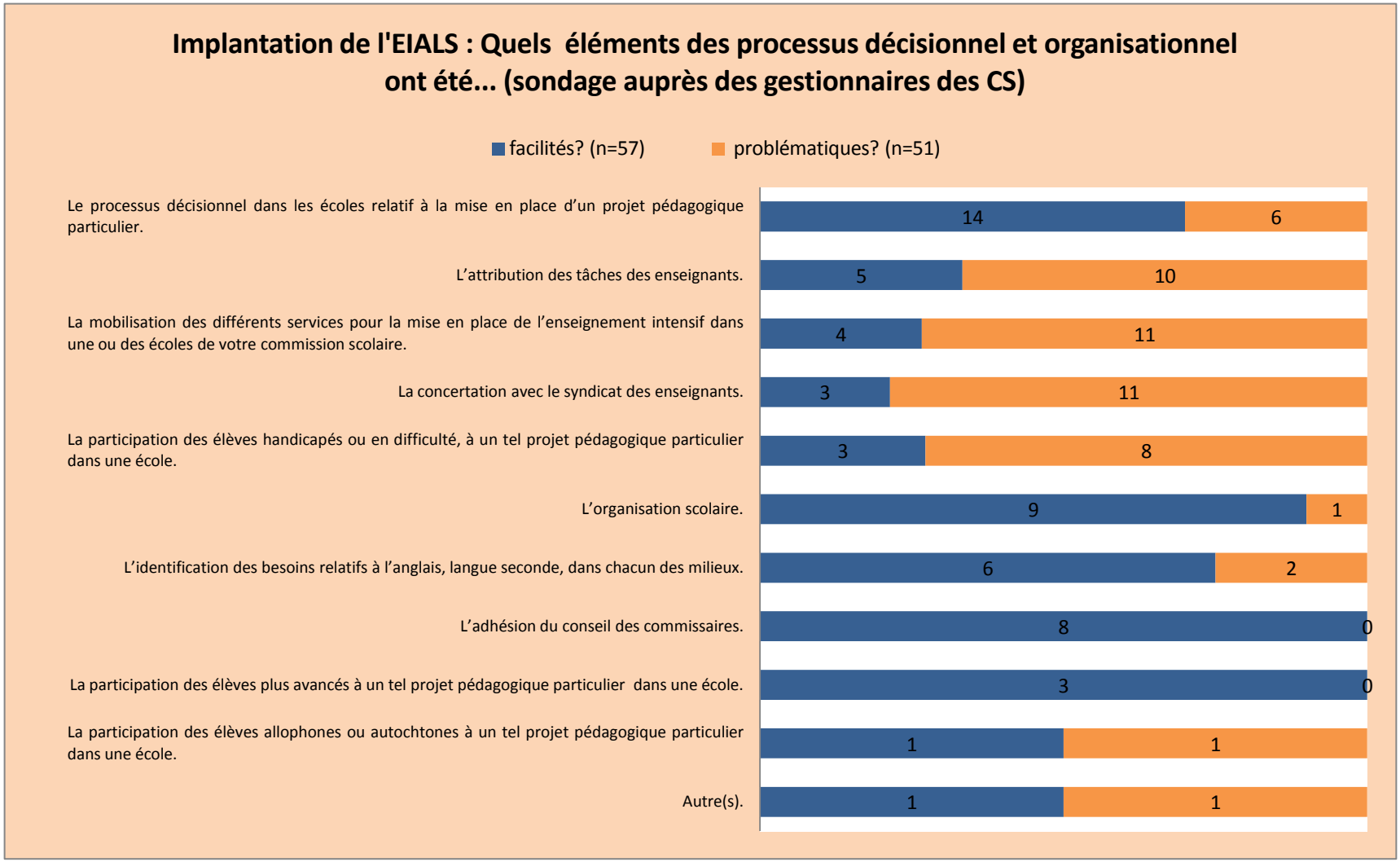


FIGURE 9 : ÉLÉMENTS FACILITANTS ET CONTRAIGNANTS L'IMPLANTATION DE L'EIALS



CENTRE DE RECHERCHE ET D'EXPERTISE
EN ÉVALUATION (CREXE)

École nationale d'administration publique
555, boulevard Charest Est
Québec (Québec) G1K 9E5

Pour de plus amples renseignements
ou pour joindre l'équipe du CREXE:
418 641 3000, poste 6326
crexe@enap.ca
www.crexe.enap.ca