

Cadre d'évaluation

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

Premier livrable

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

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

Mai 2014

Cadre d'évaluation

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

Premier livrable

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

SIGLES UTILISÉS DANS LE DOCUMENT

AAESQ :	Association of Administrators of English School 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 directeurs généraux des commissions scolaires du Québec
ALS :	Anglais, langue seconde
AMDES :	Association montréalaise des directions d'établissement scolaire
APEQ :	Association provinciale des enseignantes et des 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
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
MELS :	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
SPEAQ :	Société pour la promotion de l'anglais, langue seconde, au Québec
SSJBM :	Société St-Jean-Baptiste de Montréal

TABLE DES MATIÈRES

SIGLES UTILISÉS DANS LE DOCUMENT.....	I
LISTE DES FIGURES ET TABLEAUX.....	V
INTRODUCTION	1
SECTION 1 : CONTEXTE D'ÉVALUATION.....	3
ENSEIGNEMENT DE L'ANGLAIS, LANGUE SECONDE, AU PREMIER CYCLE DU PRIMAIRE (EALSPC)	3
L'ENSEIGNEMENT INTENSIF DE L'ANGLAIS, LANGUE SECONDE, AU TROISIÈME CYCLE DU PRIMAIRE (EIALS).....	4
SECTION 2 : MODÈLE DES DÉTERMINANTS ET VARIABLES EN JEU ET MODÈLE LOGIQUE.....	7
MODÈLE DES DÉTERMINANTS ET VARIABLES EN JEU	7
MODÈLES LOGIQUES.....	10
SECTION 3 : STRATÉGIE D'ÉVALUATION	13
LES ASPECTS ÉVALUATIFS D'INTÉRÊT.....	13
VOLETS DE L'ÉTUDE ET QUESTIONS D'ÉVALUATION	13
LES DONNÉES DES SONDAGES ET DES ENTREVUES	17
AUTRES DONNÉES	25
SECTION 4 : CALENDRIER	27
COLLECTES DE DONNÉES.....	27
LIVRABLES	27
BIBLIOGRAPHIE	29

LISTE DES FIGURES ET TABLEAUX

Liste des figures

Figure 1 : Modèle des déterminants et variables en jeu.....	9
Figure 2 : Modèle logique de l'EIALS.....	11
Figure 3 : Modèle logique de l'EALSPC	12
Figure 4 : Hiérarchie des appréciations évaluatives	16
Figure 5 : Échantillonnage pour les collectes de données quantitatives au niveau des commissions scolaires, des écoles et des élèves	21
Figure 6 : Schéma d'ensemble des livrables	28

Liste des tableaux

Tableau 1 : Aperçu des populations à sonder	17
Tableau 2 : Thèmes traités dans les collectes pour le volet 1	22
Tableau 3 : Thèmes traités dans les collectes pour le volet 2	22
Tableau 4 : Thèmes traités dans les collectes pour le volet 3	24
Tableau 5 : Calendrier des collectes de données	27

INTRODUCTION

Le présent document constitue le premier 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.

Ce livrable balise le devis méthodologique conçu par le CREXE pour mener à terme ce mandat, dont la réalisation s'échelonne entre mai et décembre 2013. Concrètement, le document comporte quatre parties. La première est consacrée à la présentation du contexte de la recherche évaluative, et plus particulièrement des deux mesures à évaluer.

La deuxième partie présente le *modèle des déterminants et des variables en jeu* et le *modèle logique*, qui font une synthèse du point de vue de l'évaluation de l'EALS au Québec.

La troisième partie présente la stratégie d'évaluation, c'est-à-dire l'ensemble des travaux qui sont réalisés par le CREXE. Elle traite, entre autres, des diverses collectes de données prévues, avec les populations concernées et les échantillons envisagés. De manière générale, l'approche poursuivie dans ce cadre combine les méthodes quantitatives aux méthodes qualitatives, et emprunte des stratégies comparant, dans la mesure du possible, deux groupes : ceux qui sont directement concernés par l'intervention à ceux qui ne le sont pas.

Enfin, la quatrième et dernière partie fait un point sur le calendrier du projet, puis revient sur les dates prévues pour les collectes de données et la date de remise des livrables au MELS.

SECTION 1 : CONTEXTE D'ÉVALUATION

Alors que l'apprentissage de l'anglais s'impose de plus en plus dans les sociétés fondées sur le savoir comme un atout pour l'ouverture et un passage obligé pour une insertion réussie dans une économie globalisée et fondée sur l'excellence, les interventions visant l'apprentissage de la langue anglaise sont souvent questionnées relativement à leur pertinence (besoins, attentes sociales...) à leur conception (instruments d'intervention, moyens...) à leur implantation (gouvernance de la mise en œuvre, délai, couverture...) ou à leurs effets (directs et indirects, sur le système éducatif, sur les parents, les élèves...).

La présente recherche évaluative traite de ces questionnements dans le contexte du Québec. Deux mesures concernant l'apprentissage de l'anglais, langue seconde (ALS) dans les écoles primaires francophones du Québec sont particulièrement considérées à savoir :

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

On commencera par présenter ces deux mesures de façon descriptive et générale avant de les résumer dans le cadre d'une modélisation logique permettant de cerner les composantes principales de l'apprentissage de l'ALS dans les écoles primaires.

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 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 (par exemple, varier l'intonation, employer des mots qui se ressemblent en français et en anglais comme « *address* » et « adresse », utiliser des supports visuels, etc.).

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, de notes consignées sur des fiches anecdotiques afin de lui permettre de juger du degré de développement des compétences voulues.

L'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 (par exemple 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, etc.) 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 et à s'exprimer en langue anglaise.

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 ».

SECTION 2 : MODÈLE DES DÉTERMINANTS ET VARIABLES EN JEU ET MODÈLE LOGIQUE

Modèle des déterminants et variables en jeu

À l'issue de la revue systématique de littérature présentée dans le livrable II, nous proposons un *modèle des déterminants et variables en jeu* sur l'acquisition d'une langue seconde. Un *modèle des déterminants et variables en jeu* est 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.

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

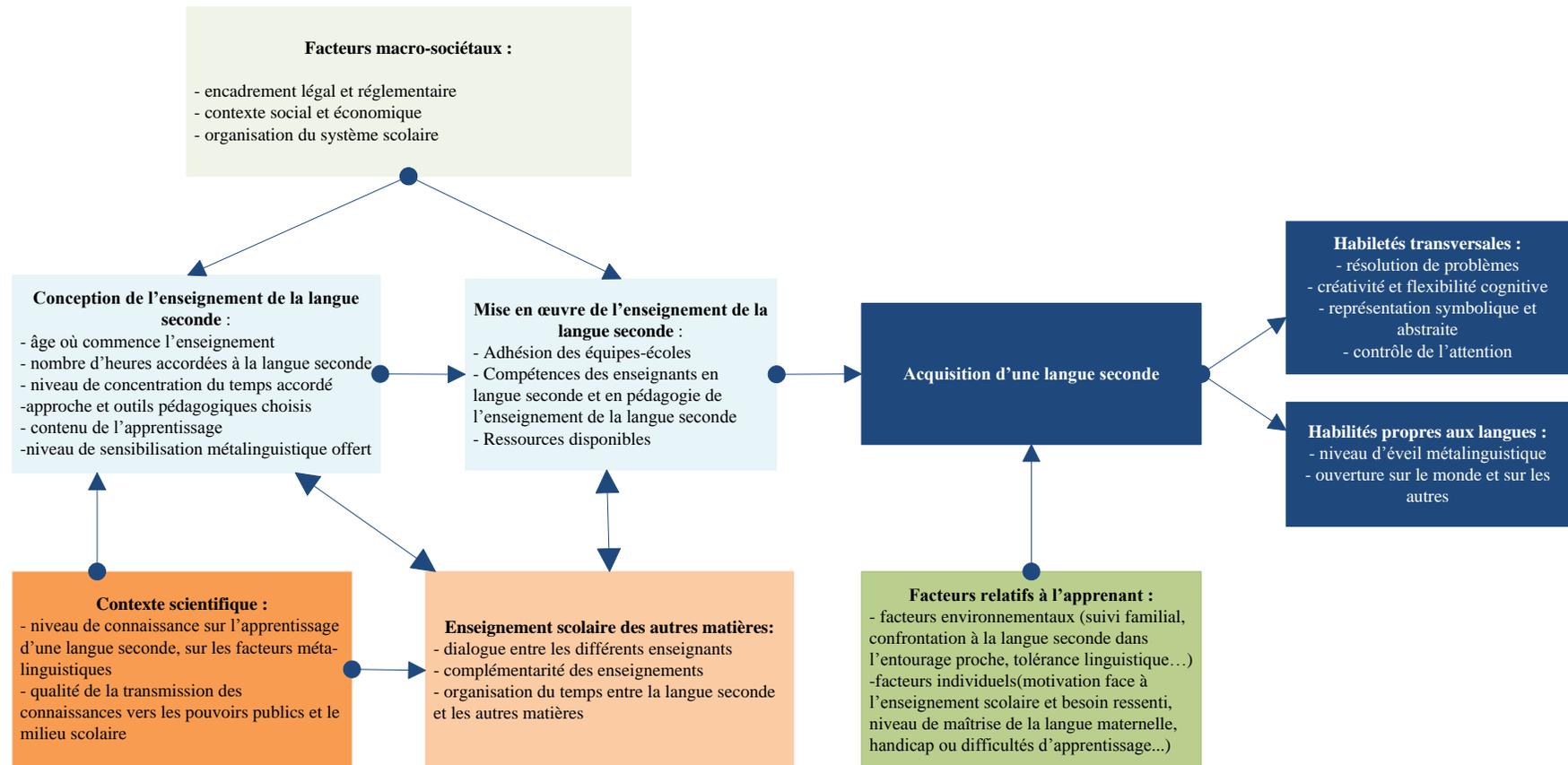
- *Conception de l'enseignement de la langue seconde* : elle renvoie aux fondements théoriques et conceptuels guidant l'élaboration d'interventions sur l'acquisition d'une langue seconde, ses axes, ses instruments et ses conditions de succès présumés. Il est influencé par les facteurs macrosociétaux, le contexte scientifique et l'enseignement scolaire des autres matières. Il 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. Ce bloc influe donc la conception de l'enseignement de la langue seconde ainsi que l'enseignement scolaire des autres matières.
- *Habilités transversales et habiletés propres aux langues* : Ces habiletés renvoient à ce qu'il 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 1 : Modèle des déterminants et variables en jeu



Modèles logiques

Alors que le *modèle des déterminants et variables en jeu* sert d'outil pour illustrer les variables importantes entourant l'EALS, et justifiant qu'il y ait une intervention publique sur ces dernières, le *modèle logique* illustre comment intervient chacune des mesures sur la question de l'EALS.

Le *modèle logique* rappelle d'abord les intentions de chacune des mesures, à l'égard d'une situation à corriger (raison d'être). Cette partie du modèle rappelle aussi le contenu couvert par le *modèle des déterminants et variables en jeu* dans le sens où sont rappelées les cibles directement touchées par chacune des mesures. Les liens du *modèle logique* conduisent ensuite à indiquer quels efforts sont consentis notamment en ressources (intrants) puis en activités pour offrir l'enseignement en question et pour atteindre les résultats escomptés. Le *modèle logique* fait donc la synthèse des principales composantes des mesures, du point de vue de l'évaluation.

Un *modèle logique* est présenté pour chacune des mesures dans les pages suivantes.

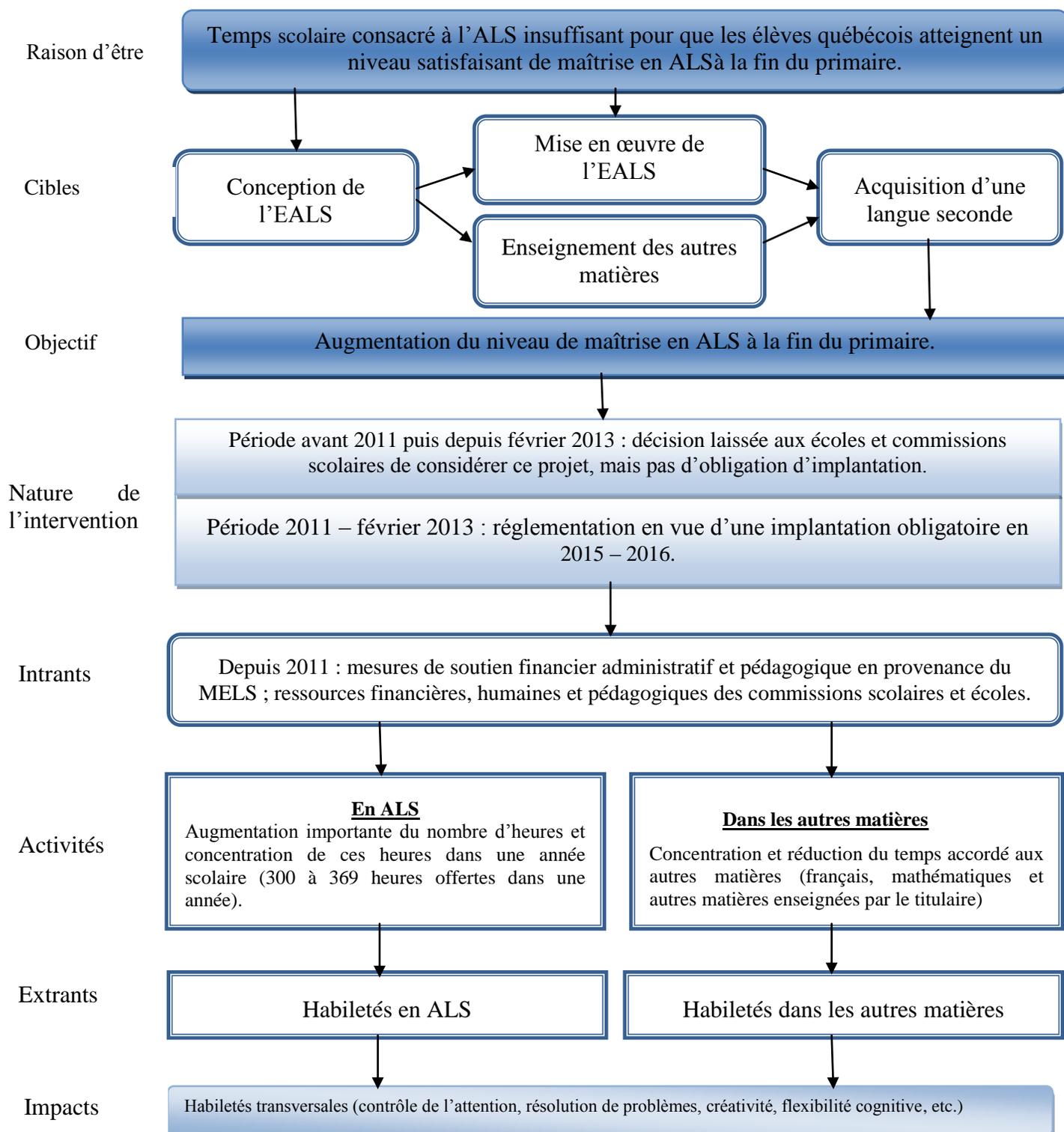
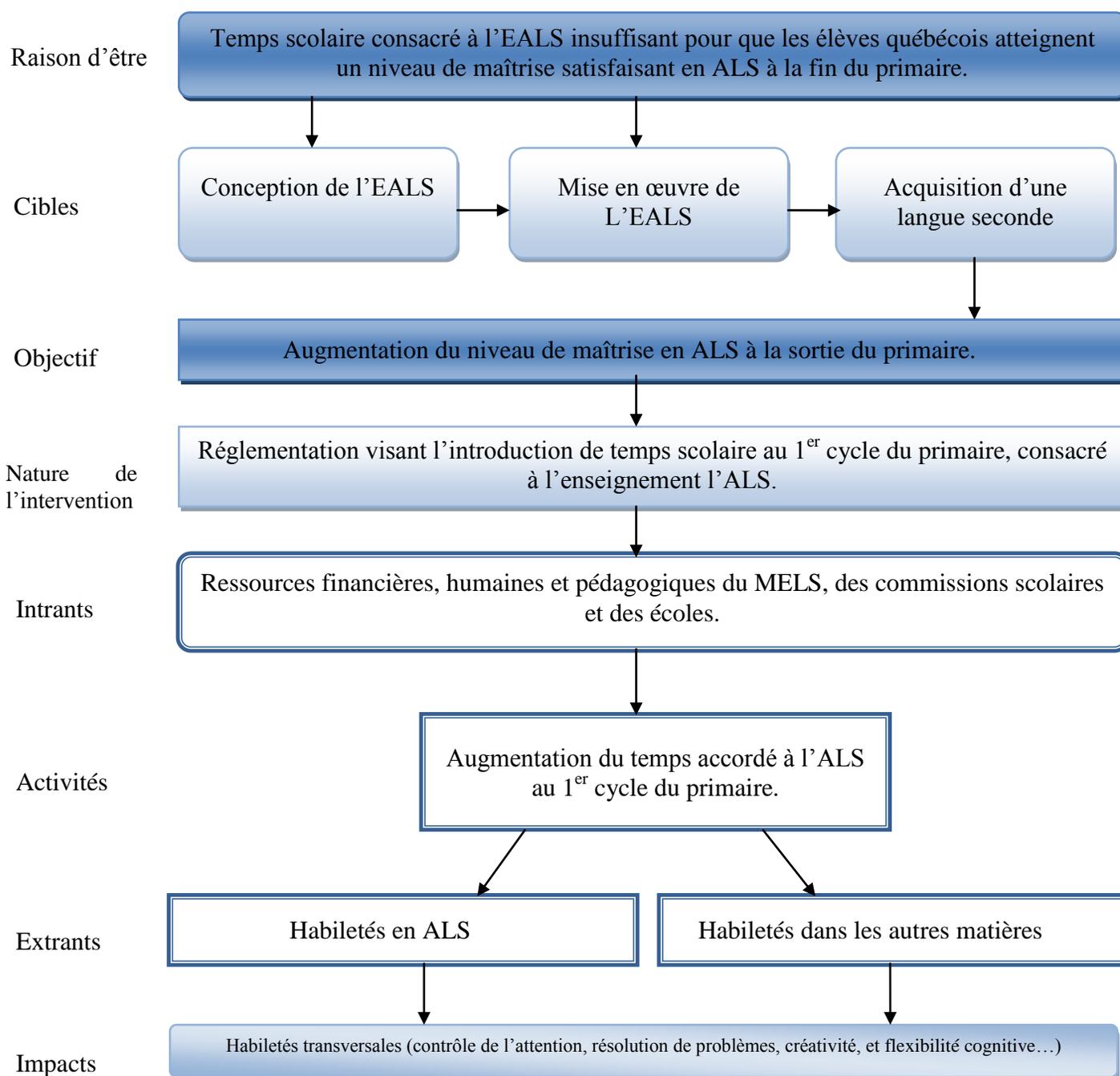
Figure 2 : Modèle logique de l'EIALS

Figure 3 : Modèle logique de l'EALSPC



SECTION 3 : STRATÉGIE D'ÉVALUATION

Les aspects évaluatifs d'intérêt

Parmi les préoccupations énoncées par le MELS, figure en place de choix le questionnement quant à l'ampleur et la nature des besoins et attentes sociétales en matière d'apprentissage de l'ALS au Québec. Un premier questionnement a trait à l'adéquation entre les besoins ressentis par la société et l'opportunité de maintenir ces deux mesures : l'EIALS et l'EALSPC. Un deuxième questionnement a trait à la pertinence des engagements politiques et des objectifs sociétaux qui ont été adoptés relativement à l'apprentissage de l'anglais comme langue seconde au Québec. Le sujet suscite un débat sociétal, parfois passionné, considérant les dimensions sociopolitiques et historiques propres au Québec, minorité francophone entourée de provinces et d'États anglophones.

Nous comprenons également qu'après deux ans d'implantation de l'EIALS, le MELS souhaite faire un premier bilan évaluatif visant notamment à mieux comprendre les effets de cette mesure sur la gouvernance du système éducatif, non pas uniquement du point de vue gouvernemental, mais telle que vécue sur le terrain et au jour le jour (par les commissions scolaires, leurs écoles, les parties prenantes concernées). Le but étant donc de cerner les enjeux de façon à permettre au MELS d'identifier les orientations à privilégier.

Le CREXE prendra en compte les travaux du MELS, notamment en ce qui concerne l'analyse des effets des deux mesures sur les élèves, pour lesquelles des collectes de données au MELS ont été réalisées (EALSPC) ou sont en cours (EIALS) et se poursuivront dans les années à venir. Les travaux concernant la mesure des effets sur les apprentissages devront tenir compte des contextes d'implantation respectifs des deux mesures, contextes ne manquant pas d'avoir un impact sur les possibilités en matière d'obtention des données probantes.

Volets de l'étude et questions d'évaluation

Selon les aspects évaluatifs mis de l'avant par le Ministère, il a été décidé de diviser la présente démarche en trois volets, contenant chacun des appréciations évaluatives différentes.

1. Premier volet

◆ Référentiel conceptuel

Le premier volet est dédié à l'étude de la pertinence de l'action publique ainsi qu'à une analyse de la conception des deux mesures.

Pertinence – L'évaluation de la pertinence ou l'évaluation des besoins s'intéresse à l'examen des conditions objectives et 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 présumés. 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 social a cheminé pour donner lieu à une action publique concrète, soutenue par des ressources, des façons de faire et des objectifs à atteindre dans un cadre spatial et temporel donné.

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

◆ **Questions d'évaluation**

- 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 à la raison d'être des deux mesures, et à la compréhension de leurs fondements conceptuels et structurants.

2. Deuxième volet

◆ **Référentiel conceptuel**

Le deuxième volet de la présente évaluation est centré vers les aspects de mise en œuvre des mesures ainsi que leurs premiers effets sur le système éducatif. Une attention particulière est aussi portée à la question de la gouvernance, telle qu'elle a été vécue sur le terrain dans les commissions scolaires et les écoles.

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 acteurs concernés 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 de ces acteurs. L'évaluation de la mise en œuvre permet notamment d'étudier 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).

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).

Afin d’interroger ces deux notions, des questions d’évaluation précises guident la réflexion lors des collectes de données.

◆ Questions d’évaluation

De quelle façon ont été appliquées ces deux mesures? Quelles modalités ont été choisies et quelles sont les ressources qui ont été utilisées pour les mettre en œuvre? Observe-t-on des implantations différentes selon le type d’école (petites écoles, classes multiniveaux...) ou en raison de clientèle particulière ou pour l’une ou l’autre des mesures?

Comment s’est déroulée la prise de décision sur le terrain, à quel niveau hiérarchique? Comment expliquer l’implantation inégale sur le territoire de l’EIALS?

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’ALS?

Ce volet permet ainsi de faire le bilan de l’implantation des deux mesures, chacune dans leurs contextes et selon leurs particularités.

3. Troisième volet

◆ Référentiel conceptuel

Enfin, le troisième et dernier volet de cette évaluation est dédié à l’étude des effets sur les apprentissages des élèves. Ce volet sera traité à partir de la perception qu’ont les populations interrogées des effets des deux mesures sur les apprentissages des élèves. De façon complémentaire, les données probantes sur ces aspects, recueillies à ce jour par le MELS, seront prises en compte. Le MELS a déjà mis en place un cadre d’évaluation dans le but de connaître plus précisément les effets sur les élèves de ces deux mesures. Il a déjà procédé à la cueillette de données concernant l’EALSPC et en a fait l’analyse. La collecte de données concernant l’EIALS est en cours.

Effets – Ce sont les 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 l’enjeu en cause, apporter les changements sur les cibles visées et pour quelles retombées escomptées ou non (Weiss, 1998).

◆ Questions d'évaluation

Quel est l'effet des deux mesures considérées sur le niveau d'ALS des élèves à la sortie du primaire, mais aussi arrivés au secondaire?

Quel est l'impact de ces changements dans l'EALS sur les apprentissages dans les autres matières et notamment sur la maîtrise du français?

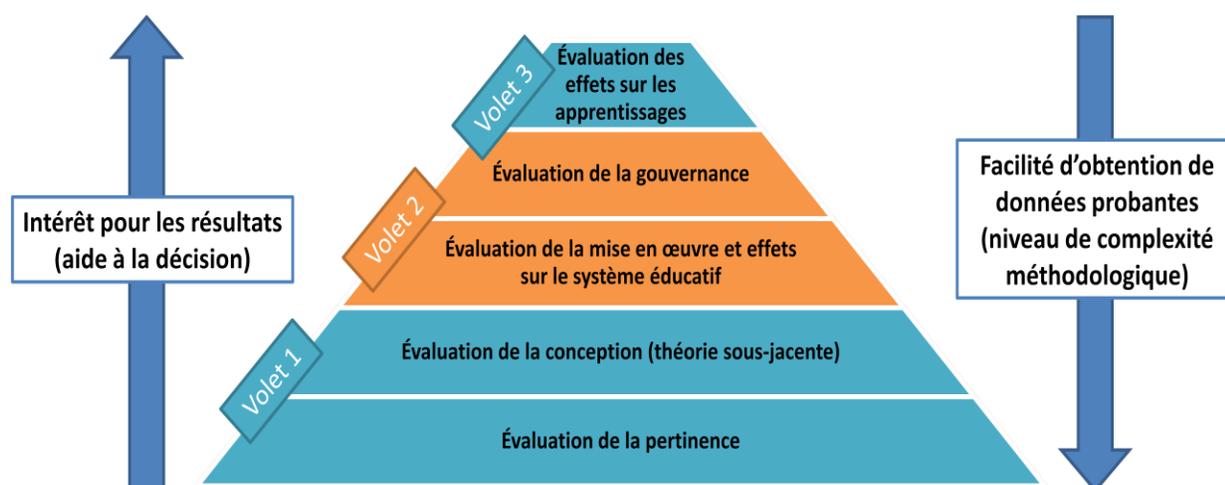
Peut-on dire que l'EIALS et que l'EALSPC sont des mesures qui agissent de façon synergique et conjointe, qu'elles sont complémentaires (et non substituables)?

Considérant les délais impartis à la présente étude, l'évaluation des effets se limite principalement aux effets perçus par certains répondants. La mesure des effets tangibles au niveau de l'élève (l'apprenant) requiert plus de données longitudinales et basées sur des épreuves conçues à cet effet et administrées à répétition auprès de 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.

4. Synthèse des appréciations évaluatives à l'étude

Comme nous pouvons le voir dans la présentation des volets, plusieurs appréciations évaluatives sont utilisées au cours de ce mandat. Mais toutes n'ont pas les mêmes implications méthodologiques : certains aspects sont plus difficiles à explorer, notamment en raison de l'ampleur des données empiriques qu'il est nécessaire de recueillir. D'un autre côté, toutes ces appréciations n'ont pas au bout du compte la même portée et utilité pour une prise de décision sur ces mesures. La figure suivante présente une synthèse de la hiérarchisation de ces appréciations.

Figure 4 : Hiérarchie des appréciations évaluatives



Les données des sondages et des entrevues

1. Aperçu des populations à sonder

Le tableau suivant résume l'ensemble des populations qui sont à sonder lors de ce mandat ainsi que l'instrument de sondage utilisé pour chaque population.

Tableau 1 : Aperçu des populations à sonder

Population	Instrument de collecte
Population du Québec	Sondage téléphonique
Parents d'élèves	Sondage téléphonique
Membres du Comité de suivi sur l'implantation de l'EIALS	Entrevues semi-dirigées
Commissions scolaires : directeurs généraux et directeurs des services éducatifs	Sondage Web
Commissions scolaires : conseillers pédagogiques en ALS	Groupes de discussion
Directeurs d'école	Sondage Web
Enseignants : titulaires et d'ALS	Sondage Web
Personnes extérieures au milieu scolaire	Groupes de discussion

2. Échantillonnage

- ◆ Le sondage téléphonique auprès de la population du Québec est mené par une firme externe, chargée de constituer un échantillon de 1 000 personnes représentatives de la population québécoise, selon des variables identifiées 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). La définition du questionnaire et le suivi avec la firme de sondage sont effectués par le CREXE.
- ◆ Les membres du Comité de suivi sur l'implantation de l'EIALS¹ sont tous consultés, c'est-à-dire que 17 entrevues individuelles sont prévues. Ces entrevues ont une durée prévue d'une heure et demie.

Les parties prenantes conviées à une entrevue sont :

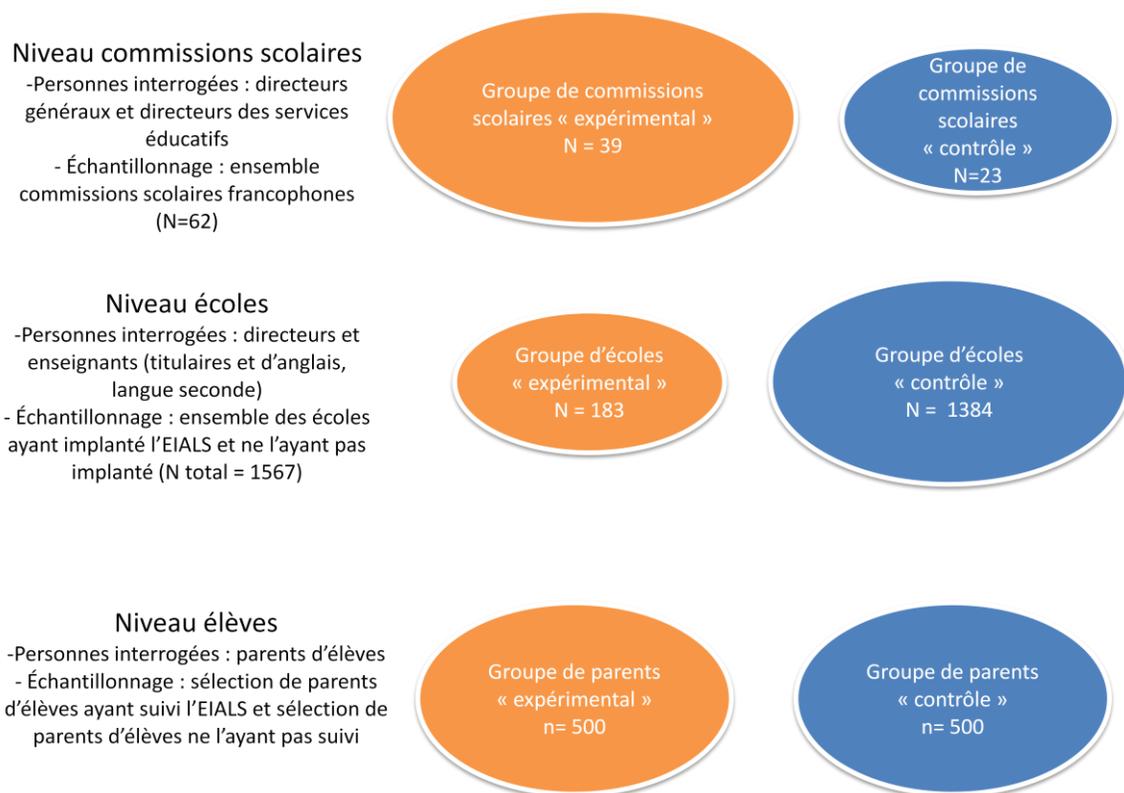
- Fédération des commissions scolaires du Québec (FCSQ)
- Association des directions générales des commissions scolaires du Québec (ADIGECS)
- Association des commissions scolaires anglophones du Québec (ACSAQ)
- Association des directeurs généraux des commissions scolaires anglophones du Québec (ADGCSAQ)
- 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 School of Quebec (AAESQ)
- Fédération des établissements d'enseignement privés (FEEP)
- Association provinciale des enseignantes et des 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)

¹ Le mandat du Comité de suivi sur l'implantation de l'EIALS [Comité de suivi], mis 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 primaire. 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)
- ◆ Dans les commissions scolaires, les conseillers pédagogiques ou porteurs de dossier en ALS au primaire sont consultés par le biais de groupes de discussion d'une durée de 3 heures. Il est prévu de constituer sept groupes de discussion selon les régions suivantes :
- Bas-Saint-Laurent et Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine;
 - Saguenay — Lac-St-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).

- ◆ Les individus en dehors du réseau scolaire sont rencontrés grâce à des groupes de discussion (d'une durée de 2 heures). Des personnes ou représentants d'organismes ayant pris une position dans la presse ou sur Internet concernant l'apprentissage de l'ALS au Québec sont ciblés. La sélection des participants potentiels est faite au CREXE, grâce à des échanges avec les représentants des directions régionales du MELS et par l'étude des prises de position publiques sur le sujet (notamment dans les médias locaux des régions de Montréal, Capitale-Nationale, l'Outaouais, le Saguenay et le Bas-Saint-Laurent). Les participants sont regroupés de la façon suivante : ceux qui ont un avis tranché défavorable aux deux mesures, ceux qui ont un avis tranché favorable aux mesures et ceux qui ont un avis modéré sur les deux mesures.
- ◆ Le sondage Web auprès des commissions scolaires s'adresse aux directeurs généraux et aux directeurs des services éducatifs. L'ensemble des commissions scolaires francophones du Québec est considéré, indépendamment de l'offre ou non de l'EIALS dans les écoles rattachées à chaque commission.
- ◆ Les échantillons pour les sondages Web auprès des directeurs d'écoles et des enseignants ainsi que pour le sondage téléphonique auprès des parents sont présentés dans la figure suivante. Le but de ces collectes de nature quantitative est de pouvoir comparer les réponses données par 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'est pas possible de constituer deux groupes distincts, cette mesure touchant l'ensemble des écoles. Les deux groupes constitués au sujet de l'EIALS se prononcent donc également sur cette dernière mesure.
- ◆ Quant aux sondages dans les écoles, l'ensemble des écoles francophones ayant mis en place l'EIALS est consulté. Pour constituer un groupe contrôle, l'ensemble des écoles francophones qui n'ont pas mis en place l'EIALS est également consulté. Un groupe contrôle sera constitué *a posteriori* à l'aide de certaines variables de contrôle (régions, indice de ruralité, milieu socioéconomique, proportion d'élèves HDAA ou d'élèves allophones...).
- ◆ Pour les élèves, les parents sont considérés comme des observateurs pertinents et fiables relativement à l'expérience vécue par leurs enfants en lien avec l'EIALS ou l'EALSPC. Ils sont donc les répondants envisagés pour cette collecte. Nous souhaitons former deux groupes de parents composés chacun de 500 personnes, ce qui nous donne un ensemble de 1 000 parents. La sélection est faite de façon aléatoire parmi les parents d'élèves de 6^e année des écoles primaires francophones, en respectant la représentativité régionale. Ils sont interrogés à l'aide d'un sondage téléphonique conçu par le CREXE et mené par une firme externe.

Figure 5 : Échantillonnage pour les collectes de données quantitatives au niveau des commissions scolaires, des écoles et des élèves



3. Synthèse des données de sondage par volet

Cette troisième section reprend les différents volets de l'étude et y fait correspondre les données qui sont utilisées. Pour les données provenant des sondages et des entrevues, sont uniquement présentés ici les grands thèmes qui seront traités dans les questionnaires et le guide d'entrevues spécifiques à chaque population.

◆ Volet 1 : Pertinence et conception de l'action publique

Plusieurs populations sont consultées au sujet de la pertinence et de la conception des deux mesures à l'étude. Voici les thèmes qui sont traités avec ces populations :

Tableau 2 : Thèmes traités dans les collectes pour le volet 1

Population	Thèmes traités
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.
Conseillers pédagogiques en ALS des commissions scolaires	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 pour le français de l'apprentissage de l'ALS et du bilinguisme. Avis sur l'inclusion de tous les élèves.
Écoles (directeurs et enseignants)	Avis sur les besoins en apprentissage de l'ALS Avis sur l'adéquation des mesures avec les besoins en apprentissage de l'ALS

◆ **Volet 2 : Mise en œuvre et premiers effets sur le système éducatif**

Les éléments de mise en œuvre, de gouvernance et d'effets sur le système éducatif sont ceux qui seront principalement traités dans les sondages et entrevues. Le tableau suivant présente les détails de ces collectes :

Tableau 3 : Thèmes traités dans les collectes pour le volet 2

Population	Thèmes traités
Conseillers pédagogiques en ALS des commissions scolaires	<ul style="list-style-type: none"> • Exploration de la mise en œuvre des mesures, des défis et réussites de l'implantation et des effets sur le système scolaire • Courte exploration des différents aspects de la gouvernance • Exploration des particularités régionales relatives à l'EALS qui expliqueraient notamment les disparités d'implantation de l'EIALS
Directeurs généraux et directeurs des services éducatifs des commissions scolaires	<ul style="list-style-type: none"> • Avis sur la mise en œuvre des mesures, les particularités, les défis et réussites de l'implantation dans les commissions scolaires • Exploration de la gouvernance des mesures, notamment en termes de prise de décision

Population	Thèmes traités
Directeurs d'écoles	<ul style="list-style-type: none"> • Profil des écoles vis-à-vis de l'EALS (notamment de l'EIALS) • Avis sur la mise en œuvre des mesures, les défis et réussites de l'implantation dans les écoles • Exploration des modalités d'implantation et des effets sur l'organisation de l'école • Exploration de la gouvernance, notamment des prises de position des parties prenantes au niveau local
Enseignants : titulaires et en ALS	<ul style="list-style-type: none"> • Avis sur la mise en œuvre des mesures, les défis et réussites de l'implantation dans les écoles • Effets sur l'organisation de la classe, sur le travail d'enseignant et la satisfaction au travail
Personnes extérieures au milieu scolaire	<ul style="list-style-type: none"> • Avis sur la mise en œuvre des mesures, les défis et réussites de l'implantation dans leur milieu
Membres du Comité de suivi sur l'implantation de l'EIALS	<ul style="list-style-type: none"> • Avis sur la mise en œuvre des mesures, les défis et réussites de l'implantation et les effets sur le système scolaire • Avis sur la gouvernance telle que vécue sur le terrain dans les commissions scolaires et les écoles • Autres thèmes spécifiques pour certains membres (collaboration entre commissions scolaires francophones et anglophones, différences de mise en œuvre pour les clientèles particulières comme les élèves HDAA, les allophones, etc., pour les écoles ayant un contexte particulier comme les écoles à projet particulier, les écoles multiniveaux, etc.)

◆ Volet 3 : Effets sur les apprentissages

En ce qui concerne l'EALSPC, plusieurs données sur les effets de la mesure sur les apprentissages ont d'ores et déjà été recueillies par le MELS. Il est donc possible de disposer à cet effet de résultats préliminaires et d'un jugement plutôt fiable pour pouvoir répondre aux questions posées par la présente évaluation.

Par contre, pour l'EIALS, le devis de collecte de données préparé par le MELS s'étale sur une période plus longue. Selon les informations obtenues, le MELS compte mesurer au cours des prochaines années les effets de l'EIALS sur les compétences en ALS et sur les autres matières à l'aide des résultats aux épreuves. Dans ce contexte, des données de l'ordre des perceptions des principaux acteurs sont récoltées afin d'avoir un premier avis concernant ces effets.

Tableau 4 : Thèmes traités dans les collectes pour le volet 3

Population	Thèmes traités
Parents d'élèves	<ul style="list-style-type: none"> • Perception des effets des mesures sur les apprentissages • Avis sur l'expérience ressentie par les élèves
Écoles (directeurs et enseignants)	<ul style="list-style-type: none"> • Perception quant aux effets des mesures sur les apprentissages
Conseillers pédagogiques en ALS des commissions scolaires	<ul style="list-style-type: none"> • Perception quant aux effets des mesures sur les apprentissages
Membres du Comité de suivi sur l'implantation de l'EIALS	<ul style="list-style-type: none"> • Perception quant aux effets des mesures sur les apprentissages

4. Méthodologie pour l'analyse des données

La posture méthodologique empruntée dans le cadre de ce devis évaluatif est mixte; elle combine approche qualitative et approche quantitative, et ce, en vue d'apporter les réponses les plus rigoureuses aux fins de la présente évaluation. 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 quand elle se base sur la représentativité et la « loi des grands nombres ».

Aussi, les procédures d'échantillonnage utilisées dans le présent devis accordent une attention particulière à la prise en compte de deux groupes de parties prenantes concernées : ceux qui ont mis en place ces deux mesures versus ceux qui ne les ont pas mises en place.

◆ Données de nature qualitative

Les informations obtenues dans les entrevues sont 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 à la fois au cadre théorique de l'évaluation, mais ont été enrichies d'autres éléments émergeant des informations obtenues résultant ainsi en un codage semi-fermé. Le traitement des données qualitatives est 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'analyse des discussions avec les conseillers pédagogiques est faite à partir de la même grille d'analyse que celle obtenue pour les entretiens. Le but de ces groupes est surtout 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. 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 est réalisé pour chacun des groupes de discussion. Par la suite, un tableau synthèse est élaboré afin de faire ressortir les catégories d'analyse semblables et celles différentes en fonction des régions.

Les discussions avec les personnes en dehors du milieu scolaire ayant pris une position publique dans la presse ou sur Internet font l'objet d'une prise de note rigoureuse regroupant 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 sont par la suite confrontés aux arguments retrouvés 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 permettent d'éclairer plusieurs aspects des résultats des sondages.

◆ **Données de nature quantitative**

Les analyses statistiques des données issues des sondages téléphoniques et électroniques sont réalisées à l'aide des logiciels Microsoft Excel et SPSS. Afin de préparer les différentes bases de données pour les analyses, plusieurs tâches sont effectuées, comme la création de groupes de contrôle à l'aide de variables clés. Les analyses consistent essentiellement en des statistiques descriptives, des analyses de corrélation, de différences entre les groupes ou de régressions. L'interprétation de ces résultats est ensuite enrichie par les conclusions des analyses qualitatives.

Autres données

En plus des données issues des sondages et entrevues, plusieurs autres données principalement issues d'analyses documentaires seront utilisées.

◆ **Volet 1 : Pertinence et conception de l'action publique**

L'ensemble des questions d'évaluation de ce premier volet ne pourra pas être traité à l'aide des données de sondage ou d'entrevues présentées précédemment. Voici les autres collectes envisagées :

- **Revue de littérature systématique et intégrative** – Il s'agit d'une démarche scientifique rigoureuse de revue de la littérature existante sur un sujet. Cette

démarche se fonde sur un protocole détaillé décrit notamment par le réseau Cochrane Collaboration².

- **Méta-évaluation de l'enseignement d'une langue seconde au Québec et dans les sociétés comparables** – Cette étape permet de repérer les autres mesures employées dans le monde pour atteindre des objectifs similaires quant à l'apprentissage d'une langue seconde. On pourra ainsi comparer les voies et moyens utilisés au Québec à ceux utilisés ailleurs dans le monde, en tenant compte des réussites et des échecs qui peuvent se dégager.
- **Analyse des besoins et engagements au Québec** – Nous souhaitons ici faire une synthèse des besoins de la population québécoise en termes d'apprentissage d'une langue seconde. On pourra tout d'abord rechercher la documentation existante énonçant les besoins de la société québécoise quant à l'apprentissage de l'ALS en complément du sondage auprès de la population. Ensuite, un bilan de l'ensemble des actions qui ont été posées au sujet de l'apprentissage de l'ALS au Québec sera effectué. Cette étape consiste essentiellement en une analyse des documents publics produits sur le sujet.

◆ **Volet 2 : Mise en œuvre et premiers effets sur le système éducatif**

Contrairement au précédent volet, les questions d'évaluation seront traitées principalement grâce aux données de sondage et d'entrevues. Les documents de suivi des deux mesures et les documents en provenance des milieux (écoles et commissions scolaires) pourront toutefois faire l'objet d'une analyse documentaire (rapport (s) d'expérimentation, suivi de l'implantation, rapport (s) en provenance du Comité de suivi...).

◆ **Volet 3 : Effets sur les apprentissages**

Comme cela a été mentionné précédemment, nous ne disposons pas de la même information sur les effets de chacune des mesures. Ainsi, dans le cas de l'EIALS, ce sont surtout les données issues des sondages et entrevues qui seront utilisées. Pour l'EALSPC, le MELS dispose de suffisamment de données probantes sur les effets de la mesure pour ne pas avoir à passer par les mêmes méthodes. Sera donc analysé l'ensemble des données dont dispose le MELS sur cette deuxième mesure.

² On peut consulter leur guide à l'adresse Web suivante : <http://handbook.cochrane.org/>

SECTION 4 : CALENDRIER

Collectes de données

Le tableau suivant propose un aperçu des périodes où vont être effectuées les collectes de données prévues.

Tableau 5 : Calendrier des collectes de données

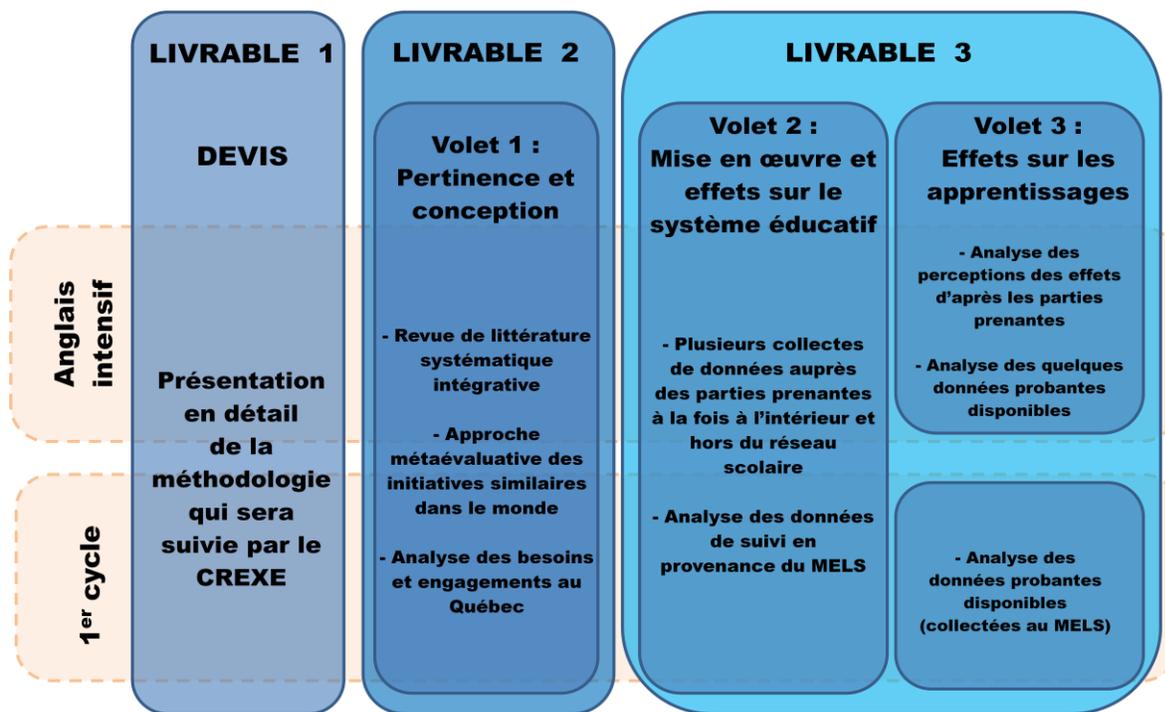
Population	Échéancier de collecte
Population du Québec	Août-Septembre 2013
Parents d'élèves	Août-Septembre 2013
Membres du Comité de suivi sur l'implantation de l'EIALS	Juillet-Août 2013
Commissions scolaires : directeurs généraux et directeurs des services éducatifs	30 octobre-20 novembre 2013
Commissions scolaires : conseillers pédagogiques en ALS	Octobre-Novembre 2013
Directeurs d'école	12 juin- 11 juillet 2013
Enseignants : titulaires et en ALS	25 septembre-6 novembre 2013
Personnes extérieures au milieu scolaire	Octobre-Novembre 2013

Livrables

Trois livrables sont prévus pour ce mandat. Il est convenu que les trois livrables seront finalisés d'ici le 31 janvier 2014.

- ◆ Le présent document est le premier livrable. Il décrit en détail la méthodologie et le devis d'évaluation proposés par le CREXE.
- ◆ Un deuxième livrable est prévu pour octobre 2013. Il regroupera les résultats obtenus sur le premier volet de l'évaluation, à savoir l'analyse de la pertinence et la conception des deux mesures.
- ◆ Un troisième livrable, prévu pour la fin de novembre 2013, présentera les résultats obtenus sur les volets 2 et 3, à savoir l'étude de la mise en œuvre et des effets sur le système éducatif ainsi que les premiers résultats obtenus quant aux effets sur les apprentissages. Lors de cette étape de dépôt du troisième livrable, il sera aussi possible d'identifier certains éléments qui pourront faire l'objet d'une recherche plus approfondie, dans le cadre d'un livrable supplémentaire (à convenir ultérieurement, le cas échéant) et qui n'est toutefois pas encore identifié dans la planification prévue par la présente offre de service.

Figure 6 : Schéma d'ensemble des livrables



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, italophones 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.dgflf.culture.gouv.fr/lang-reg/rapport_cerquiglini/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/Resources/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.

CLSLJ (2011). *Anglais intensif au primaire*. Alma, Commission scolaire du Lac-Saint-Jean, 34 pp. 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 School », *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*, no 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^o. 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.
- DÜRMELLER, 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^o15, p. 3–25
- EUN, B. (2011). «A Vygotskian theory-based professional development: Implications for culturally diverse classrooms», *Professional Development in Education*, n^o 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 02 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_fr: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 Internet 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=23801&navi=33>
- (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.
- GENESEEE, 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.
- GENESEEE, 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, pp. 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.
- « Stratégie d'enseignement de la communication à l'oral en langue seconde ou étrangère ». Texte de la grande conférence prononcée lors du XIIe 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 Internet 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 ETRANGERES, COMMERCE ET DEVELOPPEMENT 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* (pp. 269–290). New York, NY: Continuum. (Reprinted from *Language and education: Interaction and development, proceedings of the International Conference, Vietnam, April 1991*, pp. 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 ETUDES ECONOMIQUES (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/isced-2011-fr.pdf> (page consultée le 02 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, pp. 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/TOKAmWltbWVyc2lvbiBsaW5ndWlzdGlxdWUgZGFucyBsZSBzeXN0w6htZSD DqWR1Y2F0aWYgY2F0YWxhbg== 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 (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* (pp.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, Règlement modifiant le régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire, Loi sur l'instruction publique (L.R.Q., chapitre I-13.3, a. 447), art. 22.

- (2012). *L'Anglais intensif: ce que dit la recherche. Bibliographie – Décembre 2011*. Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 15 pp.
- (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 pp.
- (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 pp.
- (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 pp.
- (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 pp.
- (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 pp.
- (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 pp.
- (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 pp.
- (1997). *L'École, tout un programme. Énoncé de politique éducative*. Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 40 pp.
- (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/backgrounder-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/backgrounder-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.edu.gov.on.ca/eng/amenagement/frameworkFLS.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/relations-du-quebec/europe/espagne/fiche-pays>
- (Page consultée le 7 septembre 2013a). *Belgique*, (en ligne), <http://www.mrifce.gouv.qc.ca/fr/relations-du-quebec/europe/belgique/fiche-pays>
- (Page consultée le 12 septembre 2013). *États-Unis*, (en ligne), <http://www.mrifce.gouv.qc.ca/fr/relations-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 *Programme 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, 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*. 7th 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*, Jyväskylä, 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 pp.

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 sous 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 Quarterly*, 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