

# Rapport de recherche Version finale

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

**Troisième livrable**

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

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

**Mai 2014**



# Rapport de recherche

## Version finale

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

**Troisième livrable**

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



**Ont participé à cette étude,**

**Professeurs :**

M. Michel Boisclair  
M<sup>me</sup> Isabelle Bourgeois  
M. Étienne Charbonneau  
M<sup>me</sup> Tatiana Garakani  
M. Moktar Lamari  
M. Marcel Proulx  
M. André Viel  
École nationale d'administration publique

**Professionnels de recherche :**

Mme Éva Anstett  
M. Johann Jacob  
Mme Vénétià Sauvain  
Centre de recherche et d'expertise en évaluation  
École nationale d'administration publique

**Technicien :**

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

**Assistants de recherche :**

M<sup>me</sup> Victoria Bonilla  
M<sup>me</sup> Élise Cayouette  
M. Abdel-Daim Daou Namoro  
M. Marc Dutil  
M. Alexis Guilbert-Couture  
M<sup>me</sup> Jessy Rodrigue  
M. Arnaud Sawadogo  
M. René-Pierre Turmel

**Mise en page :**

Annie Blackburn-Boissonneault  
Centre de recherche et d'expertise en évaluation  
École nationale d'administration publique

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



## AVANT-PROPOS

---

Ce rapport est le fruit d'une recherche évaluative menée par le Centre de recherche et d'expertise en évaluation (CREXE), de l'École nationale d'administration publique (ENAP) du Québec. Il rend compte des résultats obtenus en matière d'évaluation de la mise en œuvre et des premiers effets de deux mesures gouvernementales initiées au Québec, dans le cadre de l'apprentissage de l'anglais, langue seconde au niveau de l'école primaire.

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

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

Dans le cadre des diverses collectes de données, nous avons interrogé presque 3 500 individus et acteurs concernés (population, parents, enseignants, directeurs d'écoles, groupes d'intérêt, personnel des commissions scolaires, chercheurs, etc.). Nous avons particulièrement apprécié et fortement appris des réponses apportées aux sondages, par les directeurs et directrices des écoles, ainsi que par les enseignants et enseignantes directement concernés par l'objet de la présente recherche évaluative. Sans la participation et la disponibilité de ces acteurs, cette étude n'aurait pu obtenir ses résultats et atteindre ses objectifs.

Nous tenons à remercier et à féliciter ces participants pour leur implication pour une recherche d'intérêt non seulement pour le Québec d'aujourd'hui (pour la prise de décision), mais aussi pour le Québec de demain, celui-là même constitué par les jeunes générations qui fréquentent en ce moment les différentes écoles du Québec.

Pour l'équipe de chercheurs concernés,

Moktar Lamari, Ph.D, professeur agrégé et directeur du CREXE, ENAP



## GLOSSAIRE SUR LES PRINCIPAUX CONCEPTS UTILISÉS DANS LE DOCUMENT

---

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

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

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

**Langue seconde** : Dans ce rapport, le concept de langue seconde est généralement utilisé au sens attribué par le MELS dans la conception de ses programmes, il désigne notamment le statut de l'anglais pour les élèves des écoles francophones.

**Métaévaluation** : C'est une étude qui consiste à faire la synthèse de plusieurs autres évaluations pour en tirer des leçons sur la pertinence, la conception, la mise en œuvre et les effets des interventions publiques sur un thème. On veut agréger les données relatives à d'autres interventions similaires à celle que l'on étudie, notamment en allant chercher des données d'autres régions ou pays.

**Mise en œuvre** : L'évaluation de la mise en œuvre d'une intervention donnée consiste à étudier les opérations, le déploiement des activités liées à son implantation. Une attention particulière est accordée à l'acceptabilité et à l'adhésion des acteurs concernés par

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 correspondant notamment à l'étude de la relation permettant de transformer, dans les meilleures conditions, les intrants (ensemble des ressources investies) en extrants (résultats directs de la valorisation des intrants) (Rossi, Lipsey et Freeman, 2004).

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

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

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

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

---

## SIGLES UTILISÉS DANS LE DOCUMENT

---

AAESQ :	Association of Administrators of English 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 directions générales des commissions scolaires du Québec
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
ALS :	Anglais, langue seconde
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
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
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
- LIP : Loi sur l'instruction publique
- MELS : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
- SPEAQ : Société pour la promotion de l'enseignement de l'anglais, langue seconde, au Québec

## **TABLE DES MATIÈRES**

<b>AVANT-PROPOS.....</b>	<b>I</b>
<b>GLOSSAIRE SUR LES PRINCIPAUX CONCEPTS UTILISÉS DANS LE DOCUMENT .....</b>	<b>III</b>
<b>SIGLES UTILISÉS DANS LE DOCUMENT .....</b>	<b>V</b>
<b>Liste des figures et tableaux.....</b>	<b>IX</b>
<b>INTRODUCTION .....</b>	<b>1</b>
<b>SECTION 1 : MISE EN CONTEXTE .....</b>	<b>3</b>
<b>PRÉCISIONS SUR LES DEUX MESURES À L'ÉTUDE .....</b>	<b>3</b>
1. Enseignement de l'anglais, langue seconde, au premier cycle du primaire (EALSPC).....	3
2. L'enseignement intensif de l'anglais, langue seconde, au troisième cycle du primaire (EIALS) . .	4
<b>RAPPELS MÉTHODOLOGIQUES .....</b>	<b>4</b>
1. Référentiel conceptuel sur la mise en œuvre et la gouvernance .....	4
2. Référentiel conceptuel sur l'évaluation des effets .....	5
3. Questions d'évaluation .....	5
4. Méthodologie de collecte et d'analyse des données .....	6
5. Autres données issues de la littérature .....	15
<b>MISE EN PERSPECTIVE DES STRATÉGIES D'IMPLANTATION SELON L'ANALYSE DES     POLITIQUES PUBLIQUES .....</b>	<b>16</b>
<b>SECTION 2 : MISE EN ŒUVRE DES DEUX MESURES .....</b>	<b>19</b>
<b>DESCRIPTION DE LA GOUVERNANCE ET DE L'IMPLANTATION PRÉVUE DES DEUX     MESURES.....</b>	<b>19</b>
1. Enseignement intensif de l'anglais, langue seconde .....	20
2. Enseignement de l'anglais, langue seconde au premier cycle du primaire .....	23
<b>RÉSULTATS D'IMPLANTATION DES DEUX MESURES .....</b>	<b>26</b>
1. Enseignement intensif de l'anglais, langue seconde .....	26
2. Enseignement de l'anglais, langue seconde, au premier cycle du primaire .....	31
3. Augmentation du temps d'enseignement moyen en ALS .....	31
<b>TÉMOIGNAGES SUR LA MISE EN ŒUVRE DES DEUX MESURES .....</b>	<b>33</b>
1. Enseignement intensif de l'anglais, langue seconde .....	33
2. Enseignement de l'anglais, langue seconde, au premier cycle du primaire .....	52

**UNE VUE D'ENSEMBLE SUR LES DISPARITÉS D'IMPLANTATION DE L'EIALS ..... 58**

**SECTION 3 : EFFETS DES DEUX MESURES SUR LE SYSTÈME ÉDUCATIF ..... 72**

**EFFETS DE L'EIALS SUR LE SYSTÈME ÉDUCATIF ..... 72**

1. Concurrence entre les écoles..... 72
2. Ajustement pour les enseignants d'anglais, langue seconde ..... 73
3. Ajustement pour les enseignants titulaires ..... 77
4. Collaboration entre enseignants d'ALS et enseignants titulaires ..... 82
5. Besoins en ressources..... 83
6. Ajustements pour les élèves non sélectionnés pour l'EIALS et pour les clientèles particulières dans les groupes d'EIALS ..... 87
7. Ajustements pour les écoles issues de contextes particuliers..... 89
8. Recrutement des enseignants d'ALS..... 91
9. Collaboration entre les commissions scolaires anglophones et francophones ..... 95
10. Pérennité de l'EIALS et viabilité de son intégration dans le système scolaire ..... 96

**EFFETS DE L'EALSPC SUR LE SYSTÈME ÉDUCATIF ..... 98**

**SECTION 4 : EFFETS SUR LES APPRENTISSAGES ..... 103**

**EFFETS DE L'EALSPC SUR LES APPRENTISSAGES ..... 103**

1. Perceptions émises lors de nos collectes sur la réussite scolaire ..... 103
2. Données collectées par le MELS ..... 106

**EFFETS DE L'EIALS SUR LES APPRENTISSAGES ..... 111**

1. Perceptions des effets de l'EIALS sur la réussite scolaire ..... 111
2. Autres perceptions sur les effets de l'EIALS..... 116
3. Perception des effets de l'EIALS sur les clientèles dites particulières ..... 118
4. Données analysées par le MELS..... 130

**SOMMAIRE ..... 133**

**BIBLIOGRAPHIE ..... 141**

**ANNEXE : OCCURRENCE DES THEMATIQUES ET ENJEUX DISCUTES AVEC LES PARTIES PRENANTES CONCERNEES ..... 159**

## LISTE DES FIGURES ET TABLEAUX

### Liste des figures

Figure 1 : Personnes et organismes influençant la décision d’implanter l’EIALS dans les écoles.....	21
Figure 2: Application du modèle 5 mois/5 mois dans les écoles.....	28
Figure 3 : Les éléments représentant des difficultés d’implantation de l’EIALS pour les gestionnaires des commissions scolaires .....	35
Figure 4 : Opinions sur le réalisme de l’implantation obligatoire de l’EIALS pour 2015-2016 .....	37
Figure 5 : L’EIALS et les processus décisionnel et organisationnel dans le milieu scolaire .....	40
Figure 6 : Appréciation de la marge de manœuvre des commissions scolaires .....	42
Figure 7 : Appréciation des possibilités d’adaptation de l’EIALS .....	43
Figure 8 : Appréciation de la disponibilité des outils requis pour l’implantation de l’EIALS .....	45
Figure 9 : Appréciation de l’adhésion des équipes-écoles au projet d’EIALS.....	47
Figure 10 : Appréciation des réponses apportées par le MELS lors de l’implantation de l’EALSPC .....	53
Figure 11 : Appréciation de l’accès aux outils et balises pour l’implantation de l’EALSPC .....	53
Figure 12 : Appréciation des modifications aux processus décisionnel et organisationnel engendrées par l’implantation de l’EALSPC .....	54
Figure 13 : Témoignages au sujet des insatisfactions liées à l’EALSPC .....	55
Figure 14 : Difficultés rencontrées à Montréal et dans la communauté métropolitaine....	64
Figure 15 : Difficultés rencontrées dans la Capitale-Nationale et dans la région de Chaudière-Appalaches .....	65
Figure 16 : Difficultés rencontrées dans les régions de l’Abitibi-Témiscamingue, du Nord-du-Québec et de la Côte-Nord.....	66
Figure 17 : Difficultés rencontrées dans le Bas-St-Laurent et en Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine.....	67
Figure 18 : Difficultés rencontrées en Mauricie et au Centre-du-Québec.....	68
Figure 19 : Difficultés ressenties au Saguenay-Lac-Saint-Jean.....	68
Figure 20 : Formation des enseignants d’ALS.....	76
Figure 21 : Témoignages des enseignants d’ALS au sujet du matériel pédagogique utilisé en EIALS .....	84
Figure 22 : Appréciations par les directeurs des ressources matérielles requises par l’implantation de l’EIALS .....	85
Figure 23 : Appréciations des gestionnaires des commissions scolaires au sujet des difficultés de recrutement d’enseignants d’ALS.....	92
Figure 24 : Appréciation des mesures assurant la continuité de l’EIALS.....	98
Figure 25 : Appréciation de la disponibilité du personnel enseignant en ALS .....	99
Figure 26 : Effet de l’EIALS sur la réussite scolaire des élèves HDAA en ALS.....	118

Figure 27 : Effets de l'EIALS sur la réussite scolaire des élèves HDAA en français .....	119
Figure 28 : Effet de l'EIALS sur la réussite scolaire dans les autres matières .....	120
Figure 29 : Niveau de satisfaction des parents d'élèves HDAA sur la charge de travail en EIALS.....	130

### Liste des tableaux

Tableau 1 : Thématiques et collectes de données pour les volets 2 et 3 .....	7
Tableau 2 : Synthèse des collectes de données quantitatives .....	9
Tableau 3 : Position des parties prenantes vis-à-vis du choix laissé aux milieux d'implanter l'EIALS, selon leur positionnement quant à l'EIALS .....	14
Tableau 4 : Description des écoles participant à l'expérimentation de l'EALSPC .....	24
Tableau 5 : Modèles d'EIALS utilisés par les écoles .....	27
Tableau 6 : Nombre de groupes et d'élèves, selon les modèles d'EIALS .....	29
Tableau 7 : L'EIALS dans les écoles privées au Québec .....	30
Tableau 8 : Évolution du temps d'enseignement moyen en ALS au primaire de 2007 à 2012.....	32
Tableau 9 : Atouts et difficultés de l'implantation de l'EIALS, selon les directeurs d'école .....	34
Tableau 10 : Appréciations des parties prenantes au sujet de la mise en œuvre de l'EIALS selon leur positionnement quant à l'EIALS (11 parties prenantes se sont exprimées).....	38
Tableau 11 : Avantages évoqués par les parties prenantes au sujet d'une implantation de l'EIALS laissée au choix des milieux .....	41
Tableau 12 : Défis évoqués par les parties prenantes au sujet d'une implantation de l'EIALS laissée au choix des milieux .....	44
Tableau 13 : Consultation des directeurs d'école au sujet de l'implantation de l'EIALS ...	48
Tableau 14 : Partage de l'information au sujet de l'EIALS.....	49
Tableau 15 : Information au sujet du Comité de suivi.....	50
Tableau 16 : Éléments de gouvernance au sein du Comité de suivi selon le positionnement des parties prenantes quant à l'EIALS (14 parties prenantes se sont exprimées).....	51
Tableau 17 : Difficultés d'implantation de l'EIALS selon les régions.....	59
Tableau 18 : Difficultés perçues par les gestionnaires des commissions scolaires au sujet des enseignants.....	63
Tableau 19 : Défis à relever par les enseignants d'ALS à la suite de la mise en œuvre de l'EIALS selon les parties prenantes .....	74
Tableau 20 : Avis des enseignants d'ALS sur les ajustements amenés par l'EIALS .....	75
Tableau 21 : Position des enseignants titulaires sur l'EIALS.....	78
Tableau 22 : Défis à relever par les enseignants titulaires à la suite de la mise en œuvre de l'EIALS selon les parties prenantes .....	78
Tableau 23 : Perception des enseignants titulaires sur les ajustements amenés par l'EIALS	80
Tableau 24 : Appréciation des enseignants titulaires sur l'attractivité de l'EIALS .....	81
Tableau 25 : Impact de la mise en place de l'EIALS sur la concertation.....	83
Tableau 26 : Appréciations des parties prenantes au sujet des ressources additionnelles nécessaires pour l'EIALS en fonction du type d'accompagnement offert dans le milieu scolaire (15 parties prenantes se sont exprimées).....	86

---

Tableau 27 : Appréciation des parties prenantes sur les écoles ayant un contexte particulier en fonction du type d'accompagnement offert dans le milieu scolaire (15 parties prenantes se sont exprimées) .....	91
Tableau 28 : Perceptions des effets de l'EALSPC sur la réussite scolaire des élèves.....	104
Tableau 29 : Perceptions des enseignants d'ALS et titulaires sur les effets de l'EALSPC	105
Tableau 30 : Description des cohortes échantillonnées .....	108
Tableau 31 : Tableau récapitulatif sur les effets .....	110
Tableau 32 : Perception des effets de l'EIALS sur la réussite scolaire des élèves.....	113
Tableau 33 : Perception des enseignants d'ALS sur les effets de l'EIALS .....	114
Tableau 34 : Perception des parties prenantes concernant les effets de l'EIALS sur le niveau de réussite dans les autres matières .....	115
Tableau 35 : Perception des enseignants titulaires sur les effets de l'EIALS .....	116
Tableau 36 : Perception des enseignants au sujet des effets de l'EIALS .....	117
Tableau 37 : Appréciation des directeurs d'écoles de la réussite en anglais .....	121
Tableau 38 : Appréciation des directeurs d'écoles de la réussite en français .....	122
Tableau 39 : Appréciation des directeurs d'écoles de la réussite dans les autres matières	123
Tableau 40 : Appréciation des enseignants d'ALS .....	124
Tableau 41 : Appréciation des enseignants titulaires au 3 <sup>e</sup> cycle du primaire.....	125
Tableau 42 : Perception de l'effet de l'EIALS sur le niveau de confiance des clientèles particulières .....	129



---

## INTRODUCTION

---

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

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

Ce livrable regroupe les résultats de recherche pour le deuxième et le troisième volets de l'étude, à savoir les thèmes de mise en œuvre de ces deux mesures et de leurs premiers effets sur le système éducatif et sur les apprentissages.

Concrètement, le document comporte trois sections principales. La première est consacrée à une mise en contexte des travaux sur la mise en œuvre et les effets de l'enseignement de l'anglais, langue seconde, au Québec. Elle présente des repères méthodologiques et conceptuels qui aideront la compréhension des sections suivantes.

La deuxième section développe les résultats relativement à la mise en œuvre de l'EIALS et de l'EALSPC dans les écoles primaires du Québec. Cette section présente des données statistiques issues des sondages menés à cette fin auprès des directeurs d'écoles, des gestionnaires des commissions scolaires, des enseignants et des parents notamment. Elle présente aussi les résultats issus des entrevues et des groupes de discussion, de façon à donner plus d'explication et de nuances relativement aux situations particulières et intérêts des parties prenantes concernées par la mise en œuvre et la gouvernance de ces deux mesures étudiées.

La troisième section présente les effets des deux mesures sur le système éducatif. Ces éléments touchent de très près à la mise en œuvre des deux mesures puisqu'ils mettent en exergue les enjeux liés à la façon dont sont réalisées les actions sur le terrain, c'est-à-dire dans le milieu scolaire.

Enfin, la quatrième section est consacrée à l'étude des premiers effets des deux mesures sur les apprentissages. Cette section présente aussi des données statistiques issues des sondages auprès des directeurs d'écoles, des gestionnaires des commissions scolaires, des enseignants et des parents. Il sera aussi question de données de nature qualitative qui émanent des entrevues au sujet des effets perçus au niveau des apprentissages. Notons à ce sujet qu'une collecte de données au MELS a été réalisée dans le cas de l'EALSPC et les résultats ont été rendus disponibles pour cette étude. En ce qui concerne l'EIALS, la collecte est en cours au MELS pour mesurer les effets sur les apprentissages de l'élève en ALS et dans les autres matières.



## SECTION 1 : MISE EN CONTEXTE

### Précisions sur les deux mesures à l'étude

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

L'EALSPC, mis en place en 2006, concerne les élèves du premier cycle du primaire. Le programme d'études ministériel favorise une approche d'interaction devant susciter l'éveil linguistique du jeune apprenant ou l'ouverture à une nouvelle langue et 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.

## **2. 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<sup>e</sup> et du 3<sup>e</sup> cycles 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 ».

### **Rappels méthodologiques**

---

#### **1. Référentiel conceptuel sur la mise en œuvre et la gouvernance**

Un des buts de cette étude étant consacré à la mise en œuvre de l'EIALS et de l'EALSPC, il est important de rappeler le sens attribué aux notions entourant la mise en

œuvre et aussi plus particulièrement à la gouvernance, qui est un aspect important dans les collectes de données.

#### ◆ **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 ont guidé l'élaboration des outils et approches de collectes de données.

## **2. Référentiel conceptuel sur l'évaluation des effets**

Le troisième volet de l'étude est dédié à l'évaluation des premiers effets des deux mesures, plus particulièrement les effets sur les apprentissages. Comme pour le deuxième volet, rappelons ici la définition accordée à ce concept en évaluation.

#### ◆ **Effets**

Les effets d'une intervention publique ont trait aux résultats immédiats ou ultimes d'une action publique. Ils peuvent être intentionnels ou non, positifs ou négatifs, directs ou indirects. L'évaluation des effets consiste à étudier si l'action publique a produit les résultats attendus et dans quelle mesure les interventions ont permis de solutionner la situation en cause, apporter les changements sur les cibles visées et pour quelles retombées escomptées ou non (Weiss, 1998). Considérant les délais impartis à la présente étude, l'évaluation des effets se limite principalement aux effets perçus par 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.

## **3. Questions d'évaluation**

Commençons par rappeler les questions d'évaluation qui ont guidé la présente recherche évaluative pour le volet relatif à la mise en œuvre :

- 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 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?

Les questions d'évaluation consacrées à l'étude des premiers effets sont formulées comme suit :

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

#### **4. Méthodologie de collecte et d'analyse des données**

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

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

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

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

## 4.1 Collecte des données

### ◆ Thèmes traités dans la collecte

Plusieurs populations ont été consultées au sujet des volets 2 (mise en œuvre et gouvernance) et 3 (effets sur les apprentissages et le système public). Voici les thèmes qui ont été traités avec ces populations :

**Tableau 1 : Thématiques et collectes de données pour les volets 2 et 3**

Population	Thèmes traités (volet 2)
Conseillers pédagogiques en ALS des commissions scolaires	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exploration de la mise en œuvre des mesures, des défis et réussites de l'implantation et des effets sur le système scolaire</li> <li>• Courte exploration des différents aspects de la gouvernance</li> <li>• Exploration des particularités régionales relatives à l'enseignement de l'anglais, qui expliqueraient notamment les disparités d'implantation de l'enseignement intensif de l'anglais</li> </ul>
Directeurs généraux et directeurs des services éducatifs des commissions scolaires	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Appréciation de la mise en œuvre des mesures, des particularités, des défis et réussites de l'implantation dans les commissions scolaires</li> <li>• Exploration de la gouvernance des mesures, notamment en termes de prise de décision</li> </ul>
Directeurs d'écoles	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Profil des écoles vis-à-vis de l'enseignement de l'anglais (notamment de l'enseignement intensif de l'anglais)</li> <li>• Appréciations de la mise en œuvre des mesures, des défis et réussites de l'implantation dans les écoles</li> <li>• Exploration des modalités d'implantation et des effets sur l'organisation de l'école</li> <li>• Exploration de la gouvernance, notamment des prises de position des parties prenantes au niveau local</li> </ul>
Enseignants : titulaires et ALS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Appréciation de la mise en œuvre des mesures, des défis et réussites de l'implantation dans les écoles</li> <li>• Effets sur l'organisation de la classe, sur le travail d'enseignant et la satisfaction au travail</li> </ul>
Personne en dehors du milieu scolaire	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Appréciation de la mise en œuvre des mesures, des défis et réussites de l'implantation dans leur milieu</li> </ul>
Membres du Comité de suivi sur l'implantation de l'EIALS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Appréciation de la mise en œuvre des mesures, des défis et réussites de l'implantation et les effets sur le système scolaire</li> <li>• Appréciation de la gouvernance telle que vécue sur le terrain dans les commissions scolaires et les écoles</li> <li>• 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.)</li> </ul>

Population	Thèmes traités (volet 3)
Parents d'élèves	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Effets perçus des mesures sur les apprentissages</li> <li>• Appréciation de l'expérience ressentie par les élèves</li> </ul>
Écoles (directeurs et enseignants)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Effets perçus des mesures sur les apprentissages</li> </ul>
Conseillers pédagogiques en ALS des commissions scolaires	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Effets perçus des mesures sur les apprentissages</li> </ul>
Membres du Comité de suivi sur l'implantation de l'EIALS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Effets perçus des mesures sur les apprentissages</li> </ul>

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

#### ◆ Précisions sur la collecte des données de nature quantitative

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

**Tableau 2 : Synthèse des collectes de données quantitatives**

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

<sup>1</sup> Source : Statistique Canada, Estimations de la population du Québec en 2012 (vérifié le 2013-09-16).

## ◆ Précisions sur la collecte des données de nature qualitative

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

Le mandat du Comité de suivi sur l'implantation de l'EIALS [Comité de suivi], 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<sup>2</sup>.

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

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

- Fédération des commissions scolaires du Québec (FCSQ)
- Association des directions générales des commissions scolaires du Québec (ADIGECS)
- Association des commissions scolaires anglophones du Québec (ACSAQ)
- Association des directeurs généraux des commissions scolaires anglophones du Québec (ADGCSAQ)
- Association montréalaise des directions d'établissement scolaire (AMDES)
- Association québécoise du personnel de direction des écoles (AQPDE)
- Fédération québécoise des directions d'établissement d'enseignement (FQDE)
- Association des cadres scolaires du Québec, Services éducatifs (ACSQ)
- Association of Administrators of English School of Quebec (AAESQ)
- Fédération des établissements d'enseignement privés (FEPP)
- 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)
- Bureau de coopération interuniversitaire (BCI) anciennement connu sous le nom de « Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec » (CREPUQ)

---

<sup>2</sup> Ce Comité de suivi était soutenu par trois équipes stratégiques: une équipe concernant les ajustements pour les enseignants titulaires de la 6<sup>e</sup> 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.

- Société pour la promotion de l'enseignement de l'anglais, langue seconde, au Québec (SPEAQ)

Au terme du processus de consultation, 15 entrevues individuelles semi-dirigées, d'une heure et demie en moyenne, ont été réalisées<sup>3</sup>. Dans la suite de ce rapport, la mention « partie prenante » fait référence aux membres du Comité de suivi interrogés seulement.

- Groupe de discussion avec les conseillers pédagogiques en ALS

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

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

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

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

Une courte revue de presse a été effectuée avec le programme EUREKA pour la période 2005 à 2013 dans les journaux du Québec avec les mots clés suivant : « ANGLAIS » ou « INTENSIF » ou « PRIMAIRE ». Les articles ont été sélectionnés selon plusieurs critères : ils concernent des personnes ou associations en dehors du milieu scolaire (primaire) qui donnent leur point de vue, soit sur l'EALS au Québec, l'EIALS ou

---

<sup>3</sup> Deux parties prenantes n'ont pas manifesté leur intérêt pour participer à l'étude.

l'EALSPC. Les articles dans lesquels des journalistes interviewent ce type de personnes, ainsi que les articles d'opinion des chroniqueurs ont été retenus. Une recherche d'articles de blogues a également été effectuée dans Google avec les mots clés « anglais intensif » et « blogue » (25 400 résultats), puis « anglais intensif » et « blog » et « Québec » (25 100 résultats), puis « anglais intensif au primaire » (9 480 résultats). Les articles de blogues sélectionnés sont ceux faisant référence à l'EIALS sur les huit premières pages de la recherche.

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

Au total, environ 31 personnes ont pu être sollicitées et 11 personnes étaient disponibles pour participer aux discussions. Bien que cinq groupes de discussion aient été prévus, seulement deux groupes de discussion ont pu avoir lieu en raison du faible nombre de participants disponibles en même temps et au même endroit. Le premier groupe était composé de personnes favorables aux mesures, constitué majoritairement de professeurs et de chercheurs en linguistique en milieu universitaire<sup>4</sup>, tandis que le deuxième groupe regroupait autant des associations, des représentants de regroupement de citoyens que des personnes s'exprimant en leur nom personnel, tous défavorables aux deux mesures étudiées. Il est à noter également qu'un répondant sollicité pour participer au groupe de discussion des personnes favorables aux mesures ne pouvait pas se déplacer, mais a donné sa disponibilité pour être écouté en entrevue, ce qui a été fait. Tous les textes que les personnes sollicitées nous ont fait parvenir ont également été recueillis, indépendamment de leur participation ou non au groupe de discussion.

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

---

<sup>4</sup> Cela est dû notamment au hasard des sollicitations et à la plus grande disponibilité des coordonnées des universitaires que des autres personnes.

## 4.2 Analyse des données

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

### ◆ Analyse des données de nature quantitative

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

### ◆ Analyse des données de nature qualitative

#### ▪ Analyse des entrevues avec les parties prenantes

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

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

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

**Tableau 3 : Position des parties prenantes vis-à-vis du choix laissé aux milieux d'implanter l'EIALS, selon leur positionnement quant à l'EIALS<sup>5</sup>**

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

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

- Analyse des groupes de discussion avec les conseillers pédagogiques

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

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

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

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

---

<sup>5</sup> Ce tableau se lit de la manière suivante : cinq parties prenantes interrogées sont favorables à la fois à l'EIALS et au choix laissé aux milieux d'implanter ou pas cette mesure, sans que des balises soient clairement indiquées pour ce faire.

## 5. Autres données issues de la littérature

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

### ◆ **Revue de littérature systématique et intégrative**

La revue de littérature systématique et intégrative est une démarche scientifique rigoureuse de revue de la littérature existante sur un sujet. Cette revue de littérature avait pour objet de répondre à différentes questions de recherche au sujet de l'enseignement d'une langue seconde au primaire, principalement l'EALS. Cette démarche se fonde sur un protocole détaillé décrit notamment par le réseau Cochrane Collaboration<sup>6</sup>.

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

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

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

Une analyse documentaire a également été menée à partir des documents publics produits sur les besoins de la population québécoise en matière d'apprentissage d'une langue seconde et sur l'ensemble des actions qui ont été posées au sujet de l'EALS au Québec.

---

<sup>6</sup> On peut consulter leur guide à l'adresse Web suivante : <http://handbook.cochrane.org/>.

## Mise en perspective des stratégies d'implantation selon l'analyse des politiques publiques

---

Notre recherche scientifique portant sur la gouvernance et la mise en œuvre des politiques publiques nous amène à émettre deux remarques.

La recherche scientifique nous apprend que les ambitieuses politiques publiques sont souvent conçues et adoptées de façon impossible à prévoir, profitant de « fenêtre d'opportunité » créée par la convergence de trois principales mouvances contextuelles rarement réunies de manière concomitante : la mouvance de la pertinence de la problématique à résoudre collectivement (dans ce cas l'amélioration possible du niveau de maîtrise de l'ALS au Québec); la mouvance des solutions (formule de l'enseignement intensif en fin du primaire ou autres); la mouvance des décisions politiques (compromis, coûts, dividendes politiques, etc.) (Kingdon, 1995). Cette réalité, parfois aléatoire et difficilement contrôlable par les organisations gouvernementales et les processus administratifs, fait en sorte que la décision ultime pour l'adoption d'une politique publique peut ne pas disposer de tout le temps et des moyens nécessaires pour favoriser une mise en œuvre optimale et concertée. Les paramètres politiques peuvent avoir plus d'impact sur la décision que les paramètres administratifs propres aux organisations concernées par la conception et la mise en œuvre des décisions et des politiques qui les accompagnent.

Il est aussi démontré, dans de nombreux pays, la prévalence d'un biais d'optimiste constaté chez les décideurs politiques ayant pris de grandes décisions et initié des mégaréformes dans leur société (Flyvbjerg, Bent et Cowi, 2004). Le biais d'optimisme peut propulser certaines décisions et mettre de l'avant des trajectoires décisionnelles fortement collées aux programmes politiques (cycle électoral, cycle budgétaire, idéologie partisane, etc.), léguant à un second plan la mobilisation des parties prenantes et leur adhésion immédiate pour trouver les moyens et vaincre toutes les éventuelles contraintes structurelles qui les entourent. Ces situations peuvent parfois créer des décalages entre le cycle politique (électoral notamment), les processus de gouvernance et le fonctionnement normal des organisations gouvernementales chargées de la mise en œuvre des politiques et programmes gouvernementaux. Ces décalages peuvent privilégier les fins, au détriment des moyens (préparation, ressources requises, délais, etc.), limitant les marges de manœuvre administratives pour faire le nécessaire en matière de conception et de calibrage des interventions publiques. C'est dans ce cadre qu'on peut apprécier l'une des plus importantes dimensions de la mise en œuvre des interventions publiques visant l'EALS au Québec.

L'annonce de l'EALSPC pour la rentrée 2006 a été faite en février 2005 par le gouvernement libéral (PLQ) à presque deux ans des échéances électorales (mars 2007). Il faut dire qu'en avril 2003, environ deux années avant cette annonce, le Parti libéral avait promis, dans son programme électoral, l'ajout de 90 minutes par semaine à l'horaire des écoliers du primaire, espérant ainsi faire passer le temps annuel d'apprentissage de l'anglais pour les premières années du primaire de 846 à 900 heures. Cette mesure avait notamment pour objectif d'assurer l'enseignement de l'anglais dès la première année du primaire. Force est de constater que cette mesure a trouvé sa place dans un programme

---

politique serré marqué par le débat sociopolitique sur les listes d'attente dans les hôpitaux, les performances de la Caisse de dépôt et placement ou encore le dossier des fusions municipales. L'enjeu politique de l'apprentissage de l'anglais comme langue seconde n'a pas été occulté lors des campagnes électorales de 2007, alors que la crise financière commençait à poindre sérieusement pour altérer encore les finances publiques au Québec (et limiter les dépenses).

En février 2011, le gouvernement libéral a annoncé l'initiative d'une implantation obligatoire de l'EIALS d'ici 2015-2016. Cette annonce est survenue environ trois années après les élections de décembre 2008 remportées par le PLQ, et une année avant celles de 2012. Comme on va le constater dans la suite de ce document, il semblerait que le système éducatif de l'école primaire ne disposait pas de grande marge de manœuvre budgétaire et matérielle en 2011, soit durant une période de compression des dépenses et de déficit budgétaire (suivant les importantes dépenses en infrastructures en vue de relancer l'économie au lendemain de la crise de 2008-2009).



---

## SECTION 2 : MISE EN ŒUVRE DES DEUX MESURES

---

La présente section examine le processus de mise en œuvre des deux interventions évaluées. Nos investigations s'intéresseront aussi aux premiers effets de cette mise en œuvre sur la gouvernance du système éducatif.

L'évaluation de la mise en œuvre de ces deux mesures consiste à étudier le déploiement des activités liées à leur implantation dans les écoles des différentes régions du Québec. Une attention particulière est accordée à l'acceptabilité et à l'adhésion des acteurs concernés par l'intervention, à « l'atterrissage » concret du concept de ces deux interventions sur le terrain des écoles et des commissions scolaires des différentes régions. L'insertion et l'adoption des deux mesures par les milieux, les acteurs du système éducatif, ainsi que les interactions entre ces acteurs sont aussi examinées. 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).

L'évaluation de la mise en œuvre ne peut se faire sans tenir compte de l'examen des interactions entre les instances gouvernementales chargées de la mise en œuvre de ces deux mesures et les acteurs concernés : réseaux, groupes d'influence, parents, syndicats, etc. Les interactions créées au moment de l'émergence, de la conception, de l'adoption et de la mise en œuvre des politiques publiques sont traitées sous la thématique de la gouvernance (Talbot, 2011). L'évaluation de la gouvernance implique nécessairement l'analyse des positions et des pressions issues des acteurs concernés, organisés ou non en groupes d'intérêts, pour influencer les décisions ciblées.

### **Description de la gouvernance et de l'implantation prévue des deux mesures**

---

Il est important de souligner d'emblée que les stratégies d'implantation des deux mesures à l'étude diffèrent à bien des égards. Concernant l'enseignement intensif de l'anglais, langue seconde (EIALS) plus particulièrement, et afin d'être en mesure d'étudier les interactions entre le gouvernement et la société dans son ensemble et celles entre les différents acteurs du milieu scolaire, il est nécessaire de faire le point sur les responsabilités de ces acteurs telles qu'elles sont prévues dans la Loi sur l'instruction publique du Québec (LIP) et selon les perceptions de ces mêmes acteurs sur le terrain. L'un des principaux objectifs de cette partie de la recherche évaluative est de distinguer, à travers les collectes de données, les différentes périodes qui ont jalonné la décision de mettre en place l'EIALS dans les écoles et sa mise en œuvre.

## 1. Enseignement intensif de l'anglais, langue seconde

### 1.1 Stratégie d'implantation de l'EIALS

Rappelons tout d'abord que plusieurs périodes d'implantation de l'EIALS peuvent être distinguées :

- Une première période (P1) où certaines écoles ont choisi de mettre en place l'EIALS à partir des années 1970.
- Une deuxième période (P2) où le gouvernement a décidé en février 2011 d'une implantation graduelle en vue d'une implantation obligatoire en 2015-2016.
- Une dernière période (P3), en cours depuis le printemps 2013, où l'implantation graduelle n'est plus obligatoire : les différents milieux peuvent implanter l'EIALS selon leur volonté, par décision du conseil d'établissement. On revient finalement à la situation initiale telle que décrite en P1.

Pour qu'une mesure ait un caractère obligatoire, il est nécessaire qu'elle soit soumise à une loi ou à un règlement, tel le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire [Régime pédagogique]. La modification du Régime pédagogique, liée au temps d'enseignement de l'ALS, était prévue pour être effective seulement à partir de 2015-2016. Jusqu'à l'année 2015-2016, aucune disposition légale ne contraignait les milieux à cet égard. Toutefois, tel que mentionné en P2, une mobilisation était demandée à l'ensemble du réseau pour que l'implantation se fasse graduellement. De cette situation, une certaine confusion a émergé auprès des différents milieux quant à la responsabilité de chacun dans le cadre de ce qui est prévu par la Loi sur l'instruction publique (LIP) relativement à la détermination, annuellement, du temps consacré à chaque matière dans l'école.

### 1.2 Gouvernance : la décision de mettre en place l'EIALS dans les écoles

Le rôle des parents dans les processus de mise en œuvre de l'EIALS est apparu plutôt prépondérant lors de l'examen de pertinence de la mesure (voir livrable II de cette étude).

Rappelons que la LIP prévoit que les parents participent à l'élaboration, à la réalisation et à l'évaluation du projet éducatif de l'école de leurs enfants :

Le projet éducatif est élaboré, réalisé et évalué périodiquement avec la participation des élèves, des parents, du directeur de l'école, des enseignants, des autres membres du personnel de l'école, des représentants de la communauté et de la commission scolaire (LIP, art. 36.1).

Dans le réseau public, c'est le conseil d'établissement, formé de parents, de membres du personnel de l'école, dont des enseignants, et de représentants de la communauté qui approuve, conformément à la LIP, les propositions du directeur de l'école liées :

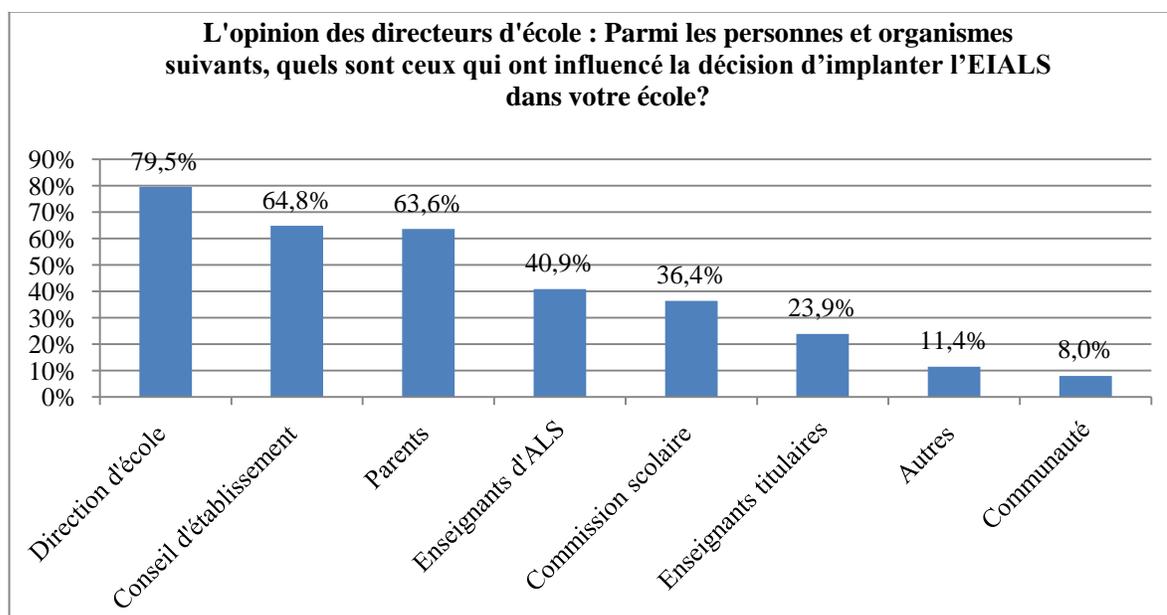
- aux modalités d'application du régime pédagogique (LIP, art. 84);

- à l'orientation générale en vue de l'enrichissement ou de l'adaptation par les enseignants des objectifs et des contenus indicatifs des programmes d'études établis par le ministre (LIP, art. 85);
- au temps alloué à chaque matière obligatoire (LIP, art. 86).

C'est à l'intérieur de ce processus, et sous réserve de certaines responsabilités de la commission scolaire liées au respect du Régime pédagogique, qu'une décision se prend dans une école à l'égard d'un projet touchant à la grille-matières.

Étant donné qu'il n'y avait aucune disposition légale dans le Régime pédagogique obligeant l'EIALS au 3<sup>e</sup> cycle du primaire dans une école au moment de l'annonce gouvernementale en février 2011, ce sont les dispositions de la LIP citées précédemment qui s'appliquent.

**Figure 1 : Personnes et organismes influençant la décision d'implanter l'EIALS dans les écoles**



Source : Sondage auprès des directeurs, CREXE (2013)

Les données du sondage mené auprès des directions d'école (voir Figure 1) nous apprennent que nombre de personnes et d'organismes détiennent un pouvoir d'influence sur la décision d'implanter ou non l'EIALS dans les écoles. Ces données suggèrent aussi que les situations diffèrent d'une école à l'autre, sans mettre en cause la forte influence des directions d'école (79,5 % des répondants considèrent que les directions d'école influencent cette décision). Elles montrent une certaine disparité entre l'appui (influence) apporté par les enseignants titulaires et celui issu des enseignants d'ALS (respectivement 23,9 % et 40,9 %). Les directeurs d'école notent également l'importance des conseils d'établissement et des parents dans l'implantation de L'EIALS. Ces influences affectent les

deux tiers des décisions prises à cet effet. Toute proportion gardée, les commissions scolaires et les enseignants titulaires ont, selon ces données, eu moins d'influence dans l'adoption de telles décisions.

Les répondants ayant participé aux groupes de discussion et aux entrevues ont également souligné le rôle déterminant de la commission scolaire concernant la demande lors de la période d'implantation graduelle de l'EIALS en vue d'une implantation obligatoire en 2015-2016. Pendant cette période, plusieurs commissions scolaires ont préparé un plan de déploiement sur leur territoire et ont vérifié l'intérêt des écoles à y participer. Plusieurs commissions scolaires ont instauré un comité de soutien pour pouvoir répondre aux demandes d'information des directions d'école intéressées et aux interrogations de leur milieu, et pour gérer la demande parentale de l'EIALS.

### **1.3 Gouvernance : l'implantation de l'EIALS**

Selon les répondants, la direction d'école est responsable de la mise en œuvre de l'EIALS avec le soutien de la commission scolaire :

À la commission scolaire, il y a quelqu'un qui est responsable du dossier de l'anglais intensif. Il y a le support des conseillers pédagogiques [...]. La direction d'école met en place le service en s'assurant du nombre d'heures, du nombre de périodes et d'enseignants et on a le soutien de la commission scolaire pour l'organisation. (Partie prenante)

La commission scolaire voit au processus d'affectation des enseignants dans les écoles, c'est-à-dire qu'elle détermine les besoins dans chaque champ d'affectation. Ainsi, pour les projets d'EIALS, la commission scolaire devait voir à la distribution des ressources dans les écoles en prenant en compte le nombre d'enseignants disponibles ou en surplus dans les champs concernés, le tout dans le respect des règles d'affectation et de mutation prévues aux conventions collectives. Le choix du modèle relevait normalement de l'école, mais il pouvait arriver qu'une commission scolaire, pour des raisons organisationnelles, demande à l'école de privilégier un modèle en particulier. Rappelons également que les comités de soutien créés par certaines commissions scolaires avaient pour objectif d'appuyer les directions d'école qui avaient des interrogations sur la mise en œuvre, par exemple sur le choix des modèles, sur la manière de l'implanter, sur les grilles-matières, etc.

Par ailleurs, dans le sondage réalisé auprès des directions d'école, les répondants ont affirmé que les personnes qui ont contribué au choix du modèle d'EIALS sont : la direction de l'école (86,0 %); les enseignants titulaires (72,1 %); les enseignants en ALS (66,3 %); la commission scolaire (45,3 %); le conseil d'établissement (43,0 %).

### **1.4 Gouvernance : les responsables du suivi de l'implantation de l'EIALS**

L'école a la responsabilité du suivi de ses projets puisque « le conseil d'établissement doit informer annuellement les parents ainsi que la communauté que dessert l'école des services qu'elle offre et leur rendre compte de leur qualité. Le projet éducatif et le plan de réussite de l'école sont donc rendus publics ainsi que l'évaluation de la réalisation du plan de réussite » (LIP, art. 83).

En ce qui concerne l'EIALS, tout porte à croire que les activités de suivi sur le processus de mise en œuvre n'ont pas été suffisamment développées en raison du court délai entre l'annonce de la mesure et son implantation. Aucun répondant n'a été en mesure d'indiquer si un suivi réel de son implantation a été effectué. Il semblerait que ce soit aux directions d'école qu'incombe la responsabilité de faire le suivi avec leur personnel, les parents et la commission scolaire. Dans le sondage réalisé auprès des directions d'école ayant mis en place l'EIALS, les répondants ont en effet affirmé que les responsables du suivi sont avant tout : la direction de l'école (90,6 %); les enseignants titulaires (82,3 %); les enseignants d'ALS (82,3 %); la commission scolaire (57,3 %).

## **2. Enseignement de l'anglais, langue seconde au premier cycle du primaire**

Le 8 juin 2006, le MELS rend public le Programme d'ALS, du premier cycle du primaire. Il concrétisait ainsi l'engagement du gouvernement du Québec d'augmenter le nombre d'heures d'ALS et d'aborder cet enseignement dès le premier cycle primaire. Ce programme a été élaboré par une équipe de rédactrices issues de la pratique et expérimenté par des écoles volontaires issues de l'ensemble du Québec, tout au long de sa rédaction. De plus, le programme a été validé auprès de partenaires du réseau scolaire francophone avant son approbation ministérielle.

Le projet pilote d'expérimentation de l'ALS au premier cycle du primaire s'est déroulé sur deux ans (2004-2006). La première année, six écoles dans cinq régions ont participé au projet. La deuxième année trois écoles, de deux régions additionnelles, se sont jointes à l'expérimentation dont une école issue d'un contexte pluriethnique, avec un grand nombre d'enfants bilingues ou trilingues et une école qui regroupait, dans une même classe, des élèves de 1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> années du primaire.

Ces écoles se sont portées volontaires pour se joindre au projet et ont accepté les conditions d'expérimentation du MELS. Parmi ces conditions, notons celles-ci : affecter un enseignant spécialiste d'ALS et allouer de 90 à 120 minutes par semaine à l'EALS. Les enseignants d'ALS devaient aussi accepter de participer aux sessions de formation et de perfectionnement du MELS (quatre journées de formation et quatre sessions de travail annuelles); mettre en pratique la méthodologie d'enseignement privilégiée par le programme dont l'utilisation de chansons, comptines et histoires tirées du répertoire culturel anglophone et l'emploi de l'anglais comme langue de communication afin d'initier l'élève à la langue anglaise dès le premier cours; utiliser le matériel et les ressources pédagogiques produits par le MELS; recevoir le soutien pédagogique de l'équipe du MELS; accepter en classe les visites de l'équipe du MELS et participer à la réalisation de captations vidéo.

Durant cette période d'expérimentation, plusieurs résultats étaient obtenus et ont été jugés fort encourageants. La première année du projet comptait 211 élèves appartenant à 10 groupes et la deuxième année, 325 élèves de 17 groupes. D'après les informations fournies par les rapports d'expérimentation, la plupart des élèves des écoles publiques n'avaient pas été en contact avec la langue anglaise, alors que les deux groupes du secteur des écoles privées avaient eu des demi-journées en anglais au préscolaire. D'après les

commentaires recueillis auprès des enseignants titulaires, les groupes pouvaient compter des élèves HDAA et, d'après les parents, quelques élèves venaient de foyers bilingues ou avaient déjà été exposés à l'anglais en dehors de l'école.

Le projet a été évalué au moyen de questionnaires soumis aux enseignants d'ALS, aux enseignants titulaires, aux directions d'école, aux parents et aux élèves. Ces questionnaires permettent donc de recueillir des perceptions des effets de l'implantation de l'EALSPC sur le système scolaire et les apprentissages. Il faut toutefois noter que ces résultats ne sont pas généralisables à l'ensemble des écoles du Québec, puisque les écoles participantes sont volontaires et ne constituent donc pas un échantillon représentatif des écoles du Québec. Les résultats présentés dans les rapports d'expérimentation sont pour la plupart positifs pour tous les acteurs impliqués dans le projet. Ces rapports soulignent que les enfants ont profité des classes d'enseignement de l'anglais, apprécié la méthode d'enseignement favorisant une approche communicative et interactive. Les enseignants d'ALS ont constaté de grands progrès dans l'apprentissage de leurs groupes d'élèves concernés; les enseignants titulaires ont noté un certain transfert d'habiletés et stratégies d'apprentissage dans d'autres matières (ex. : stratégies de décodage, prise de risques, résolution de problèmes); les parents observent plus d'ouverture et de motivation des enfants face à l'apprentissage de l'ALS. D'autre part, les directeurs d'école et enseignants titulaires ont observé des bienfaits au-delà de leurs attentes et ont été rassurés par l'expérience.

Il y a eu quelques observations ponctuelles au sujet des défis relevés par les élèves en difficulté d'apprentissage : dans certains cas, l'apprentissage d'une nouvelle langue a représenté un fardeau additionnel, mais dans d'autres, cette expérience a représenté pour les élèves l'occasion de se sentir à l'aise dans leur groupe.

**Tableau 4 : Description des écoles participant à l'expérimentation de l'EALSPC**

#	École	Secteur	Nombre de groupes	Heures d'enseignement par semaine	Région	Participation au projet
1	Alexander-Wolff	Public	2	90	Capitale-Nationale	1 an
2	Joli-Bois	Public	2	100	Capitale-Nationale	2 ans
3	Le Roseau	Public	2	120	Saguenay–Lac-Saint-Jean	2 ans
4	Sainte-Lucie	Public	2	100	Abitibi-Témiscamingue	2 ans
5	Val-des-Ormes	Public	2	90	Laurentides	2 ans
6	Plein Soleil	Privé	2	120	Estrie	2 ans
7	Chénier	Public	2	90	Montréal	1 an
8	Murielle-Dumont	Public	2	90	Montréal	1 an
9	Saint-Marc	Public	1	118	Bas-Saint-Laurent	1 an

Source : Données du MELS (2006)

*Conclusion de la première partie de la section 2 : Description de la gouvernance et de l'implantation prévue des deux mesures*

- ✓ À travers ce court résumé, on constate que l'EALSPC a suivi un processus d'implantation usuel dans le milieu de l'éducation : élaboration et conception de la mesure, consultation et validation par les acteurs du milieu scolaire, expérimentation du programme, changement au régime pédagogique. Il faut toutefois noter que l'expérimentation d'un programme d'études en même temps que son élaboration était une première pour les programmes disciplinaires du Programme de formation de l'école québécoise à l'enseignement préscolaire et primaire.
- ✓ Aucune disposition légale n'a été prévue dans le Régime pédagogique obligeant l'EIALS au 3<sup>e</sup> cycle du primaire dans une école au moment de l'annonce gouvernementale en février 2011. Ainsi, l'implantation de l'EIALS repose davantage sur l'interprétation par les acteurs du milieu scolaire de leurs rôles et responsabilités tel que prévu par les dispositions de la LIP.
- ✓ De nombreuses personnes et organismes détiennent un pouvoir d'influence sur la décision d'implanter ou non l'EIALS dans les écoles. Les situations diffèrent d'une école à l'autre, bien que l'influence des directions d'écoles soit importante dans tous les cas.
- ✓ La direction d'école était responsable de la mise en œuvre de l'EIALS avec le soutien de la commission scolaire pour l'attribution des ressources. À cet effet, pendant la période d'implantation graduelle obligatoire, plusieurs commissions scolaires ont préparé un plan de déploiement sur leur territoire et ont vérifié l'intérêt des écoles à participer.
- ✓ Tout porte à croire que les directeurs d'école n'ont pas eu suffisamment de temps pour mettre en place les activités de suivi sur le processus de mise en œuvre de l'EIALS, considérant le court délai entre l'annonce de la mesure d'obligation d'implantation graduelle et la levée de l'obligation.

## Résultats d'implantation des deux mesures

---

La différence entre les stratégies d'implantation des deux mesures a eu pour résultat l'initiation de deux approches d'implantation distinctes. Nous examinons ces deux approches relativement à l'EIALS et à l'EALSPC.

### 1. Enseignement intensif de l'anglais, langue seconde

#### 1.1 Période d'implantation

L'implantation de l'EIALS s'est faite progressivement au cours des dernières décennies. Les premières commissions scolaires à l'avoir mis en place sont celles de Greenfield Park et des Mille-Îles en 1976. Depuis, de nombreuses écoles choisissent cet enseignement comme projet particulier. En septembre 2012, selon les données colligées par le MELS (avril 2013), 39 commissions scolaires francophones sur 60 (soit 65 % des cas) offraient l'EIALS dans une ou plusieurs écoles ce qui représente 8420 élèves, se répartissant dans 358 groupes dans les écoles publiques. À ce nombre s'ajoutent 495 élèves de 7 écoles privées.

Selon le sondage réalisé par le CREXE auprès des directions d'école ayant mis en place l'EIALS, 62,9 % des directeurs concernés déclarent avoir implanté cette mesure indépendamment de l'obligation d'implantation prévue pour 2015-2016 et annoncée par le gouvernement en février 2011. La proactivité des directions d'école ainsi que celle des parents ont, à l'évidence, joué un rôle plus important dans l'accélération de la mise en œuvre.

#### 1.2 Modèles d'organisation de l'EIALS

Le modèle privilégié par les directions d'école ayant répondu au sondage électronique est celui du 5 mois/5 mois, ce qui correspond à 54,8 % des cas (n = 104). Cette tendance observée dans le sondage correspond aux dernières informations colligées par le MELS. Celles-ci permettent de dresser un inventaire plus exhaustif des modèles utilisés par les 201 écoles publiques qui ont mis en place l'EIALS et qui couvrent un total de 8420 élèves dans 358 groupes du dernier cycle du primaire, avec une moyenne de 23 élèves par groupe. Les résultats sont présentés au Tableau 5.

Bien que le modèle d'organisation scolaire dominant de l'EIALS soit le modèle 5 mois/5 mois, plusieurs autres modèles ont été proposés par les commissions scolaires. Parmi les avantages cités pour ces autres modèles, on trouve des éléments liés à un enseignement continu sur l'ensemble de l'année scolaire des autres matières scolaires :

Chez nous c'est un cycle, un cycle. C'est un peu logistique, [c'est un modèle qui permet] aux élèves en difficulté d'avoir du soutien toute l'année et de faire des mathématiques et du français toute l'année. (Conseillère pédagogique)

Les enfants et les parents sont heureux du modèle 10 jours/10 jours. Le commentaire positif qui revient est que le français côtoie l'anglais. Le modèle [apporte] une mobilité et [il y a] un effet positif de côtoyer une autre langue. (Conseillère pédagogique)

Plusieurs conseillers pédagogiques semblent être plus favorables au modèle 5 mois/5 mois. Ils estiment que celui-ci peut offrir un avantage sur le plan de la logistique organisationnelle, notamment pour l'affectation des enseignants d'ALS et des enseignants titulaires dans une seule école plutôt que dans plusieurs. Ces conseillers s'accordent à dire que le jumelage des classes entre les petites écoles joue un rôle de facilitateur pour mobiliser les ressources requises pour l'EIALS. Cela dit, certaines parties prenantes ont été plus critiques à l'égard du modèle 5 mois/5 mois en raison des impératifs pédagogiques et organisationnels, notamment par rapport à la gestion des examens qui ne concordent pas toujours avec la période d'enseignement :

Ça fait longtemps que les jeunes n'ont pas vu du français et les mathématiques quand l'année scolaire est divisée en deux et qu'ils passent l'examen à la fin juin (et que la première partie de l'année a été consacrée à l'apprentissage du français, des mathématiques et des autres matières) (Partie prenante).

**Tableau 5 : Modèles d'EIALS utilisés par les écoles**

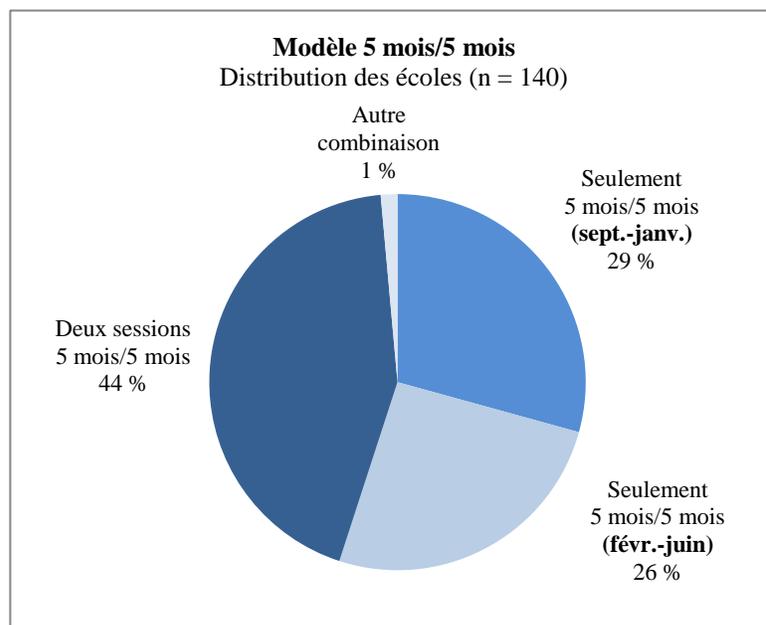
Modèle	Nombre d'écoles	(%)
5 mois/5 mois	140	69 %
1 cycle/1 cycle	17	8 %
3 jours, 2 jours/2 jours, 3 jours	9	4 %
5 demi-journées	6	3 %
2 semaines/2 semaines	3	1 %
3 heures/3 heures	3	1 %
2½ jours/2½ jours	3	1 %
1 jour/1 jour	1	0 %
1 semaine/1 semaine	1	0 %
Autres modèles d'organisation	20	10 %
<b>Total général</b>	<b>203<sup>7</sup></b>	<b>100 %</b>

Source : Données du MELS pour l'année scolaire 2012-2013 (MELS avril 2013)

Dans le sous-groupe des écoles adeptes du modèle 5 mois/5 mois (n = 140), on constate la combinaison fréquente des deux sessions d'une durée de 5 mois (de septembre à janvier et de février à juin) avec 44 % des cas. Outre cet aspect, et sauf exceptions, les écoles adoptent généralement un seul modèle d'organisation.

<sup>7</sup> Le total d'écoles compte deux informations doubles expliquées par le fait que deux écoles, d'après les renseignements reçus, offrent simultanément deux modèles d'EIALS.

**Figure 2: Application du modèle 5 mois/5 mois dans les écoles**



Source : Données du MELS pour l'année scolaire 2012-2013 (MELS avril 2013)

Les écoles qui suivent le modèle 5 mois/5 mois sur uniquement la période de septembre à janvier représentent 29 %, et celles qui le suivent uniquement pendant la période de février à juin représentent 26 %. Deux écoles adoptent des modèles mixtes. La figure suivante présente la distribution des modalités de ce sous-groupe. Ces données montrent la diversité des initiatives et approches mises de l'avant pour implanter la mesure. Il y a là une preuve confirmant non seulement la marge de manœuvre assumée par les écoles dans leur projet, mais aussi la capacité d'innovation (dans les processus et les services) fournie dans le cadre de l'implantation de l'EIALS.

Les données relatives au nombre de groupes et au nombre d'élèves dans les groupes d'EIALS sont présentées dans le prochain tableau. Les résultats montrent que la plupart des groupes et des élèves suivent bien le modèle « cinq mois/cinq mois », le deuxième modèle le plus populaire étant le modèle « un cycle/un cycle ».

**Tableau 6 : Nombre de groupes et d'élèves, selon les modèles d'EIALS**

Modèle d'EIALS implanté	Information sur les groupes			Information sur les élèves			
	Nombre de groupes	(%)	Nombre d'élèves des groupes de 5 <sup>e</sup> année	Nombre d'élèves des groupes multiniveaux de 5 <sup>e</sup> et 6 <sup>e</sup> années	Nombre d'élèves des groupes de 6 <sup>e</sup> année	Total du nombre d'élèves	(%)
5 mois/5 mois	222	62 %	529	87	4695	5311	63 %
1 cycle/1 cycle	44	12 %	17	24	988	1029	12 %
3 jours, 2 jours/ 2 jours, 3 jours	16	4 %	66	24	270	360	4 %
5 demi-journées	12	3 %	69	19	200	288	3 %
2 semaines/ 2 semaines	6	2 %	-	-	140	140	2 %
2½ jours/2½ jours	5	1 %	-	-	110	110	1 %
3 heures/3 heures	4	1 %	-	-	102	102	1 %
1 jour/1 jour	2	1 %	-	-	37	37	0 %
1 semaine/1 semaine	2	1 %	-	-	52	52	1 %
Autre	45	13 %	66	50	875	991	12 %
<b>Total</b>	<b>358</b>	<b>100 %</b>	<b>747</b>	<b>204</b>	<b>7469</b>	<b>8420</b>	<b>100 %</b>

Source : Données du MELS pour l'année scolaire 2012-2013 (MELS avril 2013)

Ces données permettent de constater que le modèle « cinq mois/cinq mois » est bien le modèle le plus fréquent parmi les différentes modalités d'implantation de l'EIALS. Il est aussi le seul modèle utilisé dans les écoles de 15 des 39 commissions scolaires (38 % de cas) qui offrent l'EIALS aux élèves de 5<sup>e</sup> et de 6<sup>e</sup> années. Par contre, ce modèle n'est offert dans aucune des écoles publiques de 10 commissions scolaires (10/39, soit 25 %). Dans ces cas, les modalités présentes sont les suivantes : « un cycle/un cycle », « trois jours, deux jours/deux jours, trois jours » et « cinq demi-journées ». Ces modalités constituent des options possibles pour les écoles qui envisageraient d'adopter l'EIALS.

Pour ce qui est des écoles privées, le MELS recense sept écoles offrant l'EIALS aux élèves du dernier cycle du primaire. Selon ces données, une seule école offre l'EIALS à la fois aux élèves de 5<sup>e</sup> et de 6<sup>e</sup> années, les autres écoles privées n'offrant l'EIAS qu'aux élèves de 6<sup>e</sup> année. Sur les sept écoles privées offrant l'EIALS, deux écoles ont opté pour le modèle « cinq mois/cinq mois », deux écoles ont choisi le modèle « cinq demi-journées », une école a opté pour le modèle « un jour/un jour » et deux écoles ont déclaré avoir implanté un modèle « autre ». Nous soulignons le fait que la modalité « autre » est celle qui rassemble le plus grand nombre d'élèves du dernier cycle du primaire dans le secteur privé (49 %).

**Tableau 7 : L'EIALS dans les écoles privées au Québec**

Modèle EIALS implanté	Information sur les écoles		Information sur les élèves			
	Nombre d'écoles	(%)	Nombre d'élèves de 5 <sup>e</sup> année	Nombre d'élèves de 6 <sup>e</sup> année	Total du nombre d'élèves	(%)
5 mois/5 mois	2	29 %	0	128	128	26 %
5 demi-journées	2	29 %	25	68	93	19 %
1 jour/1 jour	1	14 %	0	32	32	6 %
Autre	2	29 %	0	241	241	49 %
<b>Total</b>	<b>7</b>	<b>100 %</b>	<b>25</b>	<b>469</b>	<b>494</b>	<b>100 %</b>

Source : Données du MELS pour l'année scolaire 2012-2013 (MELS avril 2013)

Les données factuelles obtenues auprès du MELS montrent que le réseau public offre plus d'options et une plus large couverture en ce qui concerne l'EIALS. Si les écoles privées rassemblent 8 852 élèves au dernier cycle du primaire (4 500 en 5<sup>e</sup> année et 4 352 en 6<sup>e</sup> année), leur couverture en EIALS n'est que de 5,6 %.

Les parties prenantes et les conseillers pédagogiques se sont exprimés au sujet des critères et des facteurs susceptibles de déterminer le choix des modèles retenus dans le processus d'implantation de l'EIALS. Pour eux, le choix du modèle s'effectue en fonction de critères pédagogiques (nombre d'heures et concentration du temps, enseignement des matières autres que l'ALS sur l'ensemble de l'année), des marges de manœuvre organisationnelles et des contraintes logistiques. Une partie prenante résume ce constat en ces termes :

Ça dépend du nombre d'élèves, des ressources [disponibles], des besoins des élèves, de l'organisation de l'école, du nombre d'enseignants, [du] jumelage, [du] nombre de classes par cycle, [...], [et de] l'horaire de l'orthopédagogue, etc.  
(Partie prenante)

La modulation semble de mise et chaque contexte impose ultimement ses atouts et ses contraintes pour identifier le modèle à retenir. Cette réalité ne semble pas causer de problèmes de coordination ou de cohérence dans la mise en œuvre de l'EIALS. Les milieux concernés semblent agir en fonction de ces contingences et les gérer pour optimiser l'utilisation des ressources disponibles et innover en conséquence en matière de choix du modèle le plus approprié pour leurs spécificités.

### 1.3 Sélection des élèves

Les écoles qui proposent l'EIALS n'offrent pas nécessairement cet enseignement à tous les élèves de 6<sup>e</sup> année inscrits. Les résultats du sondage mené auprès des directeurs indiquent que 47,6 % des écoles offrant l'EIALS le font pour tous les élèves de 6<sup>e</sup> année, ce qui suggère qu'un peu plus de la moitié des écoles offrant l'EIALS sélectionnent leurs élèves. Du côté des parents interrogés par sondage téléphonique, 56,5 % (parmi 485 parents dont

l'enfant a suivi l'EIALS) affirment que cet enseignement était offert à tous les élèves de l'école.

Nos investigations et sondages nous apprennent que les critères appliqués dans les écoles sélectionnant les élèves des groupes d'EIALS ont trait à la motivation et à l'autonomie démontrées par les élèves (77,8 % des cas), aux recommandations des enseignants (70,4 %), aux résultats scolaires (68,5 %), au soutien des parents (55,6 %) ou encore à la maîtrise du français (46,3 %).

## **2. Enseignement de l'anglais, langue seconde, au premier cycle du primaire**

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

En réponse aux inquiétudes des écoles au moment de l'expérimentation de la mesure, l'EALSPC a été implanté alors que le temps d'enseignement total au premier cycle du primaire a augmenté. Ainsi, cette augmentation du temps d'enseignement en ALS n'a pas eu de répercussion (d'éviction, de substitution, d'altération, etc.) sur le temps d'enseignement des autres matières.

## **3. Augmentation du temps d'enseignement moyen en ALS**

La mise en place des deux mesures à l'étude a influé sur le temps d'enseignement en ALS offert aux élèves du primaire. L'étude du MELS sur les effets de l'EALSPC rend compte de cette augmentation (plus de détails sont donnés à la section 3 de ce document).

**Tableau 8 : Évolution du temps d'enseignement moyen en ALS au primaire de 2007 à 2012**

Temps d'enseignement moyen en ALS au primaire	2007	2011	2012	Écart		
		Élèves qui ont reçu l'EALSPC à partir de la 2 <sup>e</sup> année du primaire	Élèves qui ont reçu l'EALSPC à partir de la 1 <sup>re</sup> année du primaire.	2007 - 2011	2011 - 2012	2007 - 2012
<b>Enseignement ordinaire</b>	(n = 750)	(n = 1071)	(n = 1023)			
Moyenne d'heures reçues au total en ALS au terme de la 6 <sup>e</sup> année.	260	279	297	+ 19	+ 18	+ 37
<b>Enseignement intensif</b>	(n = 119)	(n = 8)	(n = 138)			
Moyenne d'heures reçues au total en ALS au terme de la 6 <sup>e</sup> année	524	675	621	+ 151	- 54	+ 97
<b>Écart ALS - EIALS</b>	+ 264	+ 396	+ 324	132	- 72	60

Source : Données du MELS pour l'année scolaire 2012-2013 (MELS avril 2013)

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

Cette augmentation du temps consacré à l'enseignement de l'ALS reste donc inégale entre les écoles dans l'ensemble du Québec. Ceci est particulièrement dû aux disparités de l'implantation de l'EIALS. Ces disparités sont génératrices de divers impacts implicites sur les apprentissages de l'anglais dans le système éducatif au Québec, sur l'attractivité des écoles et sur l'équité des jeunes face aux apprentissages que l'école leur procure dès les années du primaire.

*Conclusion de la deuxième partie de la section 2 : Résultats d'implantation des deux mesures*

- ✓ Depuis 2007, le Québec a connu une croissance du nombre d'heures d'enseignement pour l'ALS au primaire en lien avec les deux mesures à l'étude, l'EALSPC et l'EIALS.
- ✓ La mise en œuvre de ces deux mesures répond surtout à une demande formulée par les parents.
- ✓ Du fait de leur stratégie d'implantation différente, les deux mesures n'ont pas été mises en place de façon uniforme sur le territoire québécois; alors que l'EALSPC est présent dans toutes les écoles, mais avec des temps d'enseignement variables, l'EIALS est mis en place en 2012 dans un peu plus de 200 écoles, sur un total de plus de 1590 écoles concernées.
- ✓ L'introduction en 2007 de l'EALSPC a fait en sorte que l'élève, après 6 années au primaire, a reçu en moyenne 297 heures d'ALS en 2012, alors qu'il s'agissait de 260 heures en 2007, soit une augmentation de 14 %.
- ✓ Les écoles offrant l'EIALS en 2012 planifient 18 % plus de temps d'enseignement de l'ALS durant l'année de l'enseignement intensif qu'en 2007.

## **Témoignages sur la mise en œuvre des deux mesures**

### **1. Enseignement intensif de l'anglais, langue seconde**

Les personnes interrogées ont fait valoir des perceptions contrastées et des appréciations instructives pour la prise de décision et les politiques publiques à venir en cette matière.

#### **1.1 Atouts et difficultés de l'implantation de l'EIALS**

Pour mieux comprendre les opinions des acteurs concernés, la question de l'implantation de l'EIALS a été traitée lors de la collecte de données. Les mécanismes de collecte (sondages, entrevues et groupes de discussion) ont particulièrement visé l'identification des difficultés et des atouts caractérisant la mise en œuvre de l'EIALS. Le Tableau 9 rapporte les principaux résultats obtenus auprès des directeurs d'école, et ce, au regard de cinq déterminants clés : les élèves, les parents, les administrations, la pédagogie et le personnel enseignant.

**Tableau 9 : Atouts et difficultés de l'implantation de l'EIALS, selon les directeurs d'école**

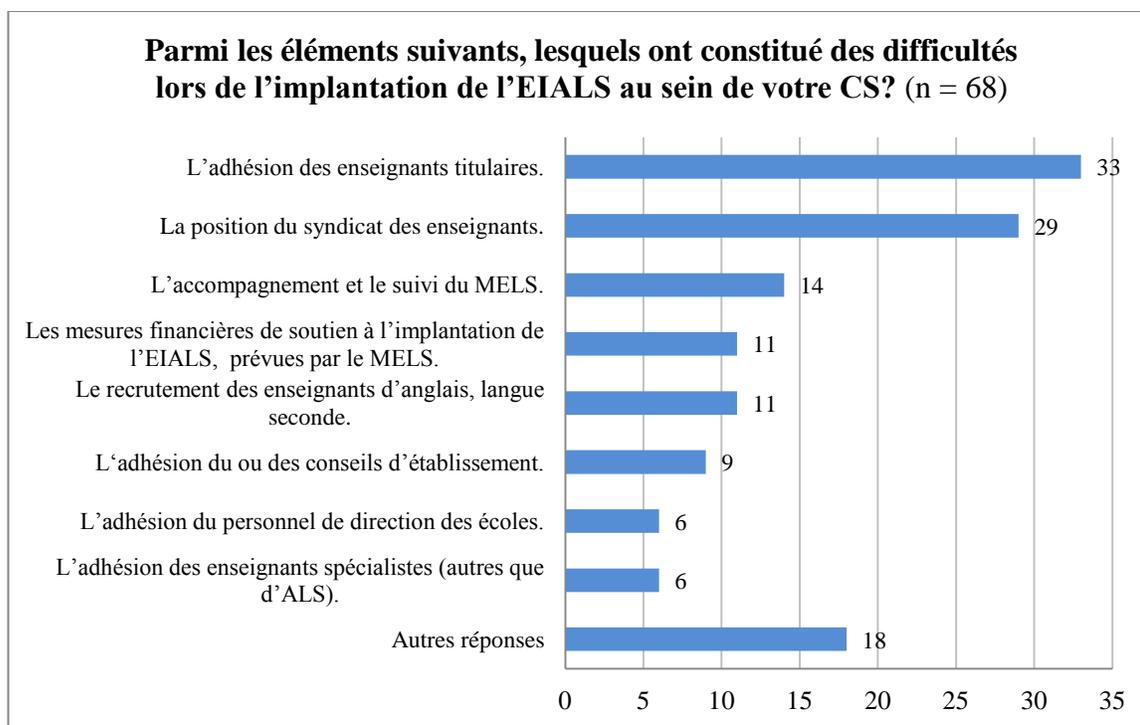
<b>Éléments constitutants des difficultés ou atouts lors de l'implantation de l'EIALS</b>	<b>Difficultés</b>	<b>Atouts</b>
<b>Concernant les élèves</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>La participation des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation/apprentissage au projet d'EIALS (52,6 %).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>La motivation des élèves à participer à un projet d'EIALS (83,5 %).</li> </ul>
<b>Concernant les parents</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Le soutien des parents dans les apprentissages de leurs enfants (37,9 %).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>La reconnaissance que les parents manifestent à l'égard de l'ALS pour l'avenir de leurs enfants (87,6 %).</li> <li>Le soutien des parents dans les apprentissages de leurs enfants (58,8 %).</li> </ul>
<b>Concernant les aspects administratifs</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Les effectifs des classes/nombre d'élèves (48,4 %).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Le soutien des administrations (70,1 %).</li> </ul>
<b>Concernant les aspects pédagogiques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>La gestion du temps pédagogique (48,4 %).</li> <li>L'adéquation des pratiques pédagogiques (30,95 %).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>La disponibilité du matériel pédagogique (32,0 %).</li> </ul>
<b>Concernant le personnel enseignant</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>L'attitude des enseignants face aux changements (42,1 %).</li> <li>La rétention des enseignants en 5<sup>e</sup> ou 6<sup>e</sup> année (37,9 %).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Le soutien et l'accompagnement des enseignants d'ALS (43,3 %).</li> <li>La disponibilité des formations de perfectionnement du personnel enseignant (41,2 %).</li> <li>Le soutien et l'accompagnement des enseignants titulaires (36,1 %).</li> </ul>

Source : Sondage auprès des directeurs, CREXE (2013)

Il convient de mettre en relief les éléments jugés facilitateurs de la mise en œuvre de l'EIALS dans les écoles, tels qu'ils ressortent du sondage réalisé auprès des directeurs. Ces facilitateurs ont été identifiés dans l'ordre suivant :

- La reconnaissance manifestée par les parents à l'égard de l'ALS pour l'avenir de leurs enfants;
- Le soutien apporté par les parents dans les apprentissages de leurs enfants;
- La motivation des élèves à participer au projet d'EIALS;
- La qualité du soutien procuré par les structures administratives concernées.

**Figure 3 : Les éléments représentant des difficultés d'implantation de l'EIALS pour les gestionnaires des commissions scolaires**



Source : Sondage auprès des gestionnaires des commissions scolaires, CREXE (2013)

Les gestionnaires des commissions scolaires et les enseignants ont soulevé majoritairement les mêmes atouts. On comprend que le soutien des parents constitue une aide précieuse pour les écoles souhaitant mettre en place l'EIALS. Notons aussi que la motivation des élèves est un facteur facilitateur de l'implantation pour l'EIALS.

Du côté des entraves rencontrées par la mise en place de l'EIALS, plusieurs sont notées par les directeurs d'école et les gestionnaires des commissions scolaires. Pour les directeurs, plusieurs constats « de terrain » sont ressortis relativement à :

- l'intégration des élèves HDAA;
- les effectifs des classes;
- la rétention des enseignants au 3<sup>e</sup> cycle;
- les attitudes des enseignants face aux changements.

Les gestionnaires des commissions scolaires ont relevé d'autres entraves dont les principales touchent :

- la gestion des services éducatifs, comme les difficultés de recrutement des enseignants d'ALS;
- l'insuffisance des ressources financières de soutien à l'implantation;

- l'insuffisance des outils d'accompagnement et de suivi apportés par le MELS.

Quatre des huit réponses ayant été les plus soulignées par ces répondants concernent l'insuffisance de l'adhésion de l'ensemble des parties du milieu scolaire, particulièrement celle issue des enseignants titulaires, des conseils d'établissement ou encore des directions d'école.

Selon les parties prenantes, l'adhésion de l'équipe-école, la mobilisation des ressources (humaines et matérielles), ainsi que la collaboration entre les enseignants titulaires et les enseignants d'ALS représentent des éléments facilitant la mise en œuvre, confirmant ainsi les données issues des sondages :

Ce qui fonctionne bien, c'est lorsque le projet d'enseignement de l'ALS est élaboré avec les enseignants, que les enseignants concernés sont là sur une base volontaire, que des ressources additionnelles sont au rendez-vous pour pallier au temps qui est amputé et qu'il y a du soutien supplémentaire offert aux élèves. Dans ces conditions-là, oui, ça va bien. (Partie prenante)

Les parties prenantes consultées ont relevé plusieurs défis relatifs à la mise en œuvre du projet, en pointant les difficultés liées à l'ajustement de la tâche des enseignants titulaires, à la gestion des élèves HDAA en termes organisationnels, à la gestion des classes multiniveaux (dans les petites écoles) et plus accessoirement les mouvements d'élèves entre les écoles au cours de l'année scolaire. Ces résultats corroborent ceux issus des sondages conduits auprès des directions d'école et des enseignants.

Les conseillers pédagogiques considèrent de manière unanime que l'adhésion de l'équipe-école au projet de l'EIALS constitue le principal déterminant de la mise en œuvre. Plusieurs conseillers ont également mentionné l'influence des syndicats locaux comme facteur déterminant pour la mise en œuvre de l'EIALS.

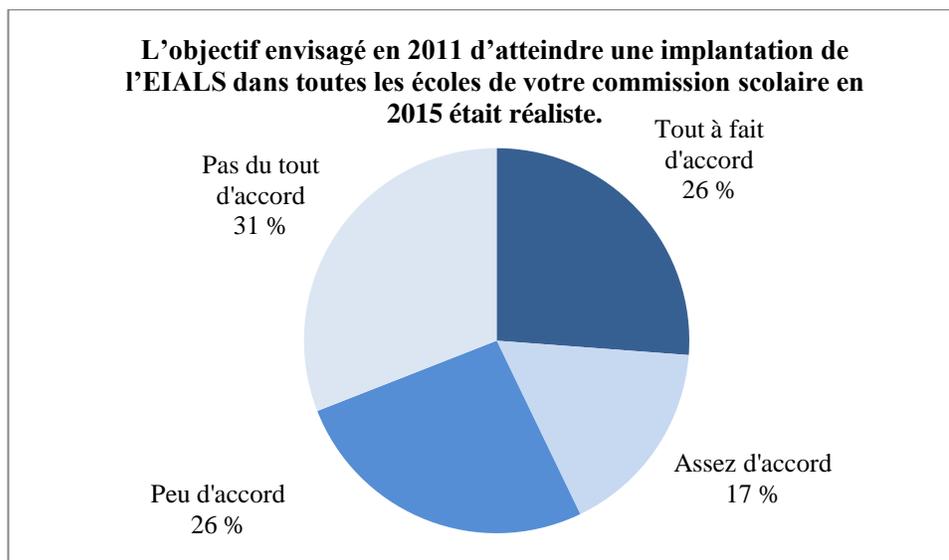
Dans la suite de cette section, plusieurs éléments déterminants seront examinés, dont l'adhésion des équipes-écoles, l'intégration des élèves HDAA ou encore les mesures de soutien financier prévues par le MELS.

## **1.2 Témoignages et appréciations au sujet de la stratégie d'implantation de l'EIALS**

Selon la plupart des répondants, les diverses périodes d'implantation de l'EIALS ont été accompagnées de messages confondants, notamment au chapitre des risques possibles de discontinuité et d'incohérence au sujet des annonces politiques liées à l'apprentissage de l'ALS au Québec. Plusieurs critiques ont été émises à l'encontre des divers changements de cap en ce qui concerne l'EIALS. Si la récente levée d'obligation (période actuelle) de l'implantation de l'EIALS est vue par certains comme un autre symptôme de discontinuité, pour d'autres cette levée d'obligation est considérée comme un répit.

En effet, de nombreux répondants expliquent que l'implantation de l'EIALS dans toutes les écoles du Québec à l'horizon 2015-2016 était un objectif simplement irréaliste.

**Figure 4 : Opinions sur le réalisme de l'implantation obligatoire de l'EIALS pour 2015-2016**



Source : Sondage auprès des gestionnaires des commissions scolaires, CREXE (2013)

En fait, l'implantation de l'EIALS a surtout été considérée comme un élément apportant des changements majeurs dans le processus de prise de décision habituelle des commissions scolaires et des écoles. Presque 90 % des gestionnaires des commissions scolaires interrogés affirment qu'avec l'implantation obligatoire prévue pour 2015-2016, leur processus de prise de décision a connu davantage de complexité.

Lors de la période d'implantation graduelle, il semblerait que la marge de manœuvre laissée aux milieux ait été accordée progressivement. Elle est passée d'un modèle imposé à tous, *mur-à-mur*, à une décision imposée à tous, mais avec un libre choix pour la façon de la mettre en œuvre. Une certaine ambiguïté est perceptible chez plusieurs interlocuteurs : s'agit-il d'un écueil de communication gouvernementale ou bien d'une réelle évolution de la manière de faire à la suite des pressions et revendications des différentes parties prenantes au sein du Comité de suivi?

[Certains] disaient oui pour l'anglais intensif, mais [...], au début, on n'était pas sûr qu'on allait avoir la même marge de manœuvre. Est-ce que c'est une demi-année? Est-ce que c'est 5 jours, l'avant-midi, l'après-midi?

Les gestionnaires des commissions scolaires ont été invités à faire part de leur appréciation de l'implantation graduelle de l'EIALS dans les délais fixés pour 2015-2016.

**Tableau 10 : Appréciations des parties prenantes au sujet de la mise en œuvre de l'EIALS selon leur positionnement quant à l'EIALS (11 parties prenantes se sont exprimées)<sup>8</sup>**

	Improvisation sur la manière de faire la mise en œuvre	Alternatives sur la manière de faire la mise en œuvre	Nécessité d'un discours ministériel cohérent	Perception d'un effet de mode	Favoriser l'accès à l'information lors de la mise en œuvre
<b>Nombre de parties prenantes s'étant exprimées sur le thème (nombre d'occurrences)</b>					
Plutôt favorables à l'EIALS (n = 6)	4 (15)	3 (4)	3 (4)	3 (5)	1 (3)
Plutôt défavorables à l'EIALS (n = 2)	2 (5)	0 (0)	1 (2)	1 (1)	(0)
Position ambiguë (n = 3)	3 (11)	2 (2)	1 (4)	0 (0)	(0)
<b>Total (n=11)</b>	<b>9 (31)</b>	<b>5 (6)</b>	<b>5 (10)</b>	<b>4 (6)</b>	<b>1 (3)</b>

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

Au moins deux tiers des parties prenantes, quel que soit leur positionnement concernant l'EIALS, ont déploré le caractère d'urgence imposé par l'annonce ministérielle et l'insuffisance des ressources et analyses liées à l'optimisation de la mise en œuvre du projet d'EIALS :

En général, on dira que ça a été un processus insatisfaisant, un peu mal structuré, mal conçu et tout ça découlait du fait qu'au début, on avait une déclaration (reflétée dans le budget du premier ministre) qui ne faisait pas l'objet de consultations [préalables]. (Partie prenante)

Par contre, et pour mieux implanter la mesure, l'administration gouvernementale, de concert avec les parties prenantes, a engagé progressivement entre 2011 et 2013 une meilleure réflexion et organisé une meilleure mobilisation autour de l'EIALS. Cette période a conforté les conseillers pédagogiques et développé chez eux un sentiment de contrôle positif : ils se perçoivent désormais comme des « acteurs et précurseurs du changement ». Il faut ajouter que ce changement est majeur puisqu'il concerne à la fois l'EIALS au primaire et les stratégies d'apprentissage ou le matériel pédagogique utilisé. Il s'agit bien d'une innovation dans les « produits » et les « processus », et cette innovation est considérée comme motivante par de nombreux répondants, notamment parce qu'elle permet à tous de faire des choix et de trouver son modèle.

<sup>8</sup> Le tableau se lit de la manière suivante : le thème « improvisation sur la manière de faire la mise en œuvre » a été mentionné 15 fois par 4 parties prenantes plutôt favorables à l'EIALS. Les descriptions des thèmes sont présentées en annexe.

Par la suite, la levée de l'obligation de l'EIALS a apporté un coup de frein à l'élan, à la mobilisation et aux soutiens apportés aux écoles par les commissions scolaires. Cela survient dans un contexte où les parties prenantes, les conseillers pédagogiques ainsi que les milieux concernés étaient dans l'attente de la publication du matériel pour l'implantation de l'EIALS au sein des écoles. Plusieurs conseillers pédagogiques ont indiqué qu'une mobilisation des conseillers pédagogiques en ALS, mais également de français et de mathématiques, s'était constituée au sein des commissions scolaires pour réfléchir à la manière de réaliser l'ensemble du programme du 3<sup>e</sup> cycle. Plusieurs regrets ont été exprimés à la suite de la levée d'obligation :

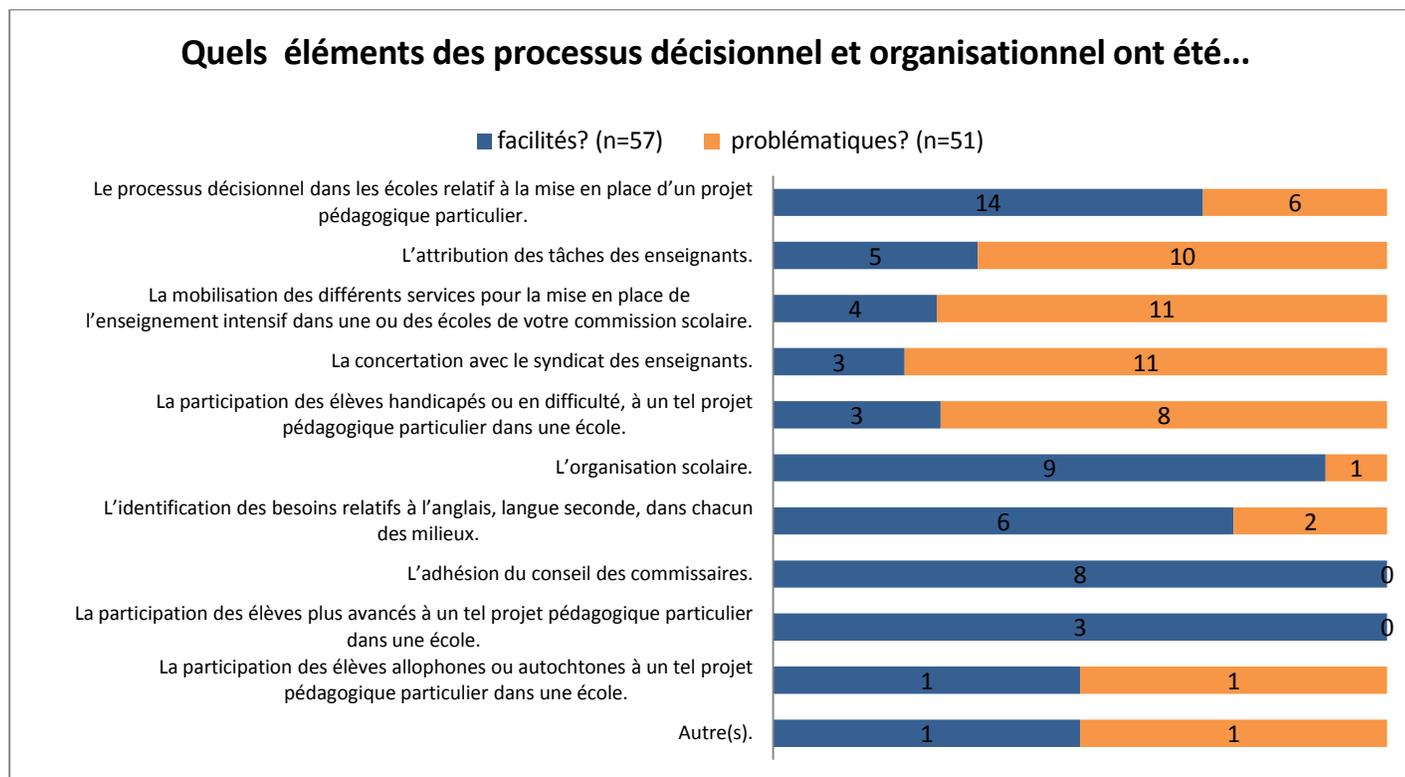
Je trouve dommage que le projet ait été mis sur la glace parce qu'il y avait une très belle mobilisation dans les commissions scolaires. Même les conseillers pédagogiques en français et en mathématiques se sont mobilisés pour travailler sur une planification globale [...]. Maintenant que le gouvernement a dit qu'on va faire une étude, tout le monde s'est démobilisé. C'est dommage parce qu'on arrivait avec de beaux résultats, une belle réflexion. (Conseiller pédagogique)

Il s'agit alors de comprendre pour quelles raisons la mobilisation ne s'est pas maintenue après l'annonce de la levée de l'obligation. Plusieurs éléments de réponse ont été apportés. Du côté des écoles, des conseillers pédagogiques ont mentionné qu'il y avait des réticences, car les résultats de cette réflexion (au niveau du cycle entier) impliquaient des changements de pratiques pour les enseignants titulaires et une planification complexe pour les directions d'école. Quelques parties prenantes ont également mentionné qu'étant donné les difficultés à mobiliser l'équipe-école autour du projet EIALS, plusieurs directions d'école n'ont pas poursuivi l'idée d'implanter le projet à la suite de la levée de l'obligation.

### **1.3 Appréciations au sujet de la gouvernance de l'EIALS**

De nombreux éléments de gouvernance ont été jugés problématiques au moment d'implanter l'EIALS dans les écoles. Ces éléments concernent notamment le processus de prise de décision dans les écoles et les commissions scolaires pour implanter impérativement l'EIALS d'ici 2015-2016.

**Figure 5 : L'EIALS et les processus décisionnel et organisationnel dans le milieu scolaire**



Source : Sondage auprès des gestionnaires des commissions scolaires, CREXE (2013)

◆ **Gouvernance : les avantages d'une implantation de l'EIALS selon le choix des milieux**

Les parties prenantes soulignent l'importance de l'EIALS en tant que réponse à un besoin réel exprimé par la population, les parents et un grand nombre d'acteurs socioéconomiques. Elles notent aussi l'impératif d'une mise en œuvre décentralisée et modulée et qui respecte la spécificité des milieux et des caractéristiques de chaque école. Ces préoccupations sont partagées par l'ensemble des parties prenantes, quelle que soit leur position concernant l'EIALS. Ce sont principalement les parties prenantes responsables de la mise en œuvre de l'EIALS qui se sont exprimées sur cet aspect de la gouvernance.

Ça dépend du nombre d'élèves, du type d'élèves, des ressources que tu as, des besoins des élèves, de l'organisation de l'école. (Partie prenante)

**Tableau 11 : Avantages évoqués par les parties prenantes au sujet d'une implantation de l'EIALS laissée au choix des milieux<sup>9</sup>**

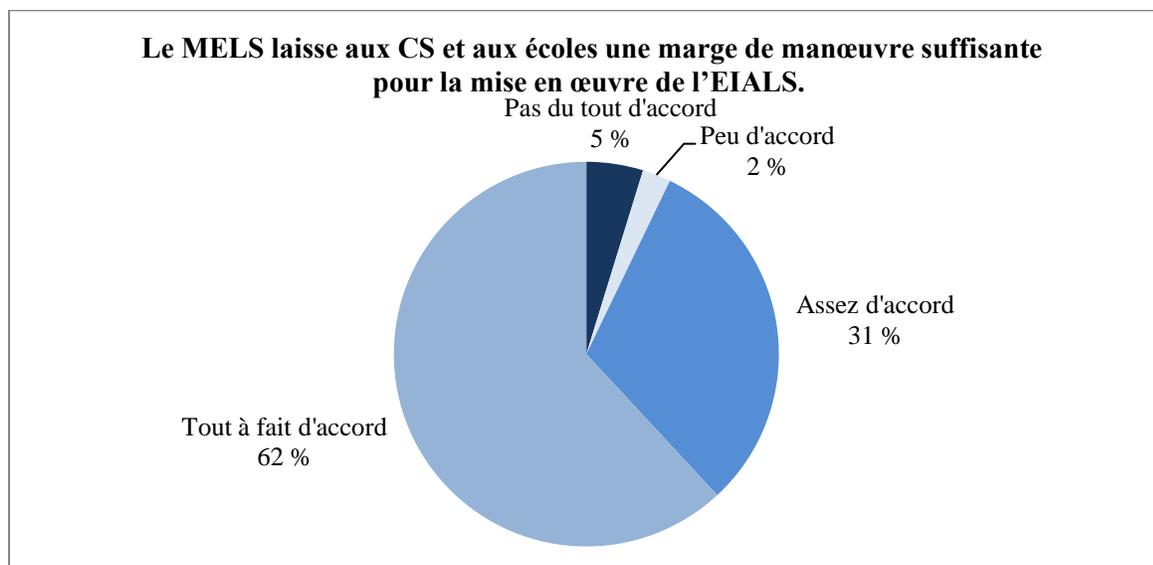
Nom du thème codé	Description	Nombre de parties prenantes s'étant exprimées sur le thème	Nombre d'occurrences sur le thème
<b>Total : avantages d'une implantation de l'EIALS laissée au choix des milieux</b>		10	25
<b>Réponse à un besoin</b>	Le répondant indique que le choix des milieux permet de répondre aux besoins du milieu.	6	10
<b>Respect de la spécificité du milieu</b>	Le répondant indique que le choix des milieux permet de respecter la spécificité de chaque milieu.	6	7
<b>Gestion des écoles particulières</b>	Le répondant indique que le choix des milieux facilite la gestion des écoles particulières.	4	4
<b>Gestion des clientèles particulières</b>	Le répondant indique que le choix des milieux facilite la gestion des clientèles particulières.	2	2
<b>Gestion en fonction de la demande au sein des écoles</b>	Le répondant indique que le choix des milieux permet la gestion de la demande au cas par cas. Par exemple, si au sein d'une école, il y a deux classes de 6 <sup>e</sup> année et que seulement 50 % des parents sont en faveur du projet alors deux groupes de 6 <sup>e</sup> année peuvent être créés : un ayant l'EIALS et l'autre ne l'ayant pas.	2	2

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

Les gestionnaires des commissions scolaires interrogés par sondage affirment aussi que les commissions scolaires et les écoles doivent disposer d'une marge de manœuvre pour l'EIALS. Plus de 90 % d'entre eux reconnaissent que la marge de manœuvre accordée par le Ministère est louable et suffisante.

<sup>9</sup> Au total, 10 parties prenantes ont exprimé des avantages au sujet d'une implantation de l'EIALS laissée au choix des milieux et 25 occurrences ont été identifiées dans les comptes-rendus intégraux. Le nombre d'occurrences correspond au nombre de fois que les parties prenantes se sont exprimé sur un thème. Il est à noter qu'une même partie prenante peut avoir fait plusieurs occurrences. La comparaison entre le nombre de parties prenantes qui se sont exprimées et le nombre d'occurrences identifiées permet d'avoir une idée sur le degré d'insistance sur un thème dans le discours.

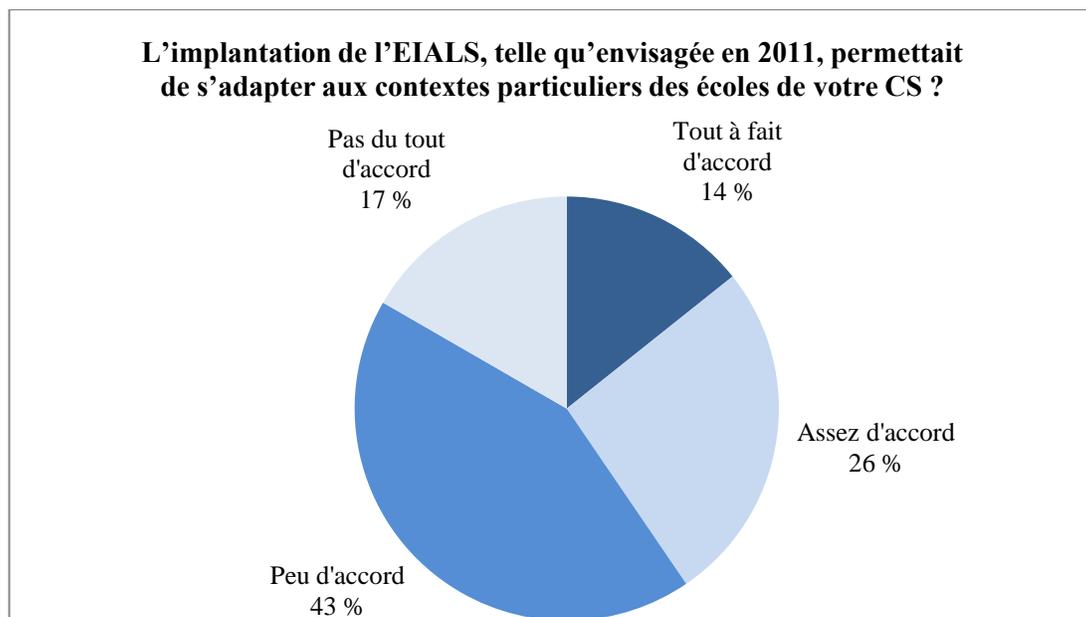
**Figure 6 : Appréciation de la marge de manœuvre des commissions scolaires**



Source : Sondage auprès des gestionnaires des commissions scolaires, CREXE (2013)

Par contre, nombreux sont les gestionnaires des commissions scolaires à avoir considéré la période 2011-2012 comme étant une période d'adaptation marquée par des gestes fondés sur les essais et les erreurs. Trois gestionnaires sur cinq (60 %) affirment d'ailleurs que l'implantation envisagée au départ, soit en 2011, ne permettait pas de s'adapter aux particularités. De plus, le processus décisionnel ne leur accordait pas suffisamment de flexibilité pour implanter un tel changement en si peu de temps.

**Figure 7 : Appréciation des possibilités d'adaptation de l'EIALS**



Source : Sondage auprès des gestionnaires de commissions scolaires, CREXE (2013)

◆ **Gouvernance : les défis d'une implantation modulée selon les milieux**

En revanche, un peu plus du tiers des parties prenantes soulignent différents défis d'une implantation de l'EIALS totalement décentralisée et laissée au libre choix des milieux. Ces acteurs déplorent cette forte décentralisation dépourvue de « leadership » et de moyens efficaces pour mobiliser la participation, fournir le matériel pédagogique, les ressources financières et des solutions adaptées aux besoins des élèves HDAA. À ce sujet, rappelons qu'à partir de 2011, plusieurs commissions scolaires ont mis en place un comité de soutien pour renforcer la mise en œuvre de l'EIALS. Selon les conseillers pédagogiques, la plupart de ces comités ont été dissous à la suite de l'annonce de la levée d'obligation de l'implantation de l'EIALS. Plusieurs conseillers pédagogiques ont mentionné qu'une telle dissolution était regrettée par de nombreuses commissions scolaires qui espéraient faire de ces comités de soutien des leviers de mobilisation et d'appui pour initier les changements et faciliter les transitions.

**Tableau 12 : Défis évoqués par les parties prenantes au sujet d'une implantation de l'EIALS laissée au choix des milieux<sup>10</sup>**

Nom du thème codé	Description	Nombre de parties prenantes s'étant exprimées sur le thème	Nombre d'occurrences sur le thème
<b>Total : défis d'une implantation de l'EIALS laissée au choix des milieux</b>		<b>7</b>	<b>26</b>
<b>Inquiétudes pour maintenir le soutien en place</b>	Le répondant s'inquiète que le choix des milieux signifie que les milieux qui ont implanté ou veulent implanter l'EIALS soient soutenus (en termes de ressources et d'accompagnement).	<b>6</b>	<b>10</b>
<b>Difficulté de la planification stratégique des CS</b>	Le répondant indique que le choix des milieux pourrait rendre difficile la planification stratégique pour les CS (en termes de ressources humaines et financières).	<b>3</b>	<b>5</b>
<b>Difficultés de la prise de décision au sein des CE</b>	Le répondant évoque la difficulté du processus de décision au sein du CE en absence de balises.	<b>3</b>	<b>5</b>
<b>Conséquences organisationnelles du choix des milieux</b>	Le répondant indique que le choix des milieux peut avoir plusieurs conséquences de type organisationnel au sein des écoles : les enfants qui déménagent, le nombre minimum d'élèves requis pour ouvrir une classe, etc.	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>Difficultés d'assurer l'efficacité des projets d'EIALS</b>	Le répondant indique que le choix des milieux pourrait rendre difficile le suivi de l'implantation de l'EIALS et par conséquent l'efficacité des projets d'EIALS.	<b>1</b>	<b>1</b>

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

De plus, il a été plusieurs fois mentionné au cours des entrevues et des groupes de discussion que les écoles attendaient un leadership gouvernemental plus important par rapport à l'orientation à prendre. Le fait de revenir en 2013 à la formule initiale, où le milieu choisit s'il veut ou non aller de l'avant, a eu tendance à freiner les initiatives, renforcer le statu quo et accentuer les disparités entre écoles qui implantent des projets novateurs par leur propre initiative et les écoles qui s'en tiennent aux directives balisées.

Plusieurs parties prenantes ont mentionné que la levée d'obligation signifie aussi que pour mettre en œuvre l'EIALS, une école doit respecter plusieurs contraintes liées notamment aux ressources humaines allouées par rapport au nombre d'élèves concernés. Des critères peuvent être établis afin de limiter l'accès à l'EIALS et respecter la limite de places disponibles; une sélection des élèves peut alors avoir lieu ainsi qu'une multiplication des démarches pour ajuster chaque année les décisions en fonction de la variation des effectifs

<sup>10</sup> Au total, 7 parties prenantes ont évoqué des défis au sujet de l'implantation de l'EIALS laissée au choix des milieux et 26 occurrences ont été identifiées dans les comptes-rendus intégraux. Le nombre d'occurrences correspond au nombre de fois que les parties prenantes se sont exprimé sur un thème. Il est à noter qu'une même partie prenante peut avoir fait plusieurs occurrences. La comparaison entre le nombre de parties prenantes qui se sont exprimées et le nombre d'occurrences permet d'avoir une idée sur le degré d'insistance sur un thème dans le discours.

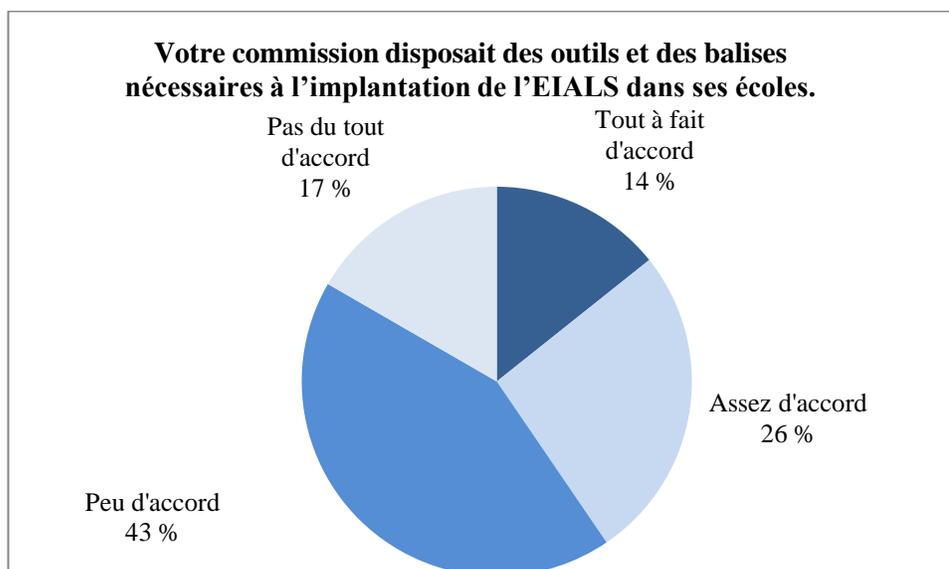
de la clientèle. Des parties prenantes soutiennent que sans un vrai leadership gouvernemental, l'EIALS ne sera pas viable et durable dans les écoles les plus fragiles.

Ce point a également été soulevé par plusieurs conseillers pédagogiques qui ont mentionné qu'il peut être difficile de reconduire les projets d'une année à l'autre dans les écoles. Cet aspect rejoint les difficultés rencontrées par les commissions scolaires lorsque l'implantation de l'EIALS se fait au cas par cas, selon leur planification stratégique retenue. Plusieurs parties prenantes ont mentionné que l'absence d'une obligation dans le Régime pédagogique d'implanter l'EIALS fragilise la durabilité de cette mesure à long terme, étant donné les ressources limitées disponibles au sein des commissions scolaires et l'impératif de les allouer de manière judicieuse :

Parfois, on aimerait mieux avoir une mesure plus légale parce qu'on sait qu'elle va être financée. (Partie prenante)

De plus, on admet que le milieu scolaire a besoin d'un minimum de balises pour assurer une implantation efficace de l'EIALS.

**Figure 8 : Appréciation de la disponibilité des outils requis pour l'implantation de l'EIALS**



Source : Sondage auprès des gestionnaires des commissions scolaires, CREXE (2013)

À ce sujet, la majorité des gestionnaires des commissions scolaires interrogés dans le cadre des sondages affirment que les outils et balises nécessaires n'étaient pas disponibles pour les commissions scolaires. Plusieurs défis sont associés à une implantation de l'EIALS laissée totalement au gré des milieux. Ces défis correspondent notamment à des difficultés liées au processus de prise de décision au sein des conseils d'établissement. Certains gestionnaires ne cachent pas leur souhait de voir une décision mitoyenne, qui soit entre une « implantation impérative » et une « implantation volontaire » de l'EIALS :

En enlevant le mur-à-mur, c'est évident que ça laissait une place à l'analyse de chaque milieu. Par contre, est-ce que concrètement ça se fait? Est-ce que chaque milieu a les outils et les informations pour le faire? Ça, c'est une autre question. Mais ça laisse la place. Je ne vous dis pas que ça se fait, mais ça laisse l'espace pour tenir compte des caractéristiques de chaque milieu. (Partie prenante)

Les diverses appréciations évaluatives mentionnées précédemment ne concernent pas uniquement le processus de mise en œuvre de l'EIALS. Elles interpellent aussi les procédures décisionnelles et délibératives au sein des conseils d'établissement. À ce sujet, certains répondants appréhendent des difficultés grandissantes qui ne feront qu'aiguïser les arguments favorisant le statu quo et le rejet non seulement de l'implantation graduelle obligatoire, mais aussi de l'approche volontaire, qui confie la décision ultime de l'implantation aux milieux concernés, c'est-à-dire les commissions scolaires et les écoles (directeurs, enseignants, parents, etc.).

### ◆ **Les défis de la gouvernance de l'EIALS dans les conseils d'établissement**

Le processus de prise de décision pour implanter l'EIALS au sein des écoles n'a pas été simple et plusieurs échos contradictoires sont apparus au sein des discours des parties prenantes. Rappelons que selon la LIP, le conseil d'établissement approuve, entre autres :

- « les modalités d'application du régime pédagogique » (LIP, art. 84) (1);
- « l'orientation générale en vue de l'enrichissement ou de l'adaptation par les enseignants des objectifs et des contenus indicatifs des programmes d'études établis par le ministre et en vue de l'élaboration de programmes d'études locaux pour répondre aux besoins particuliers des élèves » (LIP, art. 85) (2);
- « les conditions et modalités de l'intégration, dans les services éducatifs dispensés aux élèves, des activités ou contenus prescrits par le ministre dans les domaines généraux de formation » (LIP, art. 85) (3);
- « le temps alloué à chaque matière obligatoire ou à option » (LIP, art. 86) (4).

Tous ces aspects sont proposés par le directeur de l'école et sont élaborés avec la participation soit de l'ensemble des membres du personnel de l'école (point 1) soit de ses enseignants exclusivement (points 2, 3 et 4). Les parents ne peuvent pas soumettre eux-mêmes un projet à discuter au sein du conseil d'établissement. Ils peuvent toutefois faire valoir leur demande auprès du directeur, sachant qu'ils participent à l'analyse des besoins de l'école.

Lorsque l'implantation graduelle de l'EIALS était obligatoire pour l'horizon 2015-2016, plusieurs commissions scolaires ont d'abord demandé aux écoles intéressées d'en discuter au sein de leur conseil d'établissement. Toutes les commissions scolaires n'adhéraient pas nécessairement au projet, elles n'ont pas toutes adopté la même approche.

Le fait que plusieurs commissions scolaires ont demandé aux directions d'école de discuter du projet de l'EIALS au sein de leur conseil d'établissement a été parfois perçu comme une ingérence dans le processus décisionnel des écoles. Plusieurs parties prenantes ont indiqué que ce sont normalement les directions d'école qui doivent demander à la commission scolaire s'il est possible de mettre en œuvre un projet souhaité par le conseil

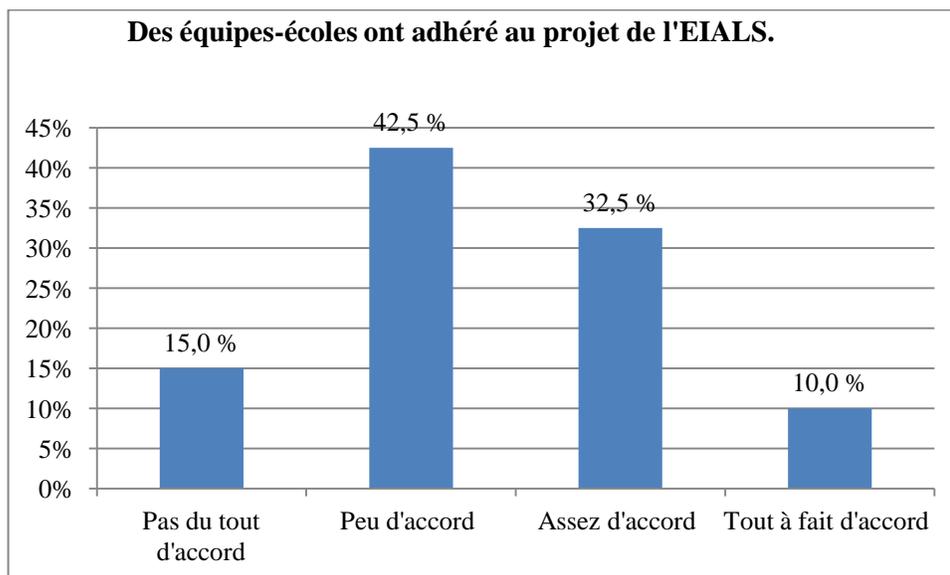
d'établissement et non l'inverse. Cette ingérence a également été observée par certains dans la gestion courante des dossiers, puisqu'il semblerait que certaines commissions scolaires aient fait, de manière unilatérale, le choix du modèle d'implantation de l'EIALS dans certaines de leurs écoles.

Toutefois, plusieurs parties prenantes ont indiqué que cette manière de faire s'expliquait par la nécessité de mettre en œuvre le projet de l'EIALS de manière coordonnée au niveau de la commission scolaire, tout en tenant compte des contraintes de ressources humaines et des délais impartis.

Les conseillers pédagogiques s'accordent à dire que lorsque la direction de l'école, l'équipe-école et les parents sont motivés et favorables au projet de mise en œuvre de l'EIALS, tout se déroule de manière consensuelle. Toutefois, nos investigations nous apprennent que lorsque ces trois types d'acteurs ne sont pas du même avis sur une décision à prendre, des clivages au sein des conseils d'établissement peuvent émerger, durer et perturber les procédures décisionnelles, et ce, faute de mécanismes d'arbitrage pouvant gérer ou désamorcer ces clivages et les éventuels conflits d'intérêts associés.

À ce sujet, une forte majorité de gestionnaires de commissions scolaires interrogés (59 %) estiment que l'adhésion des équipes-écoles à la mise en place de l'EIALS a été assez difficile. Ces gestionnaires soulignent la présence de « conflits d'intérêts » potentiels pouvant se répercuter négativement sur le bon fonctionnement des conseils d'établissement.

**Figure 9 : Appréciation de l'adhésion des équipes-écoles au projet d'EIALS**



Source : Sondage auprès des gestionnaires des commissions scolaires, CREXE (2013)

**Tableau 13 : Consultation des directeurs d'école au sujet de l'implantation de l'EIALS**

Affirmations :	Écoles avec EIALS	Écoles sans EIALS
<b>L'EIALS a fait l'objet de débats et de décisions concertées</b> (avec EIALS n = 79; sans EIALS n = 226)	Pas du tout d'accord (2,5 %); Peu d'accord (5,1 %); Assez d'accord (24,1 %); Tout à fait d'accord (68,4 %).	Pas du tout d'accord (20,4 %); Peu d'accord (14,6 %); Assez d'accord (30,5 %); Tout à fait d'accord (34,5 %).
<b>L'équipe des enseignants a été pleinement consultée</b> (avec EIALS n = 87)	Pas du tout d'accord (2,3 %); Peu d'accord (1,1 %); Assez d'accord (9,2 %); Tout à fait d'accord (87,4 %)	

Source : Sondage auprès des directeurs d'école, CREXE (2013)

Par ailleurs, la quasi-totalité des directeurs d'école consultés confirme que la mise en œuvre de l'EIALS a été précédée de concertations et de débats inclusifs (plus de 90 % des cas). Ces directeurs affirment aussi que les enseignants font partie intégrante de ces consultations et échanges sur les enjeux et les conditions de succès. Cette proportion est moins élevée dans les écoles qui n'ont pas de groupes d'EIALS. La concertation au sein de l'école constitue un déterminant clé pour une implantation réussie de l'EIALS.

Plusieurs parties prenantes ont soulevé le rôle délicat des directeurs dans ce contexte, notamment lorsque les parents font la demande d'un projet d'EIALS dans l'école, alors que l'équipe-école, en particulier les enseignants titulaires, est plutôt défavorable au projet. Le directeur a, dans ce contexte, la responsabilité de bien informer à la fois les enseignants et les parents du conseil d'établissement :

[Les décisions] se prennent au niveau du conseil d'établissement. C'est là que les parents jouent un grand rôle, c'est là qu'on va chercher l'opinion des parents.  
(Partie prenante)

Par ailleurs, plusieurs parties prenantes se sont exprimées sur la place des parents au sein du conseil d'établissement. Certaines mentionnent que de manière générale, les parents n'ont pas toujours une bonne connaissance de leurs droits et pouvoirs au sein de l'école. Ainsi, ils n'ont pas toujours été bien informés au sujet de l'EIALS. C'est grâce à des parents plus attentifs et avertis que le projet d'EIALS a pu voir le jour dans un grand nombre d'écoles. En revanche, dans certaines écoles où les parents étaient moins bien informés, les résistances des équipes-écoles ont suffi pour empêcher ou reporter *sine die* l'adoption de l'EIALS. La proactivité des parents et leur accès à l'information apparaissent ici comme des « accélérateurs » pour l'adoption et la mise en œuvre de l'EIALS dans les écoles.

Plusieurs parties prenantes ont mentionné que les représentants des enseignants au conseil d'établissement bénéficient de l'appui et des directives de leur syndicat local et votent généralement à partir d'une directive syndicale. Les parents n'ont pas les mêmes facilités de s'organiser pour faire valoir leurs positions. Les mécanismes de consultation des parents en vue d'une prise de décision au conseil d'établissement peuvent ne pas être bien connus ou compris par les parents, alors que les enseignants en ont une meilleure connaissance :

Les parents en général n'ont pas été sondés, à savoir tous les parents s'ils voulaient l'EIALS ou non donc les parents ne savent pas comment faire valoir leur intérêt et ils ne savent pas comment ça se fait que dans certaines écoles il y en a, [de l'EIALS et] qui prend les décisions [...]. On leur dit que c'est au conseil d'établissement. C'est encore très mal compris les mécanismes et les parents n'ont pas tant de moyens pour faire valoir leurs intérêts. (Conseiller pédagogique)

Les parents qui ne siègent pas sur le conseil d'établissement peuvent ne pas avoir l'occasion d'exprimer leur opinion. En conséquence, ils peuvent être étonnés que les façons de faire et les décisions prises soient différentes d'un endroit à l'autre. L'accessibilité et l'objectivité de l'information mise à la disposition des parents ont pu être remises en cause par les parties prenantes, qu'elles soient favorables ou défavorables au projet. Il semblerait que des séances d'information auprès de l'équipe-école et des parents n'aient pas eu lieu de manière systématique. Les données du sondage mené auprès des parents nous apprennent que ceux-ci n'ont pas tous été consultés lors de l'implantation de l'EIALS. Par contre, ces mêmes données indiquent que dans les écoles qui ont mis en place l'EIALS, 90 % des parents ont reçu de l'information sur le projet de la part de la direction de leur école.

**Tableau 14 : Partage de l'information au sujet de l'EIALS**

Niveau d'accord avec les affirmations	
Avant que l'EIALS soit implanté dans l'école de votre enfant, les parents ont été consultés (n = 374)	Tout à fait : 51,1 % Assez : 16,8 % Peu : 8,8 % Pas du tout : 23,3 %
La direction de l'école de votre enfant a fourni de l'information concernant l'EIALS (n = 492)	Tout à fait : 72,2 % Assez : 17,9 % Peu : 5,1 % Pas du tout : 4,9 %

Source : Sondage auprès des parents, CREXE (2013)

Plusieurs conseillers pédagogiques ont insisté sur la nécessité de favoriser la transparence et la communication de l'information pour mieux prévenir les conflits. Cette nécessité est reprise par les parties prenantes qui soulignent le rôle joué par les syndicats auprès des enseignants dans le partage de l'information au sujet des enjeux de l'implantation de l'EIALS.

Plusieurs témoignages révèlent que les syndicats ont créé des dépliants et documents visant à expliquer les mécanismes requis pour la mise en place d'un projet particulier et pour clarifier le rôle des différents acteurs dans cette demande par rapport au conseil d'établissement. Ces documents étaient surtout destinés aux enseignants titulaires pour les aider à faire valoir leur point de vue et intérêt au sein du conseil d'établissement.

Par ailleurs, les conseillers pédagogiques ont insisté sur la difficulté pour les enseignants d'ALS de trouver leur place au sein de l'équipe-école et de faire entendre leur voix. Ces enseignants ne sont pas souvent représentés au sein du conseil d'établissement ce qui a une incidence au moment des discussions portant sur l'établissement de la grille-matières dans

l'école. Cette situation a été particulièrement mise en évidence dans les contextes liés à l'implantation de l'EIALS. Plusieurs conseillers pédagogiques ont mentionné que certains enseignants d'ALS se sont retrouvés isolés du reste de l'équipe-école défavorable au projet de l'EIALS. Des différends ont parfois opposé les enseignants titulaires aux enseignants d'ALS.

Le projet d'implanter l'EIALS (que ce soit par une implantation graduelle obligatoire ou par le choix volontaire laissé aux milieux) a été entaché par un certain flottement dans les processus de prise de décision au sein des conseils d'établissement, notamment au regard des responsabilités des acteurs impliqués et des mécanismes visant à pallier l'émergence des tensions et conflits. Étant donné les difficultés que prévoyaient plusieurs commissions scolaires ou directions d'école, de nombreux milieux ont décidé d'attendre un contexte plus favorable avant d'implanter l'EIALS.

#### ◆ Rôle et satisfaction à propos du Comité de suivi

Les témoignages des gestionnaires des commissions scolaires au sujet du Comité de suivi sont plutôt mitigés. Presque deux gestionnaires sur trois (63 %) indiquent que ce comité n'était ni pertinent ni efficace pour suivre l'évolution de la situation et faire les ajustements nécessaires. Un peu moins de la moitié d'entre eux n'étaient pas informés de la formation du comité.

**Tableau 15 : Information au sujet du Comité de suivi**

En 2011-2012, un Comité de suivi sur l'implantation de l'EIALS avait été formé.	Oui	Non
Étiez-vous au courant de la formation de ce Comité de suivi? (n = 68)	38 (55 %)	30 (44 %)
Avez-vous reçu l'information sur l'état d'avancement de ses travaux? (n = 65)	16 (24 %)	49 (75 %)
Était-ce un moyen pertinent pour suivre l'évolution de la situation et faire les ajustements nécessaires? (n = 57)	21 (36 %)	36 (63 %)
Avez-vous consulté le site Web sur l'enseignement intensif que le MELS avait mis en place? (n = 66)	30 (45 %)	36 (54 %)
Les informations et outils disponibles vous ont-ils été utiles? (n = 61)	23 (37 %)	38 (62 %)

Source : Sondage auprès des gestionnaires des commissions scolaires (CREXE, 2013)

Rappelons que le mandat du Comité de suivi 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 était soutenu par trois équipes stratégiques : une équipe concernant les ajustements pour les enseignants titulaires de la 6<sup>e</sup> 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.

**Tableau 16 : Éléments de gouvernance au sein du Comité de suivi selon le positionnement des parties prenantes quant à l'EIALS (14 parties prenantes se sont exprimées)<sup>11</sup>**

	Travail en pause à la suite de la 2 <sup>e</sup> annonce	Tensions au sein du Comité de suivi	Inquiétudes des milieux	Consensus	Demande de fournir des outils pédagogiques	Principe d'un Comité de suivi accepté
<b>Nombre de parties prenantes s'étant exprimées sur le thème (Nombre d'occurrences)</b>						
Plutôt favorables à l'EIALS (n = 10)	9 (17)	7 (9)	6 (10)	3 (4)	2 (4)	2 (2)
Plutôt défavorables à l'EIALS (n = 2)	0 (0)	2 (3)	2 (3)	0 (0)	0 (0)	1 (1)
Position ambiguë (n = 2)	2 (4)	1 (3)	2 (8)	1 (1)	0 (0)	1 (1)
<b>Total (n=14)</b>	<b>11 (20)</b>	<b>10 (14)</b>	<b>10 (21)</b>	<b>4 (4)</b>	<b>2 (4)</b>	<b>4 (3)</b>

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

La majorité des parties prenantes a souligné que les travaux entrepris dans le cadre du suivi de l'EIALS ont été progressivement mis en veilleuse à la suite du désengagement des syndicats dudit comité. Les parties prenantes venant en soutien aux enseignants n'ont pas traité de ce désengagement lors de nos entrevues. En revanche, plusieurs autres parties prenantes ont fait part de leurs inquiétudes par rapport à ce désengagement, soulignant que plusieurs avancées avaient été réalisées, notamment par l'équipe stratégique chargée de réfléchir sur les ajustements pour les titulaires de 6<sup>e</sup> année. Cette équipe avait proposé au Comité de suivi et au Ministère des objets de travail. Ceux-ci portaient entre autres sur la production d'un guide en appui au travail du titulaire dans un contexte d'EIALS, le besoin d'un plan de formation pour les titulaires, la disponibilité de matériel didactique.

Deux tiers des parties prenantes consultées ont souligné la présence de tensions au sein du Comité de suivi, tensions largement expliquées par les malentendus entourant les objectifs associés aux activités confiées à ce type de comité. En effet, plusieurs parties prenantes s'attendaient à ce qu'une place plus importante soit laissée au dialogue sur la pertinence même du projet de l'EIALS au primaire :

[Du côté ministériel], tous les efforts étaient mis pour la mise en œuvre [de] cet objectif [implantation de l'EIALS pour 2015-2016]. [Le comité de suivi a

<sup>11</sup> Le tableau se lit de la manière suivante : le thème « travail en pause à la suite de la 2<sup>e</sup> annonce » a été mentionné 17 fois par 9 parties prenantes plutôt favorables à l'EIALS. Les descriptions des thèmes sont présentées en annexe.

demandé] à réfléchir aux meilleures façons de faire, au meilleur moment pour le faire, au respect des particularités de chaque milieu, aux considérations pédagogiques, aux conséquences sur les autres matières, à l'ensemble des autres programmes. (Partie prenante)

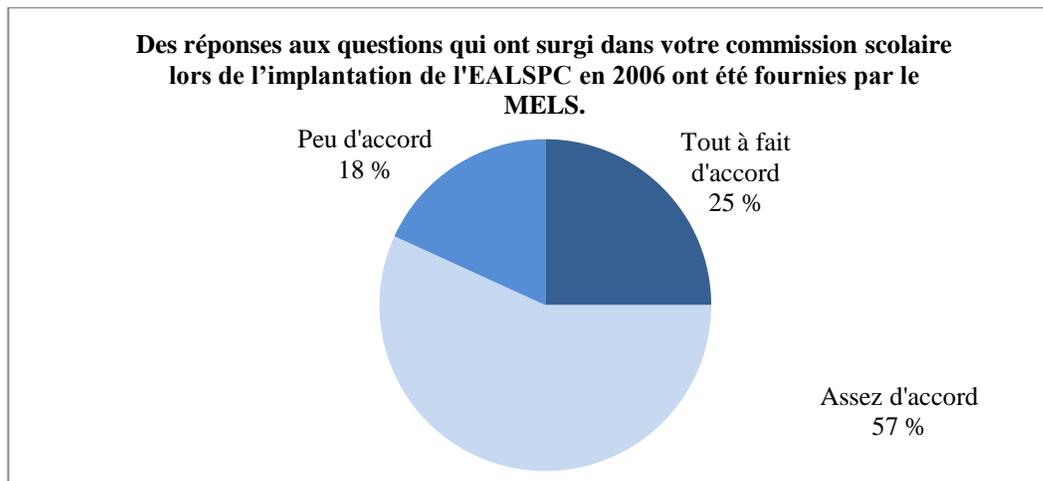
Cette tension était aussi générée par les préoccupations manifestées par les milieux respectifs pour une implantation graduelle, mais impérative et sans ressources additionnelles de l'EIALS pour 2015-2016. Les milieux concernés avaient exprimé plusieurs doutes et questionnements aux équipes stratégiques et au Comité de suivi. Or, selon plusieurs répondants, de nombreux éléments et questionnements sont restés sans réponses. De tels retards et incompréhensions au sujet de la circulation de l'information ont accentué les méfiances de la part du milieu.

La majorité des parties prenantes déplorent le fait que le contenu de ce qui était discuté dans les réunions de suivi n'était pas toujours pris en compte dans les décisions finales. Cette réalité a été qualifiée de « très irritante ». À cet égard, plusieurs observateurs du processus de mise en œuvre ont trouvé que leurs expériences au sein des travaux de suivi de l'implantation de l'EIALS étaient décevantes, que ce soit par rapport au temps consacré aux réunions, aux doléances vainement exprimées et aux suites données à leurs arguments par les autorités administratives concernées.

## **2. Enseignement de l'anglais, langue seconde, au premier cycle du primaire**

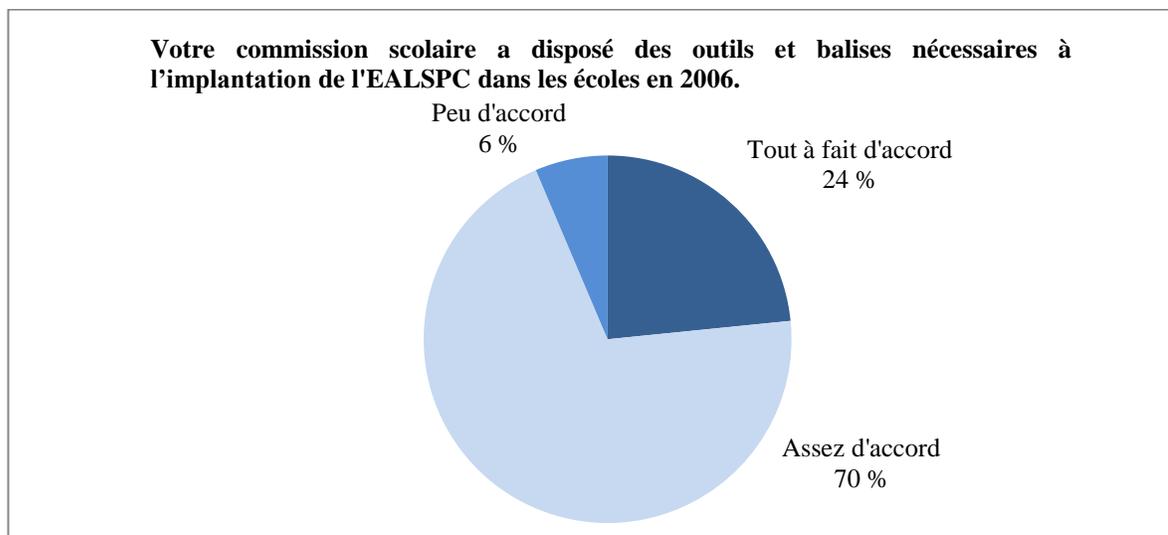
Au sujet de la mise en place de l'EALSPC, les résultats du sondage mené auprès des gestionnaires des commissions scolaires suggèrent que la stratégie d'implantation n'a pas été jugée de manière favorable par les trois quarts des répondants. Par contre, les mêmes répondants semblent indiquer que la mise en place de l'EALSPC n'a pas créé autant de résistance et de conflits que l'EIALS. Plus de 75 % d'entre eux trouvent notamment que le MELS a répondu aux questions qu'ils se posaient et plus de 90 % déclarent avoir disposé des outils et balises nécessaires à l'implantation de la mesure dans les écoles.

**Figure 10 : Appréciation des réponses apportées par le MELS lors de l'implantation de l'EALSPC**



Source : Sondage auprès des gestionnaires des commissions scolaires, CREXE (2013)

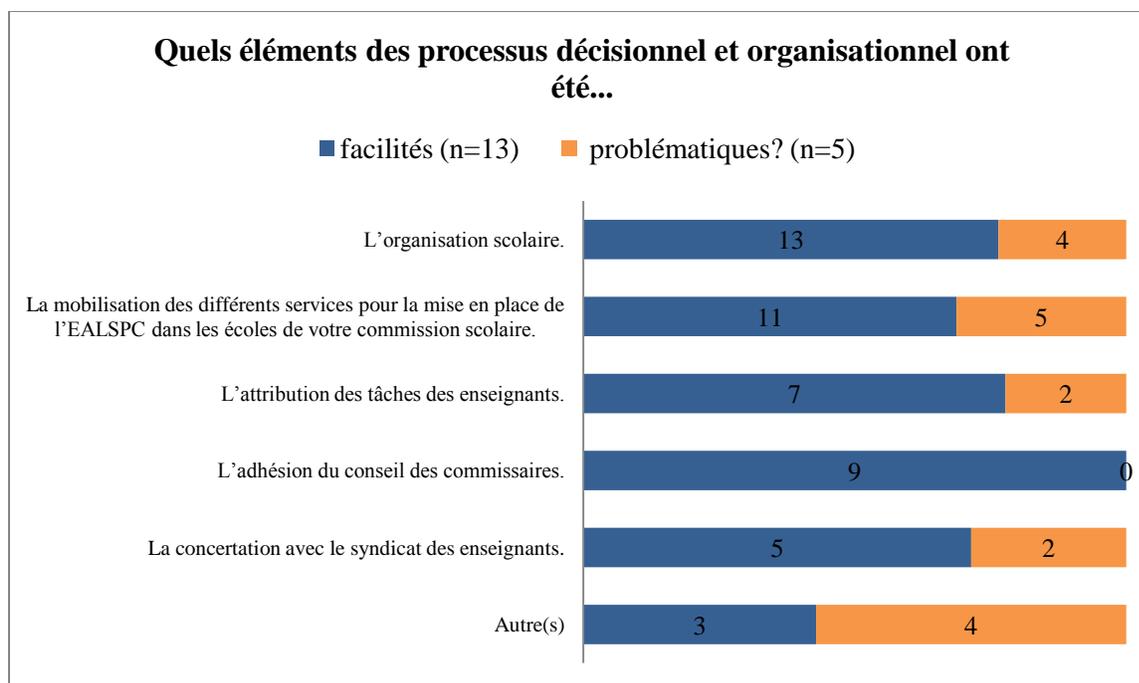
**Figure 11 : Appréciation de l'accès aux outils et balises pour l'implantation de l'EALSPC**



Source : Sondage auprès des gestionnaires des commissions scolaires, CREXE (2013)

Bien que très peu de répondants se soient prononcés sur cette question, les gestionnaires des commissions scolaires semblent avoir considéré la stratégie d'implantation de l'EALSPC comme adaptée aux processus décisionnel et organisationnel les concernant.

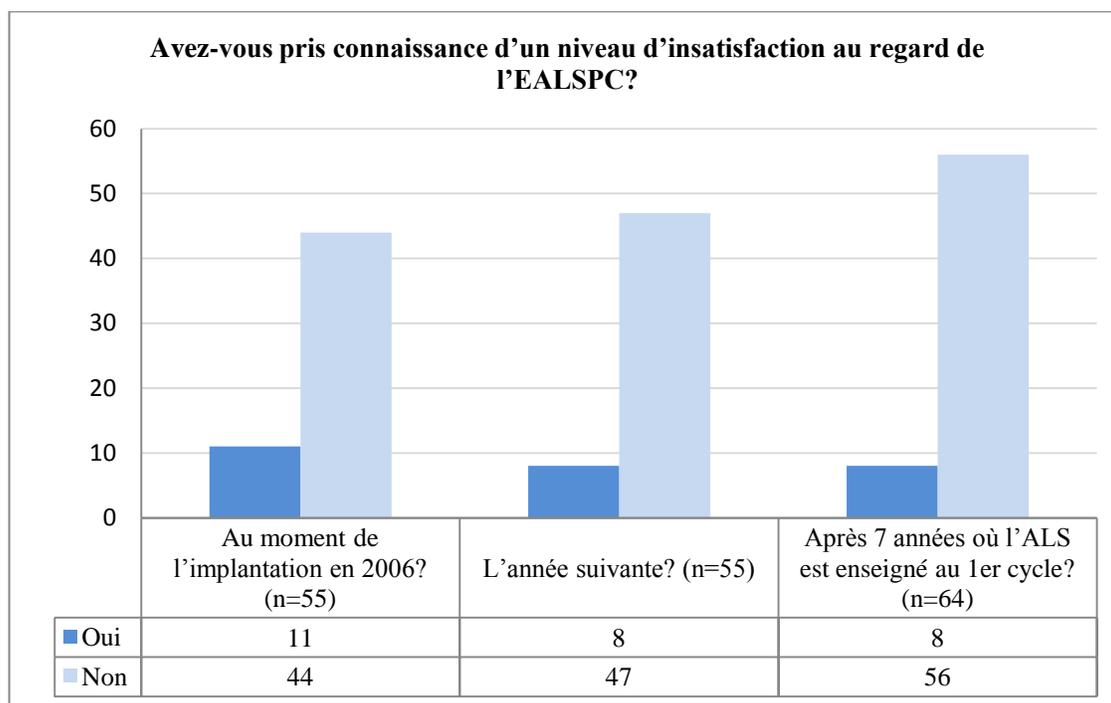
**Figure 12 : Appréciation des modifications aux processus décisionnel et organisationnel engendrées par l'implantation de l'EALSPC**



Source : Sondage auprès des gestionnaires des commissions scolaires, CREXE (2013)

Enfin, les gestionnaires des commissions scolaires ont aussi été amenés à se prononcer sur les niveaux d'insatisfaction au regard de l'EALSPC, selon l'évolution de son implantation. Les résultats obtenus indiquent un niveau d'insatisfaction décroissant avec le temps, surtout aujourd'hui, après sept années d'implantation.

**Figure 13 : Témoignages au sujet des insatisfactions liées à l'EALSPC**



Source : Sondage auprès des gestionnaires des commissions scolaires, CREXE (2013)

La principale étude disponible au sujet de l'EALSPC a lié les difficultés de mise en œuvre de cette mesure aux défis d'allocation du temps d'enseignement de l'ALS et à l'autonomie accordée aux écoles dans ce cadre (Fallon et Rublick, 2012). En effet, étant donné que les conseils d'établissement ont le pouvoir d'approuver le temps alloué à chaque matière obligatoire, proposé par la direction de l'école après concertation avec ses enseignants (LIP, art. 86), il était prévisible que des disparités au sein des commissions scolaires émergent entre les écoles quant au temps alloué à l'ALS. Cette disparité n'est pas propre à la mise en œuvre et peut être observée actuellement puisque l'approbation du temps alloué aux matières par le conseil d'établissement est révisée annuellement.

Selon le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire, l'élève doit recevoir 25 heures de temps d'enseignement par semaine (5 jours de classe). Le Régime pédagogique précise, à l'article 22, les matières obligatoires enseignées au primaire chaque année et le nombre d'heures par semaine, prévu à titre indicatif pour ces matières. Au 1<sup>er</sup> cycle du primaire, à l'école francophone, il y a obligation de dispenser chaque année les matières suivantes : Français langue d'enseignement; Mathématiques; Éducation physique et à la santé; Anglais langue seconde; Éthique et culture religieuse; au moins 2 des 4 disciplines d'arts (Art dramatique, Arts plastiques, Danse, Musique). Aux 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycles du primaire, les matières suivantes s'ajoutent : Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté; Science et technologie. La tâche de l'enseignant comporte habituellement 20,5 heures d'enseignement. Il s'agit d'un temps moyen d'enseignement. Les 4,5 autres heures d'enseignement que l'élève doit

recevoir sont dispensées par des enseignants spécialistes. Ces 4,5 heures sont habituellement réparties entre l'Anglais, langue seconde, l'Éducation physique et à la santé et deux des 4 disciplines du domaine des arts (ces dernières peuvent être prévues sur ½ année, par exemple, la musique de septembre à janvier et les arts plastiques de février à juin. Elles peuvent aussi être dispensées toute l'année ou encore les arts plastiques par exemple sont enseignés par le titulaire...). Le temps consacré à chaque matière est établi dans l'école, et ce, dans le respect du Régime pédagogique. Le conseil d'établissement approuve le temps alloué à chaque matière proposé par le directeur (LIP, art. 86), la proposition ayant été élaborée avec la participation des enseignants (LIP, art. 89). Il peut donc y avoir des disparités d'une école à l'autre.

Les conseillers pédagogiques ont souligné cette disparité dans le temps consacré à l'ALS d'une école à l'autre : les enfants peuvent bénéficier de l'enseignement de l'ALS pour un minimum de 30 minutes par semaine ou d'une heure sur un cycle de 10 jours à deux heures et demie de classe par semaine au maximum. Le calendrier scolaire de l'élève comprend 180 journées de classe et si l'ALS n'est dispensé que 30 minutes par semaine, on peut estimer que l'élève n'aura eu que 36 heures d'ALS durant les deux années au premier cycle; et de la même manière, 72 heures d'ALS au total au premier cycle à raison d'une heure d'ALS par semaine et 144 heures à raison de deux heures d'ALS par semaine. De plus, plusieurs conseillers pédagogiques ont déploré que les enseignants d'ALS aient de la difficulté à participer à la proposition de répartition du temps d'enseignement. Or, selon l'affectation des enseignants d'ALS, ils peuvent être amenés à travailler dans plusieurs écoles ce qui rend difficile leur participation systématique aux assemblées de chacune des écoles dans lesquelles ils enseignent.

*Conclusion de la troisième partie de la section 2 : Témoignages sur la mise en œuvre des deux mesures*

- ✓ D'après les diverses collectes de données, la mise en œuvre de l'EIALS a suscité plusieurs difficultés dans le milieu scolaire. Celles-ci concernent la concertation avec le syndicat des enseignants, la mobilisation des différents services pour la mise en place de l'enseignement intensif, l'attribution des tâches des enseignants et la participation des élèves HDAA. Toutefois, de nombreux atouts au sein du milieu scolaire ont également été relevés lors de la mise en œuvre de l'EIALS, entre autres la motivation des élèves à participer à un projet d'EIALS, la reconnaissance que les parents manifestent à l'égard de l'ALS pour l'avenir de leurs enfants et le soutien des administrations.
- ✓ La période d'implantation graduelle de l'EIALS en vue d'une implantation obligatoire en 2015-2016 a donné lieu à des messages confondants quant à son caractère impératif, au manque d'encadrement légal et à la marge de manœuvre accordée au milieu pour la mise en œuvre; ce qui a soulevé des réserves d'un grand nombre d'acteurs du milieu scolaire et de certaines personnes extérieures au milieu scolaire.

- ✓ L'implantation graduelle obligatoire de l'EIALS a surtout été perçue comme venant apporter des complications majeures à la prise de décision habituelle dans les commissions scolaires et les écoles.
- ✓ La levée de l'obligation de l'implantation de l'EIALS a été perçue à la fois comme un répit, mais également comme un symptôme de discontinuité et d'incohérence concernant les annonces politiques liées à l'apprentissage de l'ALS au Québec.
- ✓ Certaines écoles ont réussi à aller de l'avant avec la mise en œuvre de l'EIALS, particulièrement lorsque les parents étaient plus proactifs alors que d'autres écoles ont préféré attendre et opter pour le statu quo, en attendant de nouvelles directives.
- ✓ La mise en œuvre de l'EIALS laissée aux choix des milieux est perçue comme permettant de répondre aux besoins et aux spécificités des milieux, mais dans un même temps elle suscite des inquiétudes quant à la disponibilité et à la pérennité du soutien accordé aux écoles en termes de ressources et d'accompagnement et quant à la disponibilité des outils et des balises nécessaires pour les commissions scolaires, notamment en l'absence d'une obligation dans le Régime pédagogique d'implanter l'EIALS.
- ✓ Le processus de prise de décision pour implanter l'EIALS a été marqué dans plusieurs écoles par une confusion autour de l'information disponible, des rapports de force entre les acteurs du milieu scolaire, des incompréhensions sur le rôle et les responsabilités de chacun et une absence de mécanismes adéquats pour pallier à l'émergence de tensions ou de conflit au sein des conseils d'établissement des écoles.
- ✓ Les avis sur le Comité de suivi de l'EIALS sont plutôt mitigés. Plusieurs parties prenantes ont souligné l'absence de réponses du Ministère quant aux questions soulevées par les membres, le manque d'information sur les travaux réalisés. Elles remettent en cause la pertinence et l'efficacité du Comité pour suivre l'évolution de la situation et faire les ajustements nécessaires. D'autres membres sont davantage inquiets de la pause des travaux dans ce cadre étant donné les nombreuses avancées faites.
- ✓ L'EASLPC a bénéficié d'une mise en œuvre relativement claire étant donné son caractère obligatoire. Sa mise en œuvre n'a pas créé autant de résistance que celle de l'EIALS. Plus des  $\frac{3}{4}$  des gestionnaires des commissions scolaires estimaient que le Ministère avait répondu aux questions qu'ils se posaient et 90 % semblaient avoir disposé des outils et balises nécessaires à l'implantation de la mesure dans les écoles.

## **Une vue d'ensemble sur les disparités d'implantation de l'EIALS**

---

Afin de décrire les disparités de l'implantation de l'EIALS entre les différentes régions du Québec, nous avons voulu cibler les entraves ayant influé sur la mise en place de l'EIALS dans les écoles. Cette analyse se justifie par l'ampleur des contrastes observables dans les régions relativement au déploiement inégal de l'EIALS. En effet, 39 commissions scolaires ont implanté l'EIALS sur un total de 60 (MELS, avril 2013), et ce, dans 10 régions sur 11, où au moins une commission scolaire offre l'EIALS.

Toutes les commissions scolaires offrent l'EIALS en Mauricie – Centre-du-Québec (5/5), à Montréal (3/3) et au Saguenay–Lac-Saint-Jean (4/4). Cette proportion baisse progressivement ailleurs : Capitale-Nationale – Chaudière-Appalaches (8/9), Laval – Laurentides – Lanaudière (6/7), Estrie (2/3), Montérégie (6/9), Outaouais (1/4), Bas-Saint-Laurent – Gaspésie–Îles-de-la-Madeleine (2/7), Abitibi-Témiscamingue – Nord-du-Québec (2/6). Enfin, aucune des deux commissions scolaires de la Côte-Nord (0/2) n'offre le programme. Il y a là un portrait décrié par plusieurs répondants aux collectes de données. Ceux-ci déplorent l'attentisme qui prévaut pour corriger ce qu'elles qualifient d'« inégalité intolérable ». C'est pour mieux saisir ces « inégalités » que nous avons voulu connaître les raisons qui freinent le déploiement de l'EIALS dans les régions. Celles-ci sont parfois regroupées pour des convenances d'analyse.

**Tableau 17 : Difficultés d'implantation de l'EIALS selon les régions<sup>12</sup>**

Les principales difficultés ressenties à propos de l'EIALS par région (≥ 30 %)	
<b>Mauricie et Centre-du-Québec</b>	Faible soutien parental (54,4 %)
	Forte proportion d'élèves issus de familles défavorisées (36,4 %)
	Difficulté de soutenir l'utilisation de l'anglais en classe d'ALS (36,4 %)
	Résistance des enseignants titulaires à l'EIALS (36,4 %)
	Difficulté liée au recrutement des enseignants en ALS (36,4 %)
<b>Estrie et Outaouais</b>	Gestion du temps pédagogique difficile (51,9 %)
	Difficulté liée au recrutement des enseignants en ALS (44,4 %)
	Forte charge de travail des enseignants titulaires (44,4 %)
	Insuffisance des formations de perfectionnement du personnel enseignant (37 %)
	Inadéquation des pratiques pédagogiques (enseignement et évaluation des contenus) (33,3 %)
Résistance des enseignants titulaires à l'EIALS (33,3 %)	
<b>Montréal et sa communauté</b>	Gestion du temps pédagogique difficile (48,2 %)
	Difficulté liée au recrutement des enseignants en ALS (44,5 %)
	Forte charge de travail des enseignants titulaires (41,5 %)
	Résistance des enseignants titulaires à l'EIALS (39 %)
	Faible soutien des parents (34,8 %)
<b>Abitibi-Témiscamingue, Nord-du-Québec et Côte-Nord</b>	Difficulté liée au recrutement des enseignants en ALS (60 %)
	Gestion du temps pédagogique difficile (53,3 %)
	Insuffisance des formations de perfectionnement du personnel enseignant (53,3 %)
	Forte proportion d'élèves issus de familles défavorisées (46,7 %)

<sup>12</sup> Les répondants ont pu indiquer plus d'un choix de réponse.

<b>Bas-Saint-Laurent et Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine</b>	Difficulté liée au recrutement des enseignants en ALS (61,9 %)
	Faible soutien des parents dans les apprentissages de leurs enfants (47,6 %)
	Difficulté de soutenir l'utilisation de l'anglais en classe d'ALS (47,6 %)
	Gestion du temps pédagogique difficile (47,6 %)
	Grande mobilité du personnel entre les écoles au sein de la commission scolaire (42,9 %)
	Forte proportion d'élèves issus de familles défavorisées (38,1 %)
	Inadéquation des pratiques pédagogiques (enseignement et évaluation des contenus) (38,1 %)
<b>Saguenay-Lac-Saint-Jean</b>	Résistance des enseignants titulaires à l'EIALS ((33,3 %)
	Difficulté liée au recrutement des enseignants ALS (66,7 %)
	Résistance des enseignants titulaires à l'EIALS (58,3 %)
	Faible rétention des enseignants en 5 <sup>e</sup> et 6 <sup>e</sup> années (41,7 %)
	Faible niveau de maîtrise du français des élèves (33,3 %)
<b>Capitale-Nationale et Chaudière-Appalaches</b>	Gestion du temps pédagogique difficile (33,3 %)
	Résistance des enseignants titulaires à l'EIALS (37 %)
	Gestion du temps pédagogique difficile (33,3 %)

Source : Sondage auprès des directeurs, CREXE (2013)

Parmi les éléments distinguant fortement les régions, on note d'abord la faible reconnaissance que les parents manifestent à l'égard de l'anglais pour l'avenir de leurs enfants. Cet élément a été perçu comme un justificatif ayant empêché l'implantation de l'EIALS chez près d'un répondant sur cinq dans les regroupements du Bas-Saint-Laurent – Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine (19 %) et de la Mauricie – Centre-du-Québec (18,2 %). Dans la région de Montréal et de sa communauté métropolitaine, cette raison est évoquée par 15,2 % des répondants. Pour les regroupements de l'Estrie – Outaouais, de l'Abitibi-Témiscamingue – Nord-du-Québec – Côte-Nord, de la Capitale-Nationale – Chaudière-Appalaches et pour la région du Saguenay-Lac-Saint-Jean, les proportions sont inférieures à 10 % (respectivement 3,7 %, 6,7 %, 7,4 % et 0 %). On observe aussi dans certaines régions, des proportions importantes de répondants qui ont indiqué que le faible soutien que les parents accordent à l'apprentissage des enfants a justifié le renoncement à l'implantation de l'EIALS. C'est notamment dans les regroupements de la Mauricie – Centre-du-Québec, du Bas-Saint-Laurent – Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine, de l'Abitibi-Témiscamingue – Nord-du-Québec – Côte-Nord, de Montréal et de sa communauté métropolitaine que l'on note les taux les plus élevés (respectivement 54,4 %, 47,6 %, 46,7 % et 34,8 %). Dans le regroupement de l'Estrie – Outaouais et dans la région du Saguenay-Lac-Saint-Jean, c'est près d'un répondant sur quatre qui a fait mention de cet obstacle à l'implantation de l'EIALS. Le taux le plus faible se situe dans le regroupement de la Capitale-Nationale – Chaudière-Appalaches (18,5 %). Ces paramètres confirment

l'importance du rôle des parents dans le choix (ou le refus) de l'implantation de l'EIALS au Québec.

Pour ce qui est du faible niveau de maîtrise du français des élèves, nos données montrent que les proportions de directeurs ayant mentionné ce motif varient de 14,8 % à 33,3 %. C'est dans la région du Saguenay–Lac-Saint-Jean que l'on observe le plus fort taux de répondants ayant indiqué que cet élément a motivé leur décision de ne pas implanter l'EIALS (33,3 %). Pour le regroupement Bas-Saint-Laurent – Gaspésie–Îles-de-la-Madeleine, cette proportion est de 28,6 %; pour Montréal et sa communauté métropolitaine, elle se situe à 29,3 % et pour le regroupement Abitibi-Témiscamingue – Nord-du-Québec – Côte-Nord, elle est de 20 %. Enfin, les regroupements Capitale-Nationale – Chaudière-Appalaches, Mauricie – Centre-du-Québec et Estrie – Outaouais affichent des proportions inférieures à 20 %.

La raison évoquant la forte proportion d'élèves allophones a été soulevée par près d'un directeur sur quatre (24,4 %), principalement à Montréal et dans sa communauté métropolitaine. C'est le taux le plus élevé de l'ensemble des regroupements. Les autres régions présentent des proportions de moins de 10 %, avec des taux quasi nuls pour la région du Saguenay–Lac-Saint-Jean et pour le regroupement du Bas-Saint-Laurent – Gaspésie–Îles-de-la-Madeleine.

Dans quatre regroupements de régions (Bas-Saint-Laurent – Gaspésie–Îles-de-la-Madeleine, Saguenay–Lac-Saint-Jean, Capitale-Nationale – Chaudière-Appalaches, et Mauricie – Centre-du-Québec), aucun répondant n'a indiqué que la forte proportion d'élèves bilingues a influencé le refus d'implanter l'EIALS. Dans le regroupement de l'Estrie – Outaouais, ce taux avoisine 7,4 %, tandis qu'il s'élève à 6,7 % dans celui de l'Abitibi-Témiscamingue – Nord-du-Québec – Côte-Nord. C'est le regroupement de Montréal et de sa communauté métropolitaine qui présente le taux le plus élevé (15,9 %).

On observe également certaines différences entre les régions lorsque l'on considère l'argument de la forte proportion d'élèves issus de familles défavorisées. Cet argument est mis de l'avant dans des proportions variant de 16,7 % à 46,7 %. C'est dans les regroupements de l'Abitibi-Témiscamingue – Nord-du-Québec – Côte-Nord, du Bas-Saint-Laurent – Gaspésie–Îles-de-la-Madeleine, et de la Mauricie – Centre-du-Québec que les taux sont les plus élevés (respectivement 46,7 %, 38,1 % et 36,4 %). La région du Saguenay–Lac-Saint-Jean occupe le dernier rang pour cette raison avec la proportion la plus faible (16,7 %).

Dans les régions du Bas-Saint-Laurent – Gaspésie–Îles-de-la-Madeleine, de la Mauricie – Centre-du-Québec et du Saguenay–Lac-Saint-Jean, près d'un répondant sur quatre a indiqué que l'insuffisance des formations de perfectionnement du personnel enseignant avait été un facteur non favorable à l'implantation de l'EIALS. Dans les régions de l'Estrie – Outaouais, cette proportion se situe à 37 %. C'est dans le regroupement de l'Abitibi-Témiscamingue – Nord-du-Québec – Côte-Nord que le taux est le plus élevé (53,3 %). À Montréal et dans sa communauté métropolitaine, cette proportion est de 20,7 %, et elle est uniquement de 11,1 % dans le regroupement de la Capitale-Nationale – Chaudière-Appalaches. Les régions urbaines sont les moins concernées par cette difficulté de mise en œuvre de l'EIALS.

Les difficultés liées au recrutement d'enseignants spécialisés en ALS ont été considérées comme des obstacles à l'implantation de l'EIALS par de nombreux directeurs issus des régions rurales éloignées des grands centres urbains. En effet, dans les regroupements du Bas-Saint-Laurent – Gaspésie–Îles-de-la-Madeleine, de l'Abitibi-Témiscamingue – Nord-du-Québec – Côte-Nord, et dans la région du Saguenay–Lac-Saint-Jean, on observe des taux variant de 60 % à 66,7 %. Dans la région de Montréal et de sa communauté métropolitaine, ce taux est de 44,5 %. Pour le regroupement de l'Estrie – Outaouais, cette proportion s'élève à 44,4 %, et dans le regroupement de la Mauricie – Centre-du-Québec, environ 36,4 % des répondants ont fait mention de ce motif. Le taux le plus faible se situe dans le regroupement de la Capitale-Nationale – Chaudière-Appalaches (18,5 %).

L'argument évoquant la grande mobilité du personnel enseignant entre les écoles d'une même commission scolaire est mis de l'avant dans le regroupement du Bas-Saint-Laurent – Gaspésie–Îles-de-la-Madeleine. Ce sont 42,9 % des répondants qui ont fait mention de cette difficulté.

Un grand nombre de directeurs ont indiqué que la difficile gestion du temps pédagogique et la résistance des enseignants titulaires aux changements ont constitué des entraves majeures à l'implantation de l'EIALS. Ces arguments sont plutôt communs à toutes les régions, avec très peu de différences dans les réponses ventilées par région.

À ce sujet, les gestionnaires des commissions scolaires évoquent deux difficultés principales : les réticences (manque d'adhésion) des enseignants titulaires et la position réticente du syndicat des enseignants. Ces deux difficultés sont évoquées par 49 % et 39 % du total des réponses respectivement.

**Tableau 18 : Difficultés perçues par les gestionnaires des commissions scolaires au sujet des enseignants**

Région	N	Adhésion des enseignants titulaires	Position du syndicat des enseignants
Mauricie et Centre-du-Québec	5	100 %	60 %
Capitale-Nationale et Chaudière-Appalaches	9	67 %	67 %
Saguenay-Lac-Saint-Jean	3	67 %	67 %
Montréal et Communauté métropolitaine de Montréal	13	62 %	38 %
Abitibi-Témiscamingue, Nord-du-Québec et Côte-Nord	10	30 %	20 %
Bas-Saint-Laurent et Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine	7	14 %	14 %
Estrie et Outaouais	4	0 %	25 %
<b>Total</b>	<b>51</b>	<b>49 %</b>	<b>39 %</b>

Source : Sondage auprès des gestionnaires des commissions scolaires, CREXE (2013)

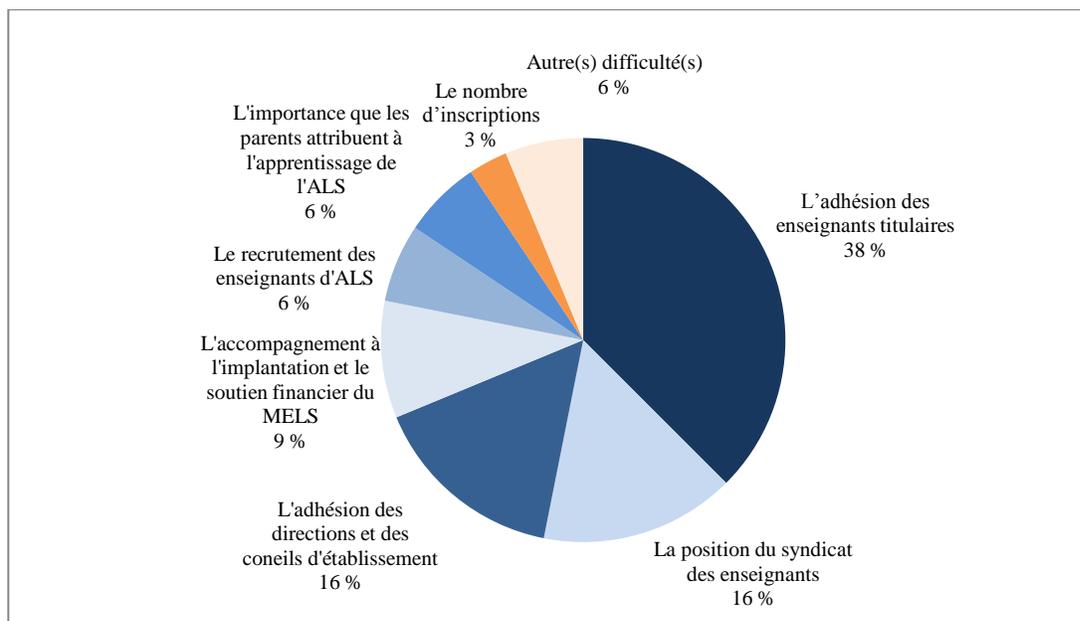
Ces deux difficultés sont inventoriées plus fréquemment dans les deux principales régions urbaines, Montréal et Québec, mais aussi dans les regroupements Mauricie – Centre-du-Québec, Abitibi-Témiscamingue – Nord-du-Québec – Côte-Nord et au Saguenay-Lac-Saint-Jean.

Ce travail sur les difficultés ressenties par les gestionnaires de commissions scolaires au sujet de l’implantation de l’EIALS a été systématisé afin de dresser le portrait des régions.

Montréal et communauté métropolitaine. Cette région, qui regroupe le plus grand nombre de commissions scolaires et qui dessert la plus forte concentration de population au Québec, est celle qui présente un scénario des plus complexes en termes de difficultés ciblées : celles liées à la gestion des acteurs du milieu scolaire et à leurs enjeux (différents niveaux d’adhésion et position des syndicats d’enseignants), celles liées aux parents (importance que ceux-ci portent à l’apprentissage de l’ALS), l’incidence sur le nombre d’inscriptions et finalement le soutien du MELS tant dans le processus d’implantation que dans les aspects financiers de celle-ci.

Nous soulignons que deux représentants des commissions scolaires ont signalé des difficultés liées au recrutement d’enseignants d’ALS, et deux autres ont contribué avec des réponses du type « Autre(s) difficulté(s) » : (1) « Convention collective des enseignants, régime pédagogique imprécis, programme inexistant, opinion publique »; (2) « Les contraintes organisationnelles », soit l’ensemble des difficultés liées au milieu scolaire.

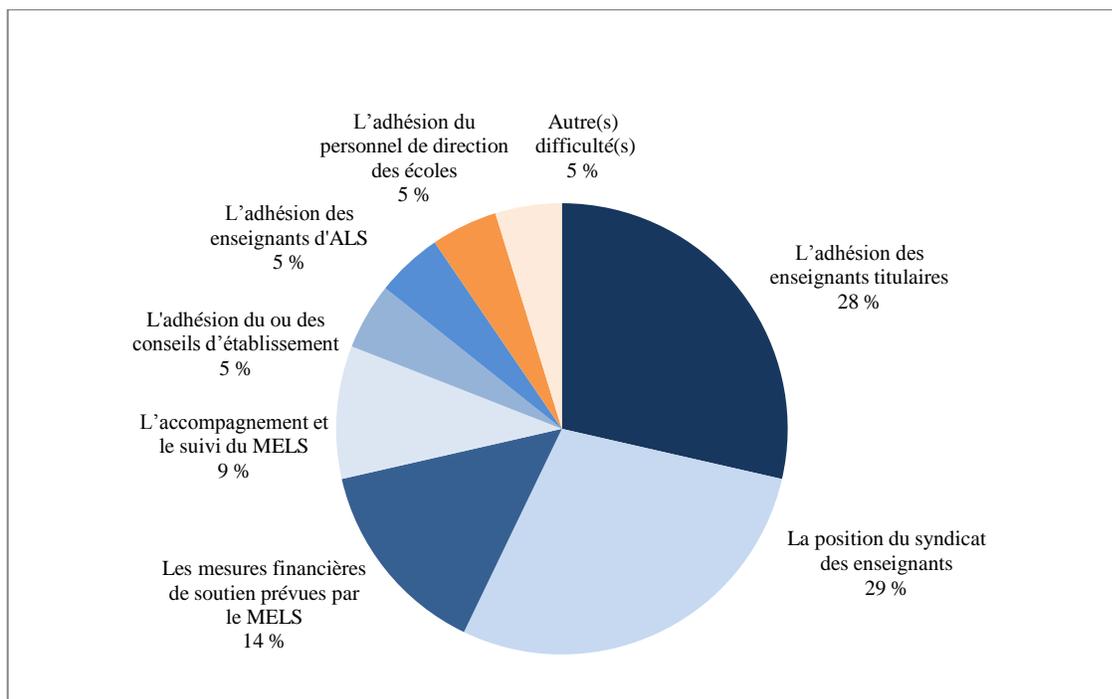
**Figure 14 : Difficultés rencontrées à Montréal et dans la communauté métropolitaine**



Source : Sondage auprès des gestionnaires des commissions scolaires, CREXE (2013)

Capitale-Nationale et Chaudière-Appalaches. Dans cette région, les principales difficultés signalées sont liées à la faible adhésion des enseignants titulaires et du syndicat des enseignants. Ces deux facteurs représentent presque 59 % des réponses et sont suivis en importance par les raisons ayant trait à l'insuffisance du soutien financier et de l'accompagnement de la part du MELS.

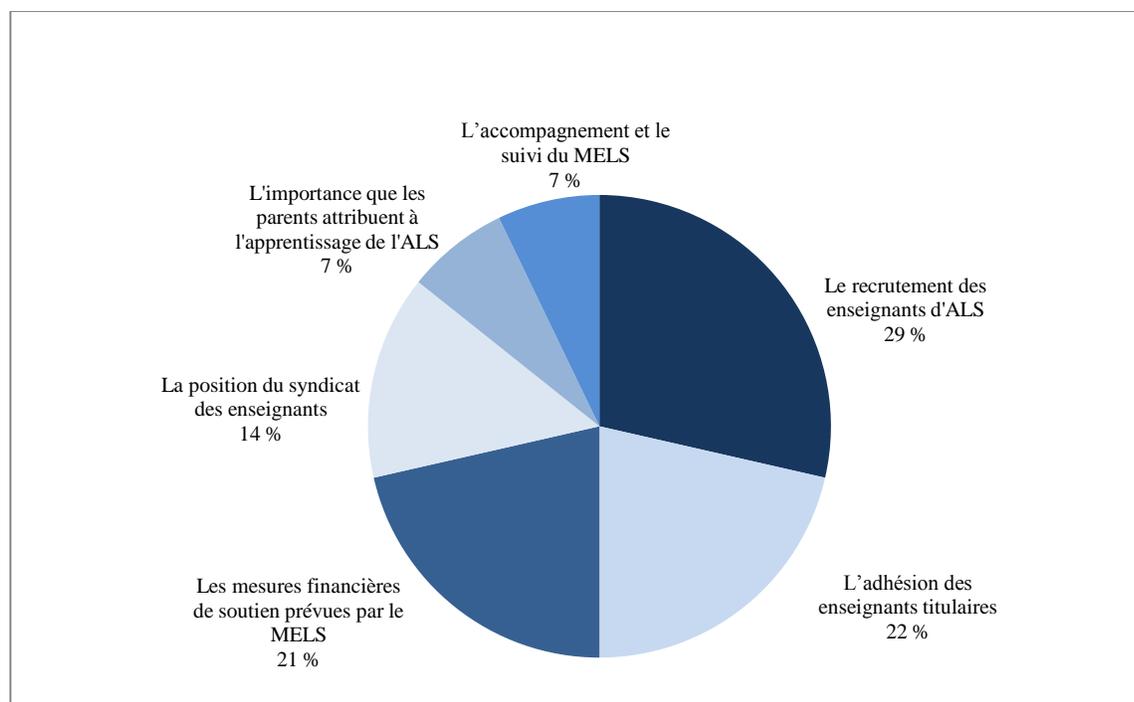
**Figure 15 : Difficultés rencontrées dans la Capitale-Nationale et dans la région de Chaudière-Appalaches**



Source : Sondage auprès des gestionnaires des commissions scolaires, CREXE (2013)

Abitibi-Témiscamingue, Nord-du-Québec et Côte-Nord. Dans ces régions, les difficultés les plus fréquemment évoquées ont trait au recrutement des enseignants d'ALS, aux réticences des enseignants titulaires et aux effets financiers de l'implantation de l'EIALS. Mais la préoccupation principale reste liée aux difficultés de recrutement et de rétention des enseignants dans ces régions éloignées des grands centres urbains, et forcément peu convoitées.

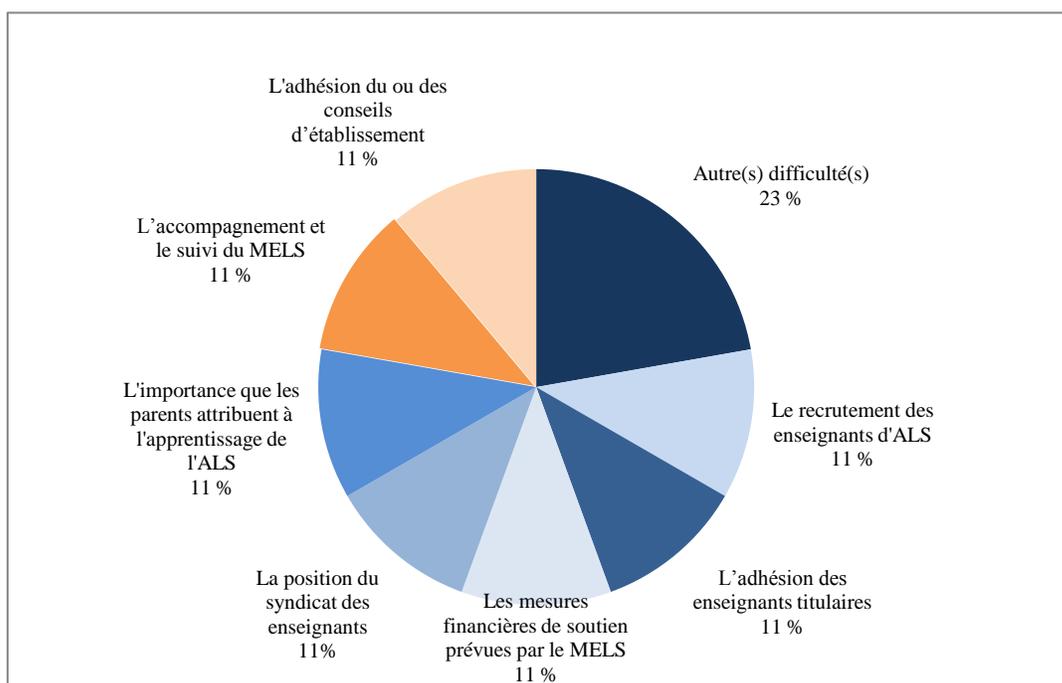
**Figure 16 : Difficultés rencontrées dans les régions de l'Abitibi-Témiscamingue, du Nord-du-Québec et de la Côte-Nord**



Source : Sondage auprès des gestionnaires des commissions scolaires, CREXE (2013)

Bas-Saint-Laurent et Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine. Pour les directeurs de cette région, les raisons nuisant à la mise en œuvre de l'EIALS ont trait aux difficultés liées aux aspects scolaires et pédagogiques. Ils décrivent la « concentration des élèves moins performants dans certaines classes de 6<sup>e</sup> année » à la suite du processus de sélection des élèves à certains programmes d'EIALS. Ce processus de sélection, basé notamment sur la performance des élèves (en langue française et dans les autres matières) est générateur de situations difficiles à gérer pour les enseignants titulaires qui se trouvent à enseigner aux groupes exclus de l'EIALS (groupes constitués d'élèves ayant un niveau académique inférieur à celui du groupe avec EIALS). Les enseignants titulaires concernés sont encore plus réticents à l'EIALS quand ils n'arrivent pas à obtenir suffisamment de soutien pédagogique pour leurs élèves en difficulté d'apprentissage.

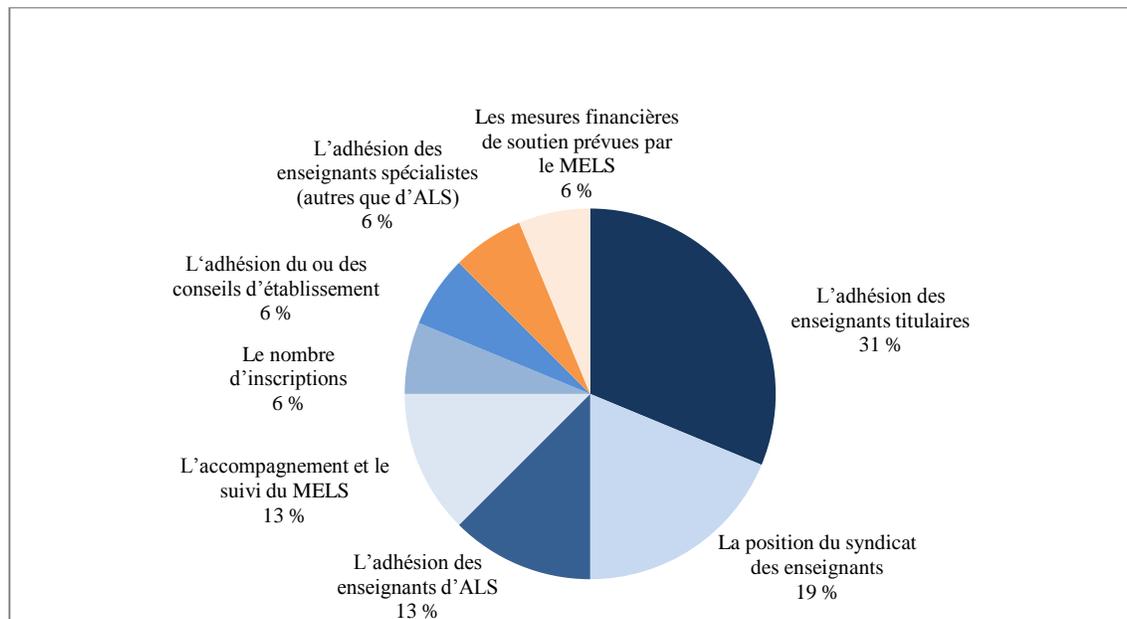
**Figure 17 : Difficultés rencontrées dans le Bas-St-Laurent et en Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine**



Source : Sondage auprès des gestionnaires des commissions scolaires, CREXE (2013)

Mauricie et Centre-du-Québec. Les répondants de la Mauricie et du Centre-du-Québec expriment des difficultés liées principalement au déficit d'adhésion des différentes parties prenantes du milieu scolaire au projet d'EIALS. En effet, les obstacles concernant les réticences des enseignants titulaires, des enseignants spécialistes (autres que ceux d'ALS) et des conseils d'établissement représentent conjointement 56 % des réponses obtenues. Les répondants déplorent aussi « l'insuffisance du leadership du MELS » dans le processus d'implantation, tant pour l'accompagnement et le suivi, que pour le financement. Cette région est également une des seules à exprimer des inquiétudes au sujet de l'insuffisance des effectifs inscrits pour la mise en place de l'EIALS.

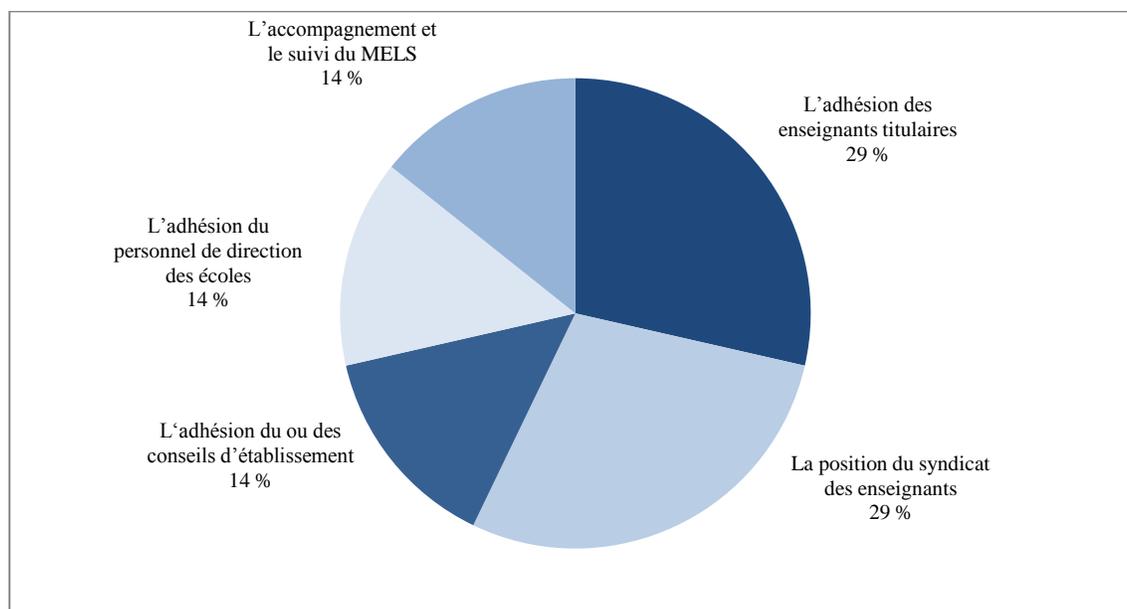
**Figure 18 : Difficultés rencontrées en Mauricie et au Centre-du-Québec**



Source : Sondage auprès des gestionnaires des commissions scolaires, CREXE (2013)

Saguenay–Lac-Saint-Jean. Pour cette région, trois commissions scolaires ont soulevé les difficultés relatives à l'insuffisance de « l'adhésion des enseignants titulaires » et des réticences manifestées par « la position du syndicat des enseignants ».

**Figure 19 : Difficultés ressenties au Saguenay–Lac-Saint-Jean**



Source : Sondage auprès des gestionnaires des commissions scolaires, CREXE (2013)

Etrie et Outaouais. Les répondants issus des quatre commissions scolaires de ces régions soulignent la grande rigidité de la position du syndicat des enseignants à l'égard de l'implantation de l'EIALS. Ils ajoutent aussi que d'autres raisons entrent en ligne de compte pour empêcher l'implantation de l'EIALS. Les principales ont trait (1) aux préoccupations liées à la réussite des élèves; (2) aux difficultés d'organisation scolaire; (3) au manque d'adhésion de l'équipe-école; (4) au contexte de bilinguisme fort répandu dans une grande partie du territoire.

*Conclusion de la quatrième partie de la section 2 : disparités d'implantation de l'EIALS*

- ✓ L'implantation de l'EIALS dans les écoles québécoises n'est pas uniforme et on constate des disparités entre les commissions scolaires et entre les régions. Il existe des régions où toutes les commissions scolaires ont au moins une école avec de l'EIALS et d'autres où aucune des écoles n'a mis en place l'EIALS.
- ✓ Après une analyse différenciée, selon les régions, des difficultés perçues par divers répondants, on constate que plusieurs éléments expliquent les disparités d'implantation. Certains éléments touchent d'abord la population desservie par l'école comme, par exemple, le fait que les écoles soient en milieu plutôt défavorisé ou dans un milieu où le niveau de reconnaissance accordé à l'apprentissage de l'ALS par les parents dans la région est élevé. D'autres éléments expliquant les disparités d'implantation se rapportent plutôt aux élèves fréquentant les écoles de la région (proportion d'élèves bilingues, élèves avec une faible maîtrise du français, allophones, etc.). Enfin certains éléments se rapportant au milieu scolaire touchent différemment les régions à l'étude. Il peut s'agir du nombre d'élèves dans la classe qui apparaît trop élevé, de difficultés liées au recrutement d'enseignants d'ALS, de l'effet de l'EIALS sur la mobilité des enseignants titulaires ou encore du manque de perfectionnement prévu pour les enseignants concernés.
- ✓ Néanmoins, une difficulté a été soulevée par l'ensemble des régions et il s'agit du manque d'adhésion des enseignants titulaires au projet d'EIALS et de l'opposition des syndicats des enseignants.

*Conclusion générale de la section 2 : Mise en œuvre des deux mesures*

- ✓ Concernant l'EIALS, les diverses périodes d'implantation, l'absence d'un caractère obligatoire et légaliste à la mesure et l'absence de balises claires pour décider de la mise en œuvre de l'EIALS sur le terrain ont donné lieu à l'émergence de risques au niveau de la gouvernance.
- ✓ Les risques identifiés par les répondants, à travers les diverses collectes de données, sur le plan de la gouvernance sont causés par : une mauvaise coordination des acteurs impliqués, une défection de ces derniers si leurs intérêts respectifs entrent en conflit (parents/système scolaire; enseignants d'ALS/enseignants titulaires; ministère/commission scolaire) et une division et distribution inéquitable des bénéfiques parmi les acteurs concernés (enseignants d'ALS/enseignants titulaires).
- ✓ Lorsque les directions d'école, les équipes-écoles et les parents avaient des avis divergents, des clivages inhabituels apparaissaient au sein des conseils d'établissement et il était difficile de les désamorcer. La concertation entre les équipes-écoles et les directions d'écoles apparaît toutefois satisfaisante.
- ✓ Le rôle des parents est apparu prépondérant dans le succès ou le rejet des projets d'EIALS. L'accessibilité à l'information y est pour beaucoup. Des parents mieux informés sont plus aptes à faire valoir leurs intérêts auprès du conseil d'établissement.
- ✓ Le bilan de l'expérience du Comité de suivi apparaît mitigé : le contenu discuté ne semble pas toujours avoir été pris en compte et l'absence de communication quant aux travaux menés au sein de cette structure a été déplorée.
- ✓ La volonté politique de rendre accessible l'EIALS à tous répondait à la demande des parents et de la population du Québec et permettait de pallier les inégalités auxquelles font face les différents milieux pour implanter l'EIALS en termes de dynamisme et de moyens. Toutefois, un paradoxe a émergé entre cette volonté et les moyens mis en œuvre pour y parvenir, notamment en ce qui concerne les ressources financières et organisationnelles. L'ensemble des acteurs du milieu scolaire semblait acquis sur le principe de rendre possible l'offre de l'EIALS. Cependant, la consultation *a posteriori* de ces mêmes acteurs sur la réflexion à mener pour procéder aux ajustements nécessaires semble avoir cristallisé des oppositions sur la manière de procéder à cette implantation et même sur sa faisabilité.
- ✓ En raison des enjeux organisationnels et financiers que suppose la mise en place de l'EIALS, le choix laissé au milieu de l'implanter ne semble pas être une solution viable pour répondre à l'attente des parents et de la population du Québec. Cela semble simplement entériner le statu quo. En effet, les commissions scolaires ne sont pas en mesure de gérer les changements qu'implique une offre équitable de l'EIALS pour tous si le choix est laissé aux milieux. De plus, on constate que la mobilisation qui avait émergé pour l'implantation de l'EIALS, et les ajustements nécessaires pour ce faire, a diminué à la suite de la levée de l'obligation de l'implanter graduellement. On constate finalement que le milieu scolaire en est conscient et est en attente d'une décision claire au sujet de l'EIALS.

- ✓ L'EASLPC a bénéficié d'une mise en œuvre relativement claire étant donné son caractère obligatoire. Sa mise en œuvre n'a pas créé autant de résistance que celle de l'EIALS. Le niveau d'insatisfaction est décroissant, surtout aujourd'hui, après sept années d'implantation, selon les gestionnaires des commissions scolaires. Plus des ¾ d'entre eux estiment que le Ministère avait répondu aux questions qu'ils se posaient et 90 % disent avoir disposé des outils et des balises nécessaires à l'implantation de la mesure dans les écoles.

## SECTION 3 : EFFETS DES DEUX MESURES SUR LE SYSTÈME ÉDUCATIF

---

### Effets de l'EIALS sur le système éducatif

---

Le processus de mise en œuvre de l'EIALS est, comme le suggère l'ensemble des données présentées jusqu'ici, plutôt inhabituel pour le milieu scolaire. Ce projet n'est pas sans causer des effets sur le système éducatif. Ces effets sont présentés dans la section suivante.

#### 1. Concurrence entre les écoles

Plusieurs conseillers pédagogiques et parties prenantes considèrent que le fait que l'EIALS ne soit pas offert à tous à la grandeur du Québec donne lieu à une concurrence entre les écoles publiques et privées et entre les écoles publiques. Les écoles offrant l'EIALS finissent par se faire connaître et disposent d'un avantage relativement aux écoles qui n'offrent pas ce programme :

L'anglais intensif est devenu un élément dans la prise de décision des parents.  
(Conseiller pédagogique)

La pression est forte pour l'école de vouloir se distinguer avec des projets particuliers pour attirer des élèves et des parents et les conserver [...]. Il y a une compétition entre les écoles privées et publiques et au sein des écoles publiques [...]. Les populations sont très mobiles [...]. (Partie prenante)

Les conseillers pédagogiques mentionnent que leurs commissions scolaires reçoivent plus de demandes de la part des parents que ce qui peut être offert par rapport à l'enseignement de l'ALS dans les écoles publiques. Ils ajoutent que de telles situations finissent par générer de la concurrence entre les écoles et une pression importante des parents sur les commissions scolaires.

En effet, nos sondages démontrent, sans l'ombre d'un doute, la grande popularité de l'EIALS auprès des parents. Plusieurs exemples ont d'ailleurs été soulevés dans la presse au fil des années, par exemple dans la grande région de Montréal, parmi les centaines d'écoles primaires de l'île, moins d'une trentaine d'écoles seulement offrent le programme et les places offertes sont très prisées. Le porte-parole de l'Alliance des professeurs de Montréal indique que les parents font de longues files d'attente pour que leur enfant puisse accéder au programme et qu'il y a plus de 3000 demandes d'inscriptions pour les 300 places offertes. Du côté de la Capitale-Nationale, un article indique que le nombre de classes offrant l'anglais intensif a augmenté en raison de la pression des parents. Même constat du côté de la Commission scolaire des Navigateurs, en Chaudière-Appalaches, qui a implanté le programme depuis plus de dix ans déjà et qui a bonifié l'offre en raison de sa grande popularité auprès des parents. C'est également le cas à Sept-Îles. En 2007, une école a reçu 83 demandes pour les 58 places disponibles. Force est de constater que cette

grande demande de la part des parents va en s'intensifiant un peu partout sur le territoire québécois<sup>13</sup>.

L'effet de l'implantation de l'EIALS sur le nombre d'inscriptions dans les écoles est aussi manifeste dans les sondages réalisés qui indiquent que pour plus du tiers des écoles ayant mis en place l'EIALS, les directeurs d'école ont confirmé la forte croissance du nombre d'inscriptions. Ces témoignages démontrent la forte demande pour l'EIALS. On comprend dès lors qu'un phénomène de concurrence entre les écoles puisse apparaître, celles n'ayant pas mis en place cette mesure se retrouvant à perdre des élèves. Se conjuguant avec des évolutions démographiques particulièrement défavorables dans certaines régions ou écoles (dénatalité), cette concurrence risque de mettre en péril la vitalité et l'avenir de certaines écoles n'offrant pas l'EIALS.

La concurrence des écoles publiques entre elles ainsi que celle entre les écoles privées et les écoles publiques posent à nouveau la question de l'accessibilité d'un enseignement « enrichi » ou « accru » qui dépasse le cadre de l'EIALS. Certains conseillers pédagogiques et parties prenantes considèrent qu'une certaine uniformité dans l'accès à l'offre d'EIALS serait nécessaire pour donner les mêmes chances à toutes les clientèles :

Le jeune qui a des difficultés [devrait lui aussi pouvoir participer à] l'anglais intensif parce qu'il aura lui aussi un jour à travailler. Il ne faut pas que l'AI [l'EIALS] devienne une petite école privée dans l'école publique. (Partie prenante)

Les exemples de projets, notamment l'EIALS dans des milieux défavorisés, sont peu nombreux, mais révélateurs de l'importance que revêt l'accès à ces mesures dans ces écoles :

C'était très important pour ce quartier qu'il y ait un projet particulier [dans l'école et], pas juste parce que c'était de l'anglais, mais parce que [ça donnait aux] jeunes [la] chance de pouvoir accéder à un projet; un projet qui n'était pas juste de développer la langue, mais aussi de développer la persévérance scolaire. (Conseiller pédagogique)

Cet effet de l'offre inégale de l'EIALS sur le système scolaire public pose un sérieux problème de survie des écoles dans certains milieux et rejoint la question de la pertinence de l'EIALS à laquelle nous avons réfléchi dans le premier rapport de cette étude évaluative.

## **2. Ajustement pour les enseignants d'anglais, langue seconde**

Plusieurs conseillers pédagogiques et parties prenantes consultés ont mentionné que les enseignants d'ALS ont accueilli avec enthousiasme l'annonce de l'implantation de l'EIALS dans toutes les écoles des commissions scolaires francophones du Québec; une

---

<sup>13</sup> Ces exemples ne sont pas issus des sondages réalisés par le CREXE, mais d'une revue de presse sur le sujet des inscriptions en EIALS

telle annonce étant susceptible d'accentuer leur proximité avec les élèves et d'améliorer sensiblement leurs conditions de travail ainsi que les conditions d'apprentissages de l'ALS. Un conseiller résume cette situation en ces termes :

Ils sont très heureux d'avoir plus de temps avec les élèves. Ça leur donne le temps et l'opportunité d'établir un lien significatif avec les élèves. Ceci est très difficile à établir avec une période par semaine. (conseiller pédagogique)

**Tableau 19 : Défis à relever par les enseignants d'ALS à la suite de la mise en œuvre de l'EIALS selon les parties prenantes<sup>14</sup>**

Nom du thème codé	Description	Nombre de parties prenantes s'étant exprimées sur le thème	Nombre d'occurrences sur le thème
<b>Total : défis à relever (réels et supposés) par les enseignants d'ALS à la suite de la mise en œuvre de l'EIALS</b>		13	56
<b>Gestion des tâches de titulaire</b>	Le répondant considère que dans le cadre de l'EIALS, l'enseignant d'ALS est amené à effectuer des tâches de titulaire.	9	15
<b>Besoin en formation</b>	Le répondant considère qu'il y a un besoin en formation en EIALS pour les enseignants d'ALS.	8	11
<b>Légalité du statut de l'enseignant</b>	Le répondant considère que la redistribution des tâches a un effet sur les conventions collectives.	6	7
<b>Pédagogie d'enseignement</b>	Le répondant s'interroge sur la capacité des enseignants d'ALS à enseigner l'ALS sur une longue durée.	5	6
<b>Manque d'un programme d'EIALS</b>	Le répondant s'interroge sur la nécessité d'un programme spécifique à l'EIALS.	5	11
<b>Maîtrise de l'ALS</b>	Le répondant évoque le fait que certains enseignants d'ALS n'ont pas un bon niveau d'anglais.	4	6

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

Toutefois, l'EIALS constitue un changement sur le plan de la gestion de la classe pour les enseignants d'ALS, notamment pour le modèle 5 mois/5 mois. Ainsi, les deux tiers des parties prenantes et une grande majorité des conseillers pédagogiques ont indiqué que l'enseignant d'ALS devait désormais s'adapter à l'enseignement en salle de classe durant plusieurs heures avec l'instauration de nouvelles routines de classe. Les parties prenantes ont mis l'accent sur le fait que les enseignants d'ALS doivent, dans ce nouveau contexte, accomplir des tâches qui sont plus souvent assumées par l'enseignant titulaire, par exemple les relations avec les parents ou encore l'élaboration et le suivi des plans d'intervention

<sup>14</sup> Au total 13 parties prenantes se sont exprimés sur les défis à relever par les enseignants d'ALS à la suite de la mise en œuvre de l'EIALS et 56 mentions ont été identifiées dans les comptes-rendus intégraux. Le nombre d'occurrences correspond au nombre de fois que les parties prenantes se sont exprimées sur un thème. Il est à noter qu'une même partie prenante peut avoir fait plusieurs occurrences. La comparaison entre le nombre de parties prenantes qui se sont exprimées et le nombre d'occurrences identifiées permet d'avoir une idée sur le degré d'insistance sur un thème dans le discours.

prévus pour les élèves HDAA. Leurs actions se font davantage dans la perspective de celles d'un titulaire.

**Tableau 20 : Avis des enseignants d'ALS sur les ajustements amenés par l'EIALS**

À la suite de la mise en place de l'EIALS, sous quels aspects votre travail s'est-il transformé ?	A fortement diminué	A diminué	N'a pas changé	A augmenté	A fortement augmenté
La charge de travail générale.	0 %	5 %	32 %	32 %	32 %
La planification et la préparation de votre enseignement.	0 %	0 %	37 %	42 %	21 %
Le temps consacré à la correction des travaux des élèves et des évaluations.	0 %	6 %	28 %	44 %	22 %
Le soutien aux élèves en dehors des heures d'enseignement en classe.	0 %	6 %	50 %	33 %	11 %
L'organisation d'activités parascolaires pour les élèves en dehors des heures régulières de travail.	0 %	0 %	56 %	33 %	11 %
La participation aux plans d'intervention des élèves HDAA.	0 %	0 %	33 %	60 %	7 %
Les rencontres avec les parents.	0 %	6 %	39 %	44 %	11 %
Le plaisir d'enseigner l'ALS.	0 %	6 %	0 %	72 %	22 %

Source : Sondage auprès des enseignants, CREXE (2013)

Le sondage auprès des enseignants d'ALS confirme ces ajustements amenés à leur tâche avec l'implantation de l'EIALS. Deux tiers des répondants indiquent par exemple que leur charge de travail a « augmenté » ou « fortement augmenté » à l'arrivée de l'EIALS. Cette augmentation de la charge de travail passe notamment par plus de planification et de préparation de l'enseignement, plus de corrections ou encore plus de rencontres avec les parents.

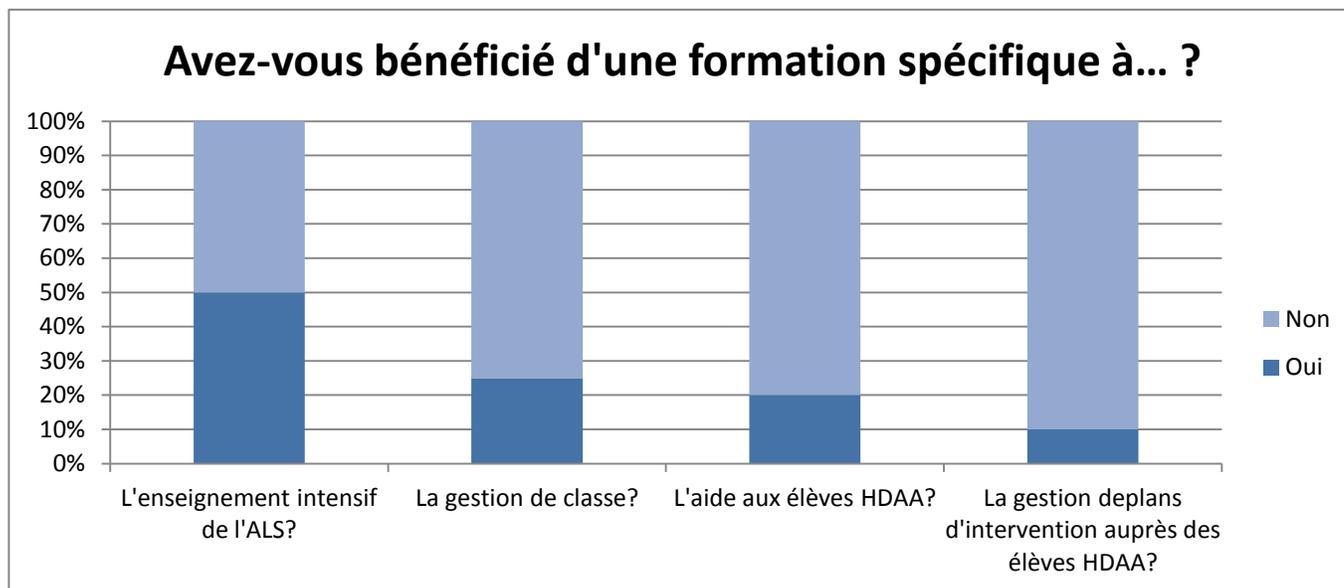
Tel que mentionné par les conseillers pédagogiques, les enseignants d'ALS soulèvent leur plus grande participation aux plans d'interventions pour les élèves HDAA (Tableau 20). À cet égard, plusieurs parties prenantes ont rappelé que les plans d'intervention pour les élèves HDAA devaient s'appliquer à l'ensemble des matières. Par conséquent, même en enseignement régulier, l'enseignant d'ALS devrait être impliqué dans ces plans pour amorcer les adaptations requises en enseignement de l'ALS :

Au moment de faire les plans d'intervention, le titulaire et l'enseignant d'anglais [langue seconde] devraient être présents [...] On ne peut pas mettre en place une adaptation dans une classe, mais pas dans une autre [...] La formation continue sera essentielle [pour l'ensemble des enseignants]. (Partie prenante)

Face à cette nouvelle gestion de classe pour les enseignants d'ALS, les deux tiers des parties prenantes considèrent que ces enseignants devraient bénéficier d'une formation spécifique pour l'EIALS :

Il faut les former à tout ce que faisait un titulaire qu'eux ne faisaient pas et à la gestion de classe quotidienne. (Partie prenante)

**Figure 20 : Formation des enseignants d'ALS**



Source : Sondage auprès des enseignants (enseignants d'ALS impliqués en EIALS), CREXE (2013)

On remarque d'ailleurs que les enseignants d'ALS interrogés dans nos sondages n'ont pas majoritairement reçu de formation de la part de leur commission scolaire sur la gestion de classe, ou portant sur les élèves HDAA. Par ailleurs, la moitié d'entre eux disent avoir bénéficié d'une formation à l'EIALS.

Certaines parties prenantes estiment que les formations universitaires en enseignement de l'ALS pourraient être ajustées au contexte de l'EIALS. À titre d'exemple, on a mentionné la formation spécifique en EIALS offerte par l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.

Pour un tiers des parties prenantes, le fait que les enseignants d'ALS aient à accomplir des tâches qui sont habituellement du domaine d'intervention des enseignants titulaires n'est pas une situation si évidente ou facile à assurer.

Certains enseignants par leur formation à la fois en tant que titulaire et enseignant d'ALS pourraient assurer les 2 tâches d'enseignement. Toutefois, ce type d'ajustement doit tenir compte des dispositions de la convention collective.

Il y a des enseignants d'anglais qui ont choisi de devenir titulaires. Parce qu'ils sont parfaitement bilingues, ils seraient intéressés à faire la première partie de l'année avec leurs élèves avec toutes les matières et poursuivre l'année avec tous leurs élèves avec seulement l'anglais. (Partie prenante)

L'Entente intervenue entre, d'une part, le Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones (CPNCF) et, d'autre part, la Centrale des syndicats du Québec (CSQ), pour le compte des syndicats d'enseignantes et d'enseignants qu'elle représente dans le cadre de la Loi sur le régime de négociation des conventions collectives dans les secteurs public et parapublic (L.R.Q., c. R-8.2) 2010-2015 prévoit les dispositions suivantes à ce sujet :

- « l'appartenance à un champ ne peut avoir pour effet d'empêcher de confier à une enseignante ou un enseignant de l'enseignement dans plus d'un champ » (art. 5-3.10);
- « qu'un enseignant qui dispense son enseignement dans plus d'une discipline ou d'un champ d'enseignement appartient à la discipline ou au champ d'enseignement dans lequel elle ou il dispense la majeure partie de son enseignement » (art. 5-3.12);
- « que l'enseignant appelé à changer de discipline doit en avoir la capacité » (art. 5-3.13). Plusieurs critères sont prévus pour juger de cette capacité.

Un enseignant ne peut appartenir à plus d'un champ d'enseignement. Soulignons toutefois que l'Entente nationale permet qu'un enseignant puisse enseigner dans plus d'un champ, le tout, en conformité avec les règles d'affectation mutation des conventions collectives locales.

De plus, selon plusieurs parties prenantes et conseillers pédagogiques, le soutien des conseillers pédagogiques auprès de leurs enseignants d'ALS est primordial dans les premiers temps de la mise en œuvre. Certains conseillers pédagogiques considèrent qu'il faut juste donner un temps et un lieu pour les enseignants d'ALS afin d'échanger sur leur pratique dans un contexte de concentration du temps d'enseignement.

Finalement, on soulignera que pour de nombreux enseignants d'ALS, ces ajustements sont accueillis avec plaisir. Alors que leur charge de travail est pour la plupart en augmentation, ils sont plus de 90 % à affirmer que leur plaisir d'enseigner a « augmenté » ou « fortement augmenté ».

### **3. Ajustement pour les enseignants titulaires**

La question de l'ajustement des enseignants titulaires a mobilisé les deux tiers des parties prenantes, notamment les représentants des organismes gestionnaires. Rappelons qu'une équipe stratégique avait été créée et que son mandat consistait à collaborer à l'élaboration, à la mise en œuvre et au suivi de stratégies pour soutenir les titulaires de 6<sup>e</sup> année du primaire dans le contexte de la concentration du temps d'enseignement que génère l'introduction de l'EIALS.

Les conseillers pédagogiques sont quasiment unanimes pour indiquer que la réaction des enseignants titulaires à l'arrivée de l'EIALS a été majoritairement réservée, pour ne pas dire négative. De même, un peu plus d'un tiers des parties prenantes ont mentionné cette réaction négative des titulaires.

**Tableau 21 : Position des enseignants titulaires sur l'EIALS**

Étiez-vous, ou auriez-vous été favorable à la mise en place d'un projet d'EIALS, dans l'école ou les deux écoles, s'il y a lieu, où vous enseigniez en 2012-2013?							
Avec EIALS (n=50)				Sans EIALS (n=166)			
Pas du tout favorable	Peu favorable	Assez favorable	Très favorable	Pas du tout favorable	Peu favorable	Assez favorable	Très favorable
4 %	0 %	10 %	86 %	40,4 %	25,3 %	13,9 %	20,5 %

Source : Sondage auprès des enseignants, CREXE (2013)

Cette position est toutefois plus nuancée dans les résultats du sondage auprès des enseignants titulaires. Les enseignants issus des écoles où l'EIALS est enseigné sont très majoritairement favorables au projet, alors que ceux issus des écoles où l'EIALS n'est pas mis en place sont plus de deux tiers à n'être « pas du tout favorable » ou « peu favorable » au projet.

**Tableau 22 : Défis à relever par les enseignants titulaires à la suite de la mise en œuvre de l'EIALS selon les parties prenantes<sup>15</sup>**

Nom du thème codé	Description	Nombre de parties prenantes s'étant exprimées sur le thème	Nombre d'occurrences sur le thème
<b>Total : défis à relever (réels et supposés) par les enseignants titulaires à la suite de la mise en œuvre de l'EIALS</b>		10	52
<b>Mobilité des enseignants titulaires</b>	Le répondant évoque le fait que les enseignants titulaires ne voudraient plus enseigner au 3 <sup>e</sup> cycle.	8	14
<b>Surcharge du temps de travail</b>	Le répondant considère que l'EIALS implique une surcharge de temps de travail pour l'enseignant titulaire.	7	14
<b>Gestion de classe plus difficile</b>	Le répondant évoque le fait que dans certaines écoles, avec la sélection des élèves en EIALS, certains titulaires peuvent avoir des classes plus difficiles à gérer (il y a une création de classe de « bons » élèves et de « mauvais » élèves).	5	9

<sup>15</sup> Au total 10 parties prenantes se sont exprimées sur les défis à relever (réels et supposés) par les enseignants titulaires à la suite de la mise en œuvre de l'EIALS et 52 occurrences ont été identifiées dans les comptes-rendus intégraux. Le nombre d'occurrences correspond au nombre de fois que les parties prenantes se sont exprimées sur un thème. Il est à noter qu'une même partie prenante peut avoir fait plusieurs occurrences. La comparaison entre le nombre de parties prenantes qui se sont exprimées et le nombre d'occurrences identifiées permet d'avoir une idée sur le degré d'insistance sur un thème dans le discours.

Nom du thème codé	Description	Nombre de parties prenantes s'étant exprimées sur le thème	Nombre d'occurrences sur le thème
<b>Gestion de plusieurs classes</b>	Le répondant évoque le fait que l'EIALS implique parfois que le titulaire doit gérer plusieurs classes dans une ou plusieurs écoles.	5	5
<b>Légalité du statut de l'enseignant</b>	Le répondant considère que la redistribution des tâches a un effet sur les conventions collectives.	4	4
<b>Perte du sentiment d'appartenance à l'école</b>	Le répondant évoque ce sentiment lorsque le titulaire doit gérer plusieurs classes dans deux écoles.	2	2
<b>Manque d'un programme EIALS</b>	Le répondant s'interroge sur la nécessité d'un programme spécifique à l'EIALS pour les autres matières scolaires.	1	2
<b>Perte d'une relation significative avec les élèves</b>	Le fait d'avoir plusieurs groupes d'élèves (2 en général) ou de voir les élèves seulement 5 mois est perçu négativement.	1	2

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

Cette réaction plutôt négative de certains enseignants titulaires prend sa source dans les changements qu'implique l'EIALS. Quelques personnes issues de l'extérieur du milieu scolaire et défavorables à cette mesure ont mis de l'avant l'argument portant sur le risque de la perte d'emploi pour certains enseignants titulaires. Toutefois, plusieurs parties prenantes ont indiqué que la mise en disponibilité appréhendée d'enseignants titulaires n'est pas justifiée, puisque le MELS a prévu une règle de financement garantissant les salaires des enseignants titulaires qui enseignent une demi-année dans un groupe avec enseignement intensif et qui pourraient se retrouver « en théorie » sans tâche l'autre partie de l'année. Les changements sur le plan de la répartition des tâches des enseignants titulaires sont appréhendés comme sources de risques, de réticences et d'empêchement pouvant nuire à la mise en œuvre de l'EIALS.

Toutefois, il faut noter qu'enseigner à un groupe, dans un contexte de projet d'EIALS, entraîne pour le titulaire du groupe des changements dans la façon de travailler qui demandent beaucoup d'adaptation et qui ajoutent à la complexité de la tâche. Ces titulaires doivent habituellement prendre en charge deux groupes plutôt qu'un seul au cours d'une année.

L'EIALS a doublé le nombre d'heures de rencontre avec les parents, le nombre d'évaluations, le nombre de bulletins à faire et les apprentissages des élèves.  
(Partie prenante)

Cette affirmation est confirmée par les résultats du sondage auprès des enseignants titulaires. La majorité de ceux impliqués dans l'EIALS souligne une augmentation de leur charge de travail générale et, plus particulièrement, du temps à consacrer à la planification de l'enseignement, aux rencontres avec les parents, ou encore à la correction et à l'évaluation.

**Tableau 23 : Perception des enseignants titulaires sur les ajustements amenés par l'EIALS**

	A fortement diminué	A diminué	N'as pas changé	A augmenté	A fortement augmenté
La charge de travail générale (n=40)	0 %	2,5 %	20 %	50 %	27,5 %
La planification et la préparation de l'enseignement (n=40)	0 %	5 %	15 %	47,5 %	32,5 %
Le temps consacré à la correction des travaux des élèves et des évaluations (n=40)	0 %	12,5 %	30 %	32,5 %	25 %
Le soutien aux élèves en dehors des heures d'enseignement en classe (n=41)	0 %	4,9 %	43,9 %	36,6 %	14,6 %
L'organisation d'activités parascolaires pour les élèves en dehors des heures régulières de travail (n=37)	0 %	5,4 %	62,3 %	21,6 %	10,8 %
La participation aux plans d'intervention des élèves HDAA (n=38)	2,6 %	5,3 %	50 %	39,5 %	2,6 %
Les rencontres avec les parents (n=39)	0 %	2,6 %	33,3 %	48,7 %	15,4 %

Source : Sondage auprès des enseignants (titulaires), CREXE (2013)

Ces ajustements influencent l'engagement de l'enseignant titulaire envers ses élèves ou son école et altèrent l'assurance jusque-là acquise de n'enseigner qu'à un seul groupe d'élèves.

Les changements ont nourri les craintes des titulaires à l'endroit de la 6<sup>e</sup> année, ce qui a pu occasionner une demande moins grande pour enseigner à ce niveau. Ainsi, en raison des règles d'affectation généralement basées sur l'ancienneté, les titulaires attirés à l'EIALS sont souvent de jeunes enseignants :

On observe qu'il y a plusieurs titulaires de 6<sup>e</sup> année, par rapport à l'anglais intensif, qui songent à changer de degré. On a également observé, dernièrement, [que lors] des bassins d'affectation il y avait une augmentation du nombre de postes disponibles en 6<sup>e</sup> année. (Partie prenante)

En plus des examens de juin du MELS et de l'anglais intensif, l'enseignement [en] 6<sup>e</sup> année sera moins convoité à cause de la lourdeur de la tâche. (Partie prenante)

Ces éléments se sont d'ailleurs aussi manifestés dans les sondages aux enseignants : près de la moitié d'entre eux indiquent que l'EIALS pourrait avoir « assez » ou « beaucoup » d'influence sur l'éventualité de privilégier un autre niveau d'enseignement que la sixième année.

**Tableau 24 : Appréciation des enseignants titulaires sur l'attractivité de l'EIALS**

<b>À quel point l'éventualité d'enseigner dans un contexte d'EIALS dans une école qui offre ce projet vous incite à privilégier un autre niveau d'enseignement que la sixième année ? (n=99)</b>			
Pas du tout d'influence	Peu d'influence	Assez d'influence	Beaucoup d'influence
39,4 %	13,1 %	16,2 %	31,3 %
<b>À quel point l'éventualité d'enseigner dans un contexte d'EIALS vous inciterait à privilégier d'enseigner en sixième année dans une école qui offre ce projet d'enseignement ? (n=286)</b>			
Pas du tout d'influence	Peu d'influence	Assez d'influence	Beaucoup d'influence
50,3 %	12,6 %	9,8 %	27,3 %

Source : Sondage auprès des enseignants (titulaires) , CREXE (2013)

Enfin, plusieurs conseillers pédagogiques considèrent que les ajustements qu'entraîne la mise en œuvre de l'EIALS pour l'enseignant titulaire touchent davantage à ses pratiques d'enseignement.

Ce qu'on les a emmenés à voir c'est de respecter la progression des apprentissages, à faire des choix pédagogiques plus riches pour arriver dans le temps. (Conseiller pédagogique)

La logique qui sous-tend l'EIALS requiert une certaine complémentarité et des collaborations entre les enseignements d'ALS et les enseignements des autres matières, et ce, afin de favoriser le transfert des compétences et des connaissances et des stratégies d'apprentissage. Cette logique implique également un changement dans la manière d'enseigner les contenus des matières. Les conseillers pédagogiques et plusieurs parties prenantes estiment que ces changements sont facilités par le soutien apporté aux enseignants titulaires pour gérer ces changements :

C'est important de soutenir les enseignants titulaires [dans] la planification globale des matières. C'est très important que les titulaires aient du [soutien] de la part des services [éducatifs] de la commission scolaire. (Conseiller pédagogique)

Deux visions entourant l'ajustement de la tâche du titulaire ont émergé de cette mise en œuvre. D'un côté, une vision où l'enjeu du statut de l'enseignant au regard de la convention collective est au cœur du questionnement; de l'autre, une vision qui met l'accent sur l'adaptation profonde et nécessaire de l'enseignant à un nouveau contexte d'enseignement (plus qu'une modification de sa tâche). Ultimement, la collaboration entre les enseignants titulaires et les enseignants d'ALS émerge comme une condition de succès dans l'implantation de l'EIALS.

## **4. Collaboration entre enseignants d'ALS et enseignants titulaires**

Un peu plus du tiers des parties prenantes ont mentionné que la concertation entre les enseignants titulaires et enseignants d'ALS est cruciale pour la gestion des plans d'intervention des élèves HDAA et l'arrimage des contenus d'enseignement, notamment dans le cadre de la gestion des examens.

Plusieurs parties prenantes ont souligné l'importance d'avoir des « périodes dédiées » dans leur emploi du temps, plus que ce qui est déjà prévu à la convention collective, pour permettre aux enseignants titulaires et aux enseignants d'ALS de se concerter et de partager l'information :

Il faut absolument qu'il y ait un temps de concertation qui soit prévu. (Partie prenante)

Les conseillers pédagogiques ont également insisté sur la nécessité de cette concertation et sur l'impératif de la prévoir pour améliorer l'implantation de l'EIALS :

La direction s'est assurée que physiquement les deux classes soient voisines l'une de l'autre. Idéalement, on souhaite plus d'échange et de planification.. [...]. Cette année, c'est le défi qu'on a mis sur la table, c'est-à-dire que si la titulaire exploite des thèmes dans sa classe, on veut s'assurer que la spécialiste puisse poursuivre dans cette même optique. (Conseiller pédagogique)

Certains ont souligné certaines pratiques et attitudes peu favorables à la concertation entre les deux catégories d'enseignants :

Rien de concret à l'échelle nationale. Au local, dans certains milieux oui et d'autres non. Cela dépend du modèle, du contexte, des personnes en place aussi. Dans un modèle am/pm il n'y a pas le choix, mais dans le modèle 5 mois/5 mois ce n'est pas obligatoire. (Partie prenante)

D'autre part, cette concertation est susceptible d'entraîner un surplus de travail dans les tâches des enseignants titulaires et des enseignants d'ALS, sans apporter les outils requis pour contenir cette surcharge éventuelle par des nouvelles façons de faire et approches validées de manière officielle.

Finalement, bien que la collaboration entre les enseignants titulaires et d'ALS soit apparue nécessaire, et qu'une mesure financière ait été prévue par le MELS essentiellement à cet effet, il semblerait que la concertation entre les enseignants concernés reste ultimement tributaire des attitudes et de la proactivité des milieux par rapport à celle-ci, des différents modèles d'organisation scolaire et de la disponibilité des ressources. Plusieurs parties prenantes et la plupart des conseillers pédagogiques considèrent que le succès de la collaboration entre enseignants titulaires et enseignants d'ALS passe avant tout par l'instauration d'un temps consacré à la concertation dans l'emploi du temps de ces enseignants. Or, une seule journée de transition est officiellement financée, ce qui est jugé très insuffisant par les parties prenantes qui se sont exprimées sur le sujet et par les conseillers pédagogiques. Selon ces acteurs, une telle collaboration demande davantage de temps pour ne pas surcharger les enseignants titulaires :

[Au plan ] des règles budgétaires nationales, il y a eu certaines allocations qui ont été données : une journée de libération pour soutenir la transition entre le titulaire et le spécialiste et une autre pour compenser le coût salarial du personnel qui serait sans affectation à un groupe pour une demi-année. Ce n'est pas suffisant. (Partie prenante)

Les résultats des sondages suggèrent enfin que cette collaboration n'est pas si présente sur le terrain : du côté des titulaires, près de deux tiers des répondants ont indiqué que le nombre de rencontres avec l'enseignant d'ALS n'a pas augmenté avec l'introduction de l'EIALS et du côté des enseignants d'ALS, ce sont 44 % d'entre eux qui ne voient pas d'augmentation de ces rencontres de concertation.

**Tableau 25 : Impact de la mise en place de l'EIALS sur la concertation**

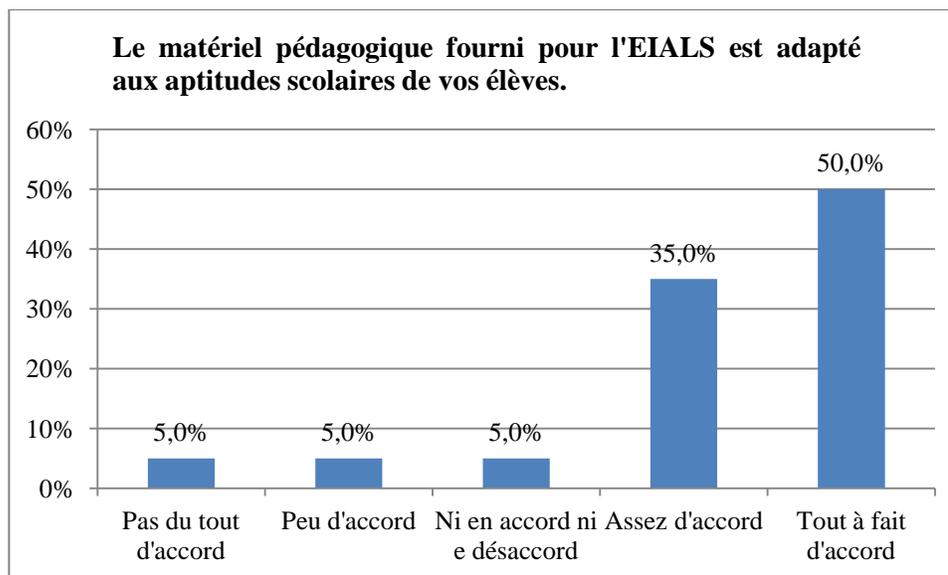
À la suite de la mise en place de l'EIALS, sous quels aspects votre travail s'est-il transformé?		A fortement diminué	A diminué	N'a pas changé	A augmenté	A fortement augmenté
<b>Enseignants titulaires</b>	<b>Les rencontres de concertation avec l'enseignant d'ALS du groupe avec enseignement intensif</b>	3 %	3 %	63 %	17 %	14 %
	<b>Les rencontres pédagogiques formelles et informelles avec les autres collègues titulaires œuvrant également dans un contexte d'enseignement intensif</b>	3 %	3 %	50 %	32 %	12 %
	<b>Les réunions avec la direction de l'école</b>	3 %	5 %	69 %	18 %	5 %
<b>Enseignants d'ALS</b>	<b>Les rencontres de concertation avec l'enseignant titulaire du groupe avec enseignement intensif</b>	0 %	6 %	44 %	44 %	6 %
	<b>Les rencontres pédagogiques avec les autres collègues spécialistes d'ALS enseignant dans un contexte d'EIALS</b>	0 %	0 %	50 %	44 %	6 %
	<b>Réunions avec la direction de l'école</b>	0 %	6 %	78 %	17 %	0 %

Source : Sondage auprès des enseignants, CREXE (2013)

## 5. Besoins en ressources

La disponibilité des ressources matérielles constitue un autre enjeu crucial pour l'implantation de l'EIALS. À cette fin, l'accès à un bureau ou encore au matériel pédagogique constitue un exemple de ressources jugées incontournables. Il semblerait que les enseignants concernés aient, dans une large mesure, pu accéder à un local réservé pour l'enseignement de l'ALS, et les conseillers pédagogiques considèrent que le matériel pédagogique était largement fourni et suffisant.

**Figure 21 : Témoignages des enseignants d'ALS au sujet du matériel pédagogique utilisé en EIALS**



Source : Sondage auprès des enseignants (enseignants d'ALS), CREXE (2013)

On note que 85 % des enseignants d'ALS impliqués en EIALS ayant répondu au sondage jugent que le matériel pédagogique utilisé est adapté par rapport aux aptitudes de leurs élèves. Dans la même veine, les conseillers pédagogiques sont d'avis que l'accès au matériel pédagogique est favorisé par leur réseau personnel, grâce à un système d'échange de documents et à des interactions par courriel et autres outils 2.0. Toutefois, ils ont mentionné l'importance d'avoir accès à des ressources matérielles « non périssables » comme des livres en anglais, des écouteurs, des logiciels, un accès aux ordinateurs dans le cadre des nouvelles technologies d'enseignement pour animer le groupe en EIALS :

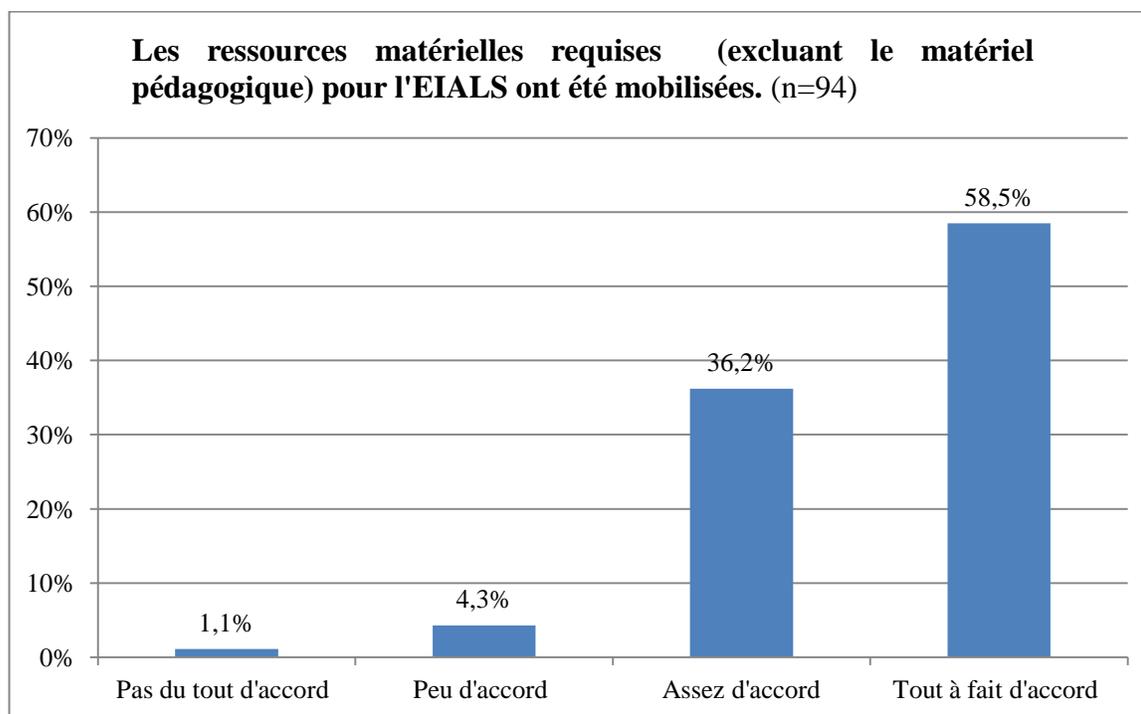
Il y a du travail à faire pour les technologies d'abord en français, puis ça pourrait aider l'anglais. La technologie dans les écoles ne suit pas le rythme des technologies dans la société. Les jeunes sont plus avancés que ce que leur école est capable de leur offrir pour apprendre avec des technologies. (Partie prenante)

Cette citation montre que l'utilisation des nouvelles technologies dans l'enseignement dépasse le contexte de l'EIALS. Selon nos répondants, là aussi les écoles font face à des disparités importantes en matière d'accès aux nouvelles technologies disponibles pour l'enseignement de l'ALS. Selon les conseillers pédagogiques, l'accès à ces différents supports en anglais est d'autant plus important dans les écoles situées dans les régions où l'anglais hors du cadre scolaire est moins présent.

Enfin, le manque de ressources pédagogiques et didactiques a été souligné par plusieurs parties prenantes (voir Tableau 26). Toutefois, cette situation n'est pas complètement négative puisque du matériel a été développé par les enseignants et les conseillers pédagogiques pour répondre à leurs besoins. Le MELs a aussi fourni de la documentation au début de la mise en œuvre de l'EIALS.

De nombreuses ressources sont considérées comme essentielles à l'implantation de l'EIALS : des ressources matérielles, des ressources exprimées en termes de gestion du temps de coordination pour les enseignants titulaires et d'ALS, des ressources pour le soutien aux élèves HDAA et surtout les ressources budgétaires.

**Figure 22 : Appréciations par les directeurs des ressources matérielles requises par l'implantation de l'EIALS**



Source : Sondage auprès des directeurs, CREXE (2013)

Les résultats du sondage réalisé auprès des directeurs indiquent que la grande majorité des répondants (94,7 %) considèrent que les principales ressources matérielles requises pour l'EIALS ont été mobilisées de manière satisfaisante. Ce n'est pas le cas des ressources financières, puisque celles-ci ont été considérées comme insuffisantes dans le cadre de l'implantation graduelle obligatoire, tant par les parties prenantes que par les conseillers pédagogiques (voir Tableau 26). De plus la question de leur pérennité a été remise en cause, notamment pour le soutien accordé aux élèves HDAA :

Temps, argent et formation, ça résume bien. Je dirais formation et soutien. [...], ça prend du soutien de la part du personnel spécialisé pour les élèves avec des difficultés particulières. (Conseiller pédagogique)

Le manque de ressources financières adéquates pour que les enseignants travaillent ensemble, c'est là le défi de la mise en œuvre des projets d'anglais intensif. (Conseiller pédagogique)

L'enjeu des ressources financières dans le cadre de l'EIALS fait échos aux compressions budgétaires dont les commissions scolaires font l'expérience :

Si on n'arrête pas les compressions [...]. Ça va avoir comme conséquence que les gens disent : « On ne veut plus d'implantation. » (Partie prenante)

Ce contexte de restriction budgétaire peut expliquer que la mise en œuvre de l'EIALS, de manière obligatoire et sans cadre légal confirmant des financements conséquents, soit mal reçue par les parties prenantes du système scolaire. L'enjeu du financement est certainement un facteur discriminant entre les commissions scolaires concernées par l'implantation de l'EIALS.

Finalement, on a pu constater que la provenance des parties prenantes n'a globalement pas eu d'influence sur le type de ressources jugées nécessaires pour l'implantation de l'EIALS (voir Tableau 26).

**Tableau 26 : Appréciations des parties prenantes au sujet des ressources additionnelles nécessaires pour l'EIALS en fonction du type d'accompagnement offert dans le milieu scolaire (15 parties prenantes se sont exprimées)<sup>16</sup>**

	Ressources financières	Matériel pédagogique et didactique	Ressources pour soutenir les élèves	Matériel physique et technologique
<b>Nombre de parties prenantes s'étant exprimées sur le thème (nombre d'occurrences)</b>				
Organismes représentants des gestionnaires des écoles ou des commissions scolaires (n=7)	5 (23)	4 (5)	2(2)	2 (3)
Organismes représentant des enseignants (n=2)	1 (3)	1 (3)	2 (3)	0 (0)
Autres organismes (n=4)	3 (6)	3 (4)	1 (2)	1 (1)
<b>Total (n=15)</b>	<b>9 (16)</b>	<b>8 (13)</b>	<b>8 (11)</b>	<b>6 (9)</b>

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

<sup>16</sup> Le tableau se lit de la manière suivante : le thème des « ressources financières » a été mentionné 23 fois parmi 5 parties prenantes correspondant à des organismes représentants des gestionnaires des écoles ou des commissions scolaires. Les descriptions des thèmes sont présentées en annexe.

## 6. Ajustements pour les élèves non sélectionnés pour l'EIALS et pour les clientèles particulières dans les groupes d'EIALS

### ◆ Ajustements pour les élèves non sélectionnés dans les groupes d'EIALS

Plusieurs parties prenantes et conseillers pédagogiques ont mentionné des effets inattendus relativement à la sélection des élèves pour les classes d'EIALS. Tout porte à croire que la sélection des élèves en EIALS favorise la création de groupes constitués des élèves les plus performants d'une part et de groupes formés d'élèves moins performants d'autre part. Cette situation est génératrice de risque de « discrimination » en faveur des élèves doués, souvent issus de milieux socio-économiques privilégiés :

Ça fait que dans une école, on avait deux classes [...] Une en anglais intensif avec des élèves forts sélectionnés et une [...] avec beaucoup plus de difficultés d'apprentissage et de comportement. Ça a eu des impacts sur les conditions de travail des enseignants. (Partie prenante)

### ◆ Ajustements pour les élèves HDAA dans les groupes d'EIALS

Rappelons qu'un groupe de travail avait été créé avec pour objectif de documenter la situation des élèves HDAA dans le contexte de l'EIALS, et ce, afin de soutenir les gestionnaires et les intervenants scolaires au regard de la participation de ces élèves à cet enseignement. Plusieurs parties prenantes dont le mandat principal ne concerne pas les élèves HDAA peuvent toutefois avoir un mandat « secondaire » les concernant. L'enjeu des élèves HDAA touche de manière transversale la plupart des mandats des parties prenantes.

D'après les conseillers pédagogiques, il semblerait que peu d'élèves HDAA soient concernés par l'EIALS en raison des critères de sélection des élèves qui sont maintenus encore dans plusieurs écoles. Toutefois, il arrive que les élèves HDAA soient intégrés dans les groupes d'EIALS. Dans ce cas, des mesures sont mises en place en fonction des contextes et moyens des écoles. Nous avons constaté la présence d'un soutien supplémentaire pour l'EIALS en orthopédagogie. L'enseignant d'ALS peut également contribuer au plan d'intervention pour l'élève et travailler sur l'adaptation des objectifs d'apprentissage en ALS avec le soutien des conseillers pédagogiques :

On va s'assurer de soutenir les enseignants concernés pour qu'ils puissent bénéficier des mesures d'adaptation. On va informer les enseignants sur les différentes problématiques qu'un élève peut vivre [...] On fait des plans d'apprentissage individualisés pour les élèves qui [en ont besoin]. On va cibler, avec les enseignants et les orthopédagogues, les objectifs particuliers à être évalués en anglais. Je sais qu'ils vont faire la même chose pour ce qui est du français avec la lecture et l'écriture et les mathématiques. C'est soutenu par nos conseillères pédagogiques en adaptation scolaire. On travaille en équipe pour aider les élèves et les enseignants à bien vivre leur expérience d'EIALS. (Conseiller pédagogique)

La majorité des parties prenantes consultées ont souligné l'importance de l'offre de services de soutien et d'accompagnement pour aider les élèves HDAA, notamment pour les matières scolaires autres que l'ALS. En revanche, plusieurs conseillers pédagogiques

s'inquiétaient du fait que le soutien en orthopédagogie ne soit pas suffisamment assuré en ALS. La plupart des parties prenantes sont préoccupées par les effets de l'EIALS sur l'aménagement scolaire et s'interrogent sur la capacité du système scolaire de s'adapter à cette clientèle dans le cadre de l'EIALS, d'autant plus que l'aménagement organisationnel qu'implique la présence des élèves HDAA en EIALS varie beaucoup d'une école à l'autre.

Selon les parties prenantes, le MELS prévoit déjà un financement important pour répondre aux besoins des élèves HDAA. De leur côté, les commissions scolaires ajoutent à ce financement. De plus, malgré le soutien financier accordé pour assurer l'appui aux élèves HDAA, notamment aux élèves en troubles du comportement, des problèmes persistent. Les besoins demeurent très grands et certains répondants concèdent que ce n'est pas forcément dû à une manque de soutien financier :

Quand ils (les gouvernements) ont été capables d'en mettre, ils ont investi pour cette clientèle-là. On a fait la démonstration avec les CS, il y a quelques années. Les CS investissaient annuellement 100 millions de dollars de plus que les ressources qu'elles obtiennent pour l'adaptation scolaire, pour la clientèle EHDAA. 100 millions de dollars et il en manque encore. [...] Il y a toute sorte de facteurs qui font en sorte que les enfants arrivent avec des problèmes différents. Il y a beaucoup, beaucoup de troubles de comportement. C'est difficile de gérer des troubles du comportement dans une classe d'AI. [...] Le ministère, on ne peut pas dire qu'il n'a pas donné d'argent. (Partie prenante)

Plusieurs acteurs concernés ont émis des doutes quant aux capacités du système scolaire d'assurer un soutien adéquat aux élèves HDAA et plus particulièrement à ceux ayant des troubles du comportement si l'EIALS est généralisé à l'ensemble du Québec. Cet élément mis de l'avant par certaines parties prenantes (syndicats, enseignants, etc.) n'est pas perçu de la même façon par les directeurs ou encore les parents de ces élèves. Comme mentionné précédemment, seul un directeur sur deux pense qu'il est difficile de répondre aux besoins de ces élèves dans un contexte d'EIALS.

#### ◆ **Ajustements pour les élèves allophones**

La présence des élèves issus de l'immigration est très inégale dans l'ensemble des écoles de la province. Certaines écoles, particulièrement de l'île de Montréal, peuvent desservir une clientèle majoritairement immigrante, ce qui n'est pas le cas dans des régions comme le Bas-Saint-Laurent où les élèves allophones sont peu nombreux. L'apprentissage de la langue française constitue une priorité pour permettre à ces élèves d'accéder à la réussite scolaire dans un contexte francophone. Par ailleurs, ils peuvent présenter eux aussi des retards scolaires et des problématiques comportementales parfois même de façon importante compte tenu de leur vécu et du nouveau contexte social auquel ils doivent s'adapter. Du soutien à l'apprentissage du français est financé par le Ministère et mis en

place par la commission scolaire<sup>17</sup> soit dans un contexte de classe d'accueil, lorsque le nombre d'élèves le permet, soit sous forme de mesures de soutien dans un contexte de classe ordinaire. D'autres modalités peuvent aussi être privilégiées par le milieu.

L'intégration à l'EIALS de ces élèves soulève des interrogations, parmi les répondants, concernant le temps à consacrer en priorité à l'apprentissage du français. Plusieurs répondants s'interrogent sur comment, dans ce contexte, l'élève allophone pourra vraiment appréhender la nouvelle réalité francophone à laquelle il est confronté.

Au moment de l'annonce de l'implantation obligatoire de l'EIALS pour tous, les milieux ont souvent manifesté leurs inquiétudes face à la situation de ces élèves, et particulièrement les milieux à forte densité d'élèves allophones.

Par ailleurs, et tel que mentionné dans le livrable II, les parents concernés (parents issus de l'immigration) souhaitent eux aussi que leurs enfants soient à l'aise en anglais à la suite de leurs études et demandent qu'ils participent à l'EIALS.

## **7. Ajustements pour les écoles issues de contextes particuliers**

Plusieurs contextes particuliers ont été cités comme sources de contraintes pouvant altérer l'implantation de l'EIALS : les écoles multiniveaux, les petites écoles, les écoles ayant un projet particulier autre que l'EIALS, les écoles en région éloignée, etc. Les parties prenantes ont exprimé des témoignages variés, soit en considérant ces contextes comme des difficultés presque insurmontables pour la mise en place de l'EIALS, soit en faisant part de solutions apportées pour assurer cette mise en place. Les conseillers pédagogiques ont davantage présenté les solutions apportées par les milieux selon leur contexte particulier :

On a des classes à degrés multiples de 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années, ils vont vivre l'EIALS une année sur deux dans cette école. Certains élèves vont le faire en 5<sup>e</sup> et d'autres en 6<sup>e</sup> année. [...] [ce sont] des solutions différentes qui ont été apportées. (Conseiller pédagogique)

Concernant les écoles en milieu éloigné, plusieurs écueils ont été soulignés, dont le recrutement difficile d'enseignants spécialistes d'ALS qualifiés, le faible nombre d'élèves dans les écoles et le niveau de qualification et de maîtrise de l'ALS par les enseignants d'ALS.

Selon plusieurs parties prenantes, le faible nombre d'élèves dans certaines écoles a nécessité un jumelage entre écoles pour partager la tâche des enseignants et rendre

---

<sup>17</sup> Les élèves qui intègrent l'école québécoise francophone et dont la maîtrise de la langue ne leur permet pas de suivre normalement l'enseignement en français peuvent bénéficier de services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français, que ce soit en classe d'accueil ou en classe ordinaire (RP, art. 7).

possible, notamment le modèle 5 mois/5 mois. L'EIALS amène aussi beaucoup de questionnements dans les milieux ruraux où l'on trouve des classes à plus d'un niveau, double ou triple. Dans le sondage mené auprès des directeurs d'école, 63,9 % des répondants indiquent que leur école compte au moins un groupe à plus d'une année d'étude. Les régions comme la Gaspésie–Îles-de-la-Madeleine s'interrogent en ce sens étant donné que les classes multiniveaux se multiplient d'année en année. Beaucoup d'enseignants s'inquiètent de cette situation et se demandent comment ils feront pour enseigner à la fois les matières de 6<sup>e</sup> année de façon intensive, et ce, tout en prenant en considération les élèves de 5<sup>e</sup> année qui ne quitteront pas la classe au moment où les plus vieux iront dans la classe d'anglais. À cet effet, des écoles du Québec ayant déjà rencontré ce problème ont envisagé des pistes de solution. La Commission scolaire du Lac-Saint-Jean a mis sur pied un plan selon lequel certaines écoles ne mettent en place l'EIALS que tous les deux ans lorsqu'elles ont des classes composées d'élèves de 5<sup>e</sup> et de 6<sup>e</sup> années. Dans d'autres établissements plus petits, les quelques élèves de 6<sup>e</sup> année changent d'école pour apprendre l'anglais, en se greffant à un autre groupe d'élèves dans le village voisin<sup>18</sup>. D'un autre côté, une école de la région de l'Outaouais a reconfiguré ses classes multiniveaux durant l'année scolaire 2011-2012 afin de faciliter la tâche des enseignants : deux classes multiniveaux, dont une jumelant deux cycles différents, le but étant de sauvegarder la 6<sup>e</sup> année en raison de l'EIALS.

Finalement, le seul contexte particulier qui ne semble pas avoir trouvé de solution semble être celui des écoles où on retrouve déjà un projet pédagogique particulier (par exemple, sport-étude, PEI, etc.) autre que l'EIALS. Certains enseignants appréhendent l'arrivée de l'EIALS en raison du projet en place qui intensifie souvent les apprentissages des élèves. Le projet déjà en place dans leur école leur apparaît menacé de disparition alors qu'il répond aux besoins particuliers du milieu; ce qui n'est pas nécessairement le cas, selon eux, avec l'EIALS. Les parties prenantes ont mentionné que c'est très difficile de mettre en œuvre le projet d'EIALS sans toucher au projet déjà en place et que les écoles concernées ne sont pas toujours d'accord pour mettre de côté leur projet.

Le projet d'EIALS, s'il était appliqué à tous, viendrait jouer sur les autres projets particuliers. (Partie prenante).

Le fait d'imposer l'EIALS venait mettre en péril [d'autres projets déjà en place]. (Partie prenante).

---

<sup>18</sup> <http://www.lapresse.ca/le-soleil/actualites/education/201102/25/01-4374210-commission-scolaire-du-lac-saint-jean-langlais-intensif-for-all.php>

**Tableau 27 : Appréciation des parties prenantes sur les écoles ayant un contexte particulier en fonction du type d'accompagnement offert dans le milieu scolaire (15 parties prenantes se sont exprimées)<sup>19</sup>**

	École en région	Écoles à projet particulier	Classes multiniveaux	Petites écoles
<b>Nombre de parties prenantes s'étant exprimées sur le thème (nombre d'occurrences)</b>				
Organismes représentants des gestionnaires des écoles ou des commissions scolaires (n=7)	4 (5)	3 (7)	4 (5)	3 (3)
Organismes représentants des enseignants (n=2)	0 (0)	2 (2)	1 (1)	0 (0)
Autres organismes (n=5)	5 (11)	3 (4)	3 (5)	3 (5)
<b>Total (n = 15)</b>	<b>9 (16)</b>	<b>8 (13)</b>	<b>8 (11)</b>	<b>5 (9)</b>

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

D'autre part, l'implantation de l'EIALS pose des défis particuliers au regard des modalités d'intégration au sein des écoles à vocation particulière ou encore des écoles spécialisées.

## 8. Recrutement des enseignants d'ALS

La question du recrutement des enseignants spécialistes d'ALS a été particulièrement abordée par le Comité de suivi lorsque l'EIALS faisait l'objet d'une implantation graduelle obligatoire. À cet effet, rappelons qu'une équipe stratégique avait été créée pour collaborer à l'élaboration, à la mise en œuvre et au suivi des stratégies de recrutement d'un personnel enseignant qualifié afin de répondre aux besoins accrus entraînés par l'introduction de l'EIALS. Un important besoin d'enseignants d'ALS était anticipé par la majorité des parties prenantes en raison du délai d'implantation (2012-2015). Certaines parties prenantes ont mentionné que les besoins étaient « impressionnants par rapport aux taux de diplomation » des programmes de formation initiale des enseignants d'ALS. Toutefois, plusieurs ont rapporté qu'il était difficile d'avoir une estimation réaliste des véritables besoins en enseignants d'ALS. La décision du MELS de suspendre l'obligation d'implantation du projet d'EIALS a permis de calmer certaines inquiétudes des milieux par rapport au recrutement. Cet enjeu reste crucial pour l'EALS dans les écoles primaires du Québec.

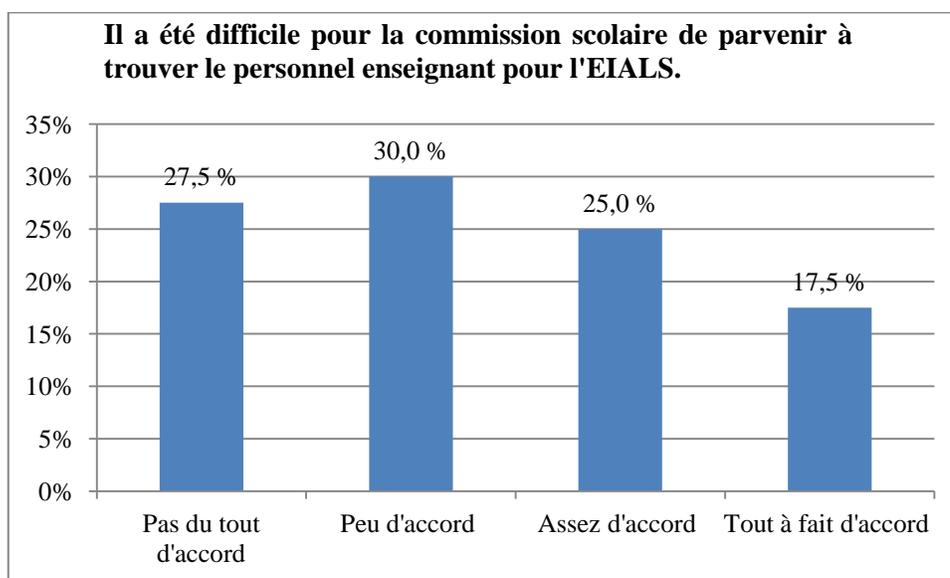
Dans la suite de cette analyse, il est bien important de distinguer deux types de difficultés : (1) les difficultés réelles appréhendées en lien avec le recrutement par les commissions

<sup>19</sup> Le tableau se lit de la manière suivante : le thème des « écoles en région » a été mentionné 5 fois parmi 4 parties prenantes correspondant à des organismes représentants des gestionnaires des écoles ou des commissions scolaires. Les descriptions des thèmes sont présentées en annexe.

scolaires et les directeurs relativement à l'implantation effective de l'EIALS et (2) les difficultés perçues et discutées par les parties prenantes au sein du Comité de suivi.

### 8.1 Difficultés déjà ressenties à propos du recrutement

**Figure 23 : Appréciations des gestionnaires des commissions scolaires au sujet des difficultés de recrutement d'enseignants d'ALS**



Source : Sondage auprès des gestionnaires des commissions scolaires, CREXE (2013)

Les données de sondage montrent que 57,5 % des gestionnaires des commissions scolaires interrogés estiment que la recherche d'un personnel enseignant pour l'EIALS n'a pas été difficile. On note cependant que pour un répondant sur quatre cela a été plutôt compliqué et que 17,5 % des personnes sondées jugent que cela a été très difficile. Pour les autres commissions scolaires (celles qui n'ont pas mis en place l'EIALS), seulement 6 répondants sur 68 (0,9 %) ont indiqué que c'est le manque d'enseignants d'ALS qui a été à l'origine de leur décision de ne pas implanter l'EIALS dans leur commission scolaire.

Les conseillers pédagogiques ont fait part de plusieurs difficultés, dont certaines sont liées à la rétention des enseignants suppléants en ALS :

On disait qu'on allait manquer d'enseignants [d'ALS], mais jusqu'ici si je regarde chez moi, ça va bien. C'est surtout [dans le cas de] la suppléance qu'[il y a] certains problèmes de mobilité. (Partie prenante)

Ces diverses difficultés expliquent donc une partie des raisons ayant freiné le déploiement de l'EIALS dans l'ensemble des écoles du Québec. La question relative à la disponibilité, à l'attractivité et à la rétention des enseignants d'ALS reste primordiale. Advenant le cas où, dans les prochaines années, l'EIALS venait à se généraliser dans la plupart des écoles primaires du Québec, des études plus approfondies devraient être menées à ce sujet afin de dresser le bilan des effectifs d'enseignants disponibles et l'état des besoins.

## 8.2 Difficultés de recrutement envisagées si l'EIALS était implanté dans toutes les écoles

Les témoignages des parties prenantes sur le sujet permettent d'éclairer deux aspects de la question : les facteurs explicatifs de l'important besoin anticipé par rapport au recrutement des enseignants d'ALS et les pistes de réflexion sur les stratégies de recrutement à mettre en place (voir figure page suivante). Il est important de noter que les différentes stratégies d'implantation discutées dans cette partie peuvent être purement hypothétiques et ne reflètent que les points de vue des parties prenantes concernées.

### ◆ Facteurs expliquant l'important besoin anticipé d'enseignants d'ALS

Au-delà des témoignages des parties prenantes concernant l'effet du délai d'implantation sur la question du recrutement, trois aspects ont été mentionnés. Ceux-ci reflètent des difficultés anticipées plus générales de recrutement des enseignants d'ALS et ils ont trait à la faible valorisation de la profession d'enseignant d'ALS au primaire; à des interrogations, quant au financement des programmes de formation initiale et continue en enseignement de l'ALS dans les universités; et aux difficultés d'accès à la profession d'enseignant d'ALS. Il semblerait que le métier d'enseignant au primaire et davantage d'enseignant « spécialiste » ne soit pas suffisamment valorisé.

Selon certaines parties prenantes, le financement des programmes universitaires de formation en enseignement influence indirectement la pénurie d'enseignants d'ALS dans les écoles primaires. Les parties prenantes mentionnent que le MELS établit de plus en plus de conditions aux universités quant à la formation des futurs enseignants.

La question des modalités d'accès à la profession d'enseignant au primaire est au cœur de l'enjeu du recrutement d'enseignants d'ALS. D'une part, il y a un besoin important d'enseignants d'ALS à combler mais, d'autre part, plusieurs critères de formation, propres au contexte québécois, doivent être appliqués. L'Entente intervenue entre, d'une part, le Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones (CPNCF) et, d'autre part, la Centrale des syndicats du Québec (CSQ) pour le compte des syndicats d'enseignantes et d'enseignants qu'elle représente dans le cadre de la Loi sur le régime de négociation des conventions collectives dans les secteurs public et parapublic (L.R.Q, c. R-8.2) 2010-2015 prévoit plusieurs critères pour juger de la capacité d'un enseignant à enseigner dans une discipline, ici l'ALS : avoir un brevet spécialisé ou un certificat spécialisé pour l'enseignement de l'ALS; avoir l'expérience d'enseignement d'au moins un an à temps complet ou l'équivalent à temps partiel en EALS à l'intérieur des cinq dernières années; avoir complété 15 crédits de spécialisation en enseignement d'ALS dans le cadre d'un même programme d'études. Toutefois, si lors de l'affectation et de la mutation, aucun candidat ne répond à l'un des critères mentionnés, la commission scolaire peut reconnaître un enseignant capable d'enseigner en ALS s'il possède des qualifications spécifiques ou des connaissances particulières ou une expérience pertinente en ALS (adapté de l'article 5-3.13).

Actuellement, un baccalauréat en enseignement de l'ALS est proposé aux étudiants souhaitant devenir enseignants d'ALS.

Or, l'imposition d'un délai d'implantation à l'EIALS et l'important besoin d'enseignants d'ALS anticipé semblaient nécessiter des mesures particulières pour combler les besoins d'enseignants qualifiés.

◆ **Autres stratégies de recrutement rapportées par les répondants**

Pour faire face à l'important besoin anticipé d'enseignants d'ALS, la principale stratégie envisagée a été de diversifier les bassins de recrutement en enseignants d'ALS. Par exemple, plusieurs parties prenantes et conseillers pédagogiques ont mentionné qu'ils avaient pensé à la constitution de bassins d'enseignants disponibles, bassins formés à partir soit des enseignants d'ALS des autres provinces ou soit des enseignants titulaires bilingues. Chacun de ces bassins doit répondre à des conditions particulières et aux modalités d'accès à la profession d'enseignant au Québec. Pour plusieurs conseillers pédagogiques, la question centrale semblait être la maîtrise de l'ALS par l'enseignant. Les commissions scolaires ont des exigences très claires quant à la maîtrise de la langue anglaise et quant à la formation des enseignants.

L'enjeu de la maîtrise de l'anglais semble également émerger du côté des étudiants souhaitant accéder au programme d'enseignement en ALS :

Il y a un taux de refus important [...], du fait qu'ils ne réussissent pas [...] le test sur la maîtrise de l'anglais au moment de l'admission. Les taux de refus sont plus importants que dans les autres programmes d'enseignement. (Partie prenante)

Des manières d'évaluer le bilinguisme des enseignants titulaires désireux de devenir enseignant d'ALS et des formations en anglais langue seconde pour certains de ces titulaires intéressés ont pu être envisagées.

Le recrutement d'enseignants anglophones, que ce soit dans les commissions scolaires anglophones, dans les provinces anglophones du Canada ou aux États-Unis, posait surtout le problème de la maîtrise du français qui est une condition à remplir pour enseigner au Québec :

Si on recrute du personnel bilingue ou du personnel anglophone, ils doivent réussir les tests de français [imposé par les commissions scolaires]. (Partie prenante)

Des formations en français langue seconde ont pu être mentionnées par certains. Enfin, quel que soit le profil de l'enseignant et le bilinguisme de la personne, certains ont également mentionné qu'une maîtrise de la manière d'enseigner l'ALS était essentielle et qu'à cet égard, des formations propres à l'EIALS auraient pu être envisagées. Comme nous l'avons mentionné plus haut, tous ces points sont des idées et des hypothèses.

Enfin, dans certains milieux, différents enseignants ont pu enseigner l'ALS sans que cela soit leur champ principal d'enseignement conformément à l'entente nationale.

◆ **Inquiétudes manifestées au regard des hypothèses d'assouplissement lors de l'embauche des enseignants d'ALS**

Certaines parties prenantes ont fait part de leurs inquiétudes à l'égard de la qualité de l'enseignement et de la capacité des enseignants à enseigner l'ALS dans le contexte où un assouplissement des exigences aurait été envisagé lors de l'embauche d'enseignants d'ALS :

Le recrutement des enseignants d'anglais est difficile. On avait la préoccupation qu'il y ait des spécialistes en anglais [langue seconde] qui accèdent à un poste régulier sans avoir passé le processus de supervision et d'évaluation [...]. On se disait que ce sont les enseignants qui sont moins expérimentés, plus jeunes, qui vont prendre les tâches les plus difficiles en anglais. (Partie prenante)

Finalement, bien que l'important besoin d'enseignants d'ALS anticipé n'ait pas eu lieu, probablement parce que l'implantation graduelle obligatoire de l'EIALS pour 2015-2016 a été levée, les hypothèses de solutions envisagées montrent bien que certains éléments sont perçus comme potentiellement problématiques et, vraisemblablement, une réflexion devra avoir lieu à cet égard le cas échéant.

## **9. Collaboration entre les commissions scolaires anglophones et francophones**

Les travaux d'une des trois équipes stratégiques mises en place pour soutenir le Comité de suivi portaient sur la collaboration entre les commissions scolaires anglophones et francophones. Il s'agissait pour les personnes qui en faisaient partie de participer à l'élaboration, à la mise en œuvre et au suivi d'une stratégie de collaboration entre les commissions scolaires anglophones et francophones et de partage d'expertise (matériel pédagogique, offre d'activités, recrutement), afin de répondre aux besoins générés par l'introduction de l'EIALS au 3<sup>e</sup> cycle du primaire.

Pour les parties prenantes concernées, il s'agissait aussi de s'assurer du soutien continu du gouvernement pour l'enseignement du français, langue seconde :

Ce que nous cherchions c'étaient deux choses : un volet parallèle pour nous appuyer dans nos efforts en termes de français langue seconde [...]. Deuxièmement, d'être impliqué avec nos partenaires francophones, dans le but de bonifier l'anglais langue seconde. (Partie prenante)

Malgré les souhaits mutuels de collaboration au regard du recrutement des enseignants d'ALS, des limites à celle-ci ont pu être identifiées pour l'EIALS. Les parties prenantes du milieu scolaire anglophone ont indiqué qu'elles n'avaient pas de surplus d'enseignants bilingues pour l'EIALS, tandis que certaines parties prenantes du milieu scolaire francophone ont précisé qu'il ne s'agissait pas des mêmes domaines de compétence pour les enseignants.

L'une des plus grandes difficultés rencontrées en matière de partage d'expertise dans le cadre de l'EIALS correspondait à la différence fondamentale de principe entre l'EIALS et

les programmes d'immersion en français, langue seconde. En effet, ces programmes d'immersion dans les écoles anglophones visent l'enseignement de toutes les matières en français. La Loi 101 ne permet pas l'immersion en anglais dans une école francophone; toutes les matières académiques, autres que l'ALS, doivent être enseignées en français :

La différence importante, c'est que les CS anglophones peuvent enseigner les matières de base en français à des jeunes anglophones [...]. (Partie prenante)

Certains ont également rapporté les différences de culture organisationnelle des organisations impliquées du milieu scolaire (commissions scolaires, directions d'école, etc.).

Actuellement, selon les volontés des milieux, il semblerait que les collaborations tournent principalement autour d'échanges linguistiques et culturels entre les écoles francophones et anglophones, ou de la création de programmes parascolaires permettant des échanges, ou encore d'activités sportives, récréatives et culturelles conjointes. Des échanges « de service d'enseignants » peuvent être envisagés dans certains cas. La concrétisation de ce type de collaboration semble nécessiter la présence d'un certain nombre de conditions, par exemple la proximité géographique des écoles.

La bonne volonté du milieu scolaire anglophone de coopérer davantage avec le milieu scolaire francophone doit être soulignée. Toutefois, les tenants et les aboutissants de cette collaboration semblent dépasser le cadre de la mise en œuvre de l'EIALS. Nous n'avons donc pas exploré davantage les défis et les éléments facilitants de cette collaboration.

## **10. Pérennité de l'EIALS et viabilité de son intégration dans le système scolaire**

Plusieurs parties prenantes et conseillers pédagogiques ont mentionné l'absence d'un programme spécifique pour l'EIALS. Le programme d'enseignement reste le même que celui prévu pour l'enseignement régulier au 3<sup>e</sup> cycle du primaire; les enseignants peuvent utiliser des situations d'apprentissage et d'évaluation qui permettent de développer davantage un répertoire linguistique riche et varié et mieux intégré par l'élève. Les conseillers pédagogiques ont une attitude plus positive à l'égard de cet aspect que les parties prenantes qui l'ont mentionné :

En anglais [langue seconde], on a une plus grande latitude, qui nous permet en anglais intensif de bonifier des éléments du programme sans le dénaturer en laissant une plus grande latitude aux enseignants. (Conseiller pédagogique)

Il n'y a pas de programme [spécifique] pour l'enseignement de l'anglais intensif, donc il n'y a pas d'outil commun [pour] tous les enseignants [...]. Donc il a été mentionné que ça prendrait des modifications au programme d'ALS au primaire et des ajustements au programme du secondaire aussi. (Partie prenante)

La question d'un programme spécifique à l'EIALS demeure délicate. Certains insistent sur l'importance d'un « tronc commun », tandis que d'autres considèrent qu'il est déjà à l'œuvre à travers le programme d'ALS de 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycles du primaire. Actuellement, l'EIALS permet aux élèves d'atteindre les objectifs prévus au programme pour le 3<sup>e</sup> cycle, mais il semble également possible de les dépasser. Plusieurs parties prenantes et conseillers

---

pédagogiques ont mentionné l'importance de garder un programme souple afin de l'adapter au profil des élèves.

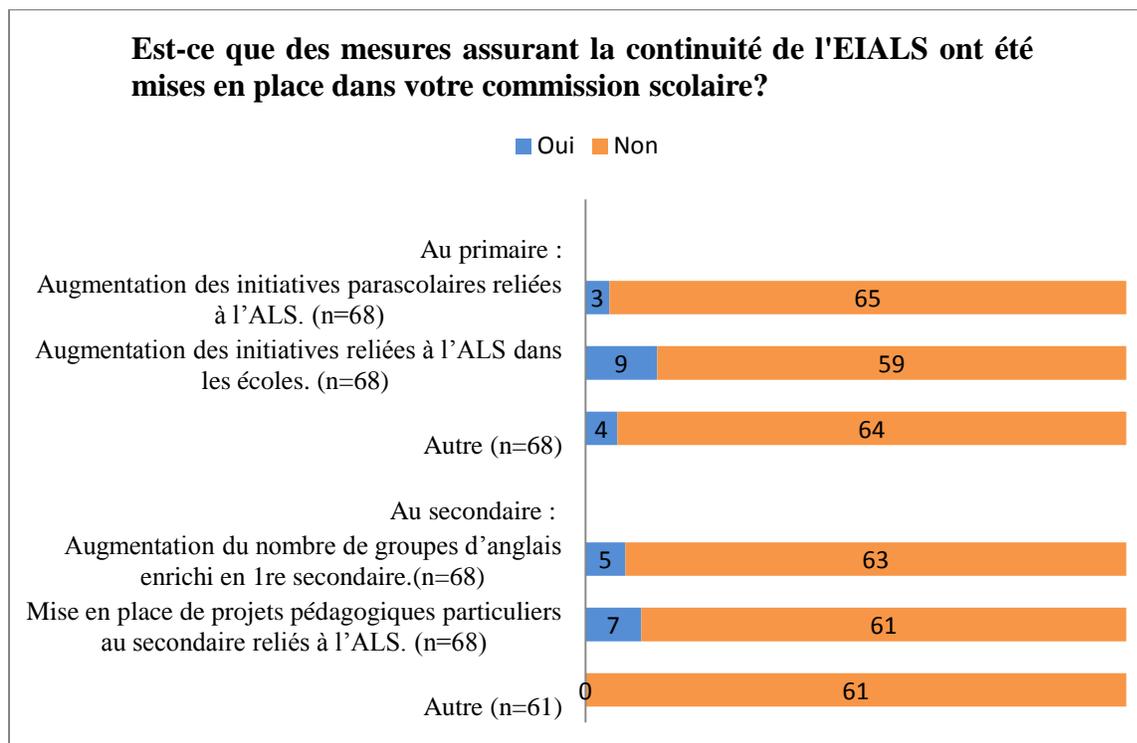
Enfin, les conseillers pédagogiques et plusieurs parties prenantes ont mentionné qu'une réflexion avait été amorcée au sujet des programmes dans les autres matières enseignées par le titulaire dans le cadre de l'EIALS :

[Une réflexion avait été entamée sur les éléments suivants] : qu'est-ce qu'on fait finalement dans les cours de français? Dans les cours de mathématiques? Dans les cours de sciences? Est-ce que c'est vraiment ce qu'on devrait faire? Toute cette réflexion-là, toute cette mobilisation [...], on a mis ça de côté. (Conseiller pédagogique)

Rappelons que les résultats de cette réflexion ne sont pas connus à l'heure actuelle, étant donné que les travaux du Comité de suivi n'ont pas été repris. La question du programme propre à l'EIALS est également liée à celle de la collaboration entre l'enseignant titulaire et l'enseignant d'ALS.

Interrogés sur les mesures assurant la continuité de l'EIALS dans les commissions scolaires, les gestionnaires des commissions scolaires mentionnent que ces dernières sont quasi-inexistantes à la fois au primaire ou au secondaire. Cette donnée permet aussi de comprendre pourquoi plusieurs répondants mentionnent que l'EALS au secondaire n'est pas adapté aux élèves issus des groupes d'EIALS.

**Figure 24 : Appréciation des mesures assurant la continuité de l'EIALS**



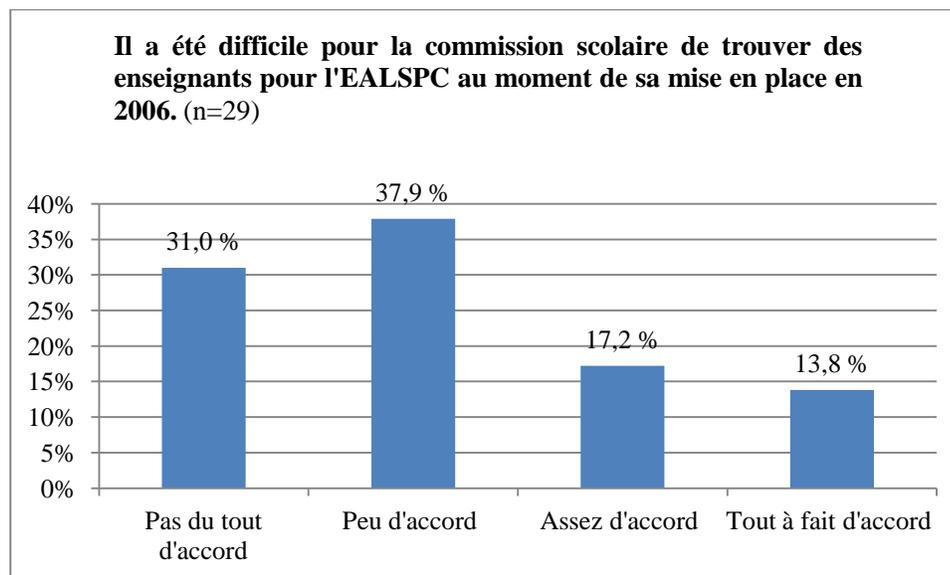
Source : Sondage auprès des gestionnaires des commissions scolaires, CREXE (2013)

En conclusion, l'intégration de l'EIALS dans l'ensemble du parcours scolaire des élèves (au primaire et au secondaire) semble être perçue comme perfectible, ce qui renvoie à la question de la conception de la mesure, traitée au livrable 2 de cette étude.

## Effets de l'EALSPC sur le système éducatif

Les parties prenantes et les conseillers pédagogiques n'ont pas développé beaucoup d'éléments d'appréciation des effets possibles de l'EALSPC sur le système éducatif. Plusieurs raisons expliquent cette prudence : d'une part, un certain nombre de personnes interrogées n'occupaient pas nécessairement les mêmes fonctions pendant la période d'implantation, soit sept ans après les faits. D'autre part, les répondants ont eu tendance à minimiser les réticences du milieu scolaire mentionnées dans la presse en indiquant qu'actuellement, ces points étaient réglés (la question du recrutement et du matériel pédagogique, par exemple).

**Figure 25 : Appréciation de la disponibilité du personnel enseignant en ALS**



Source : Sondage auprès des gestionnaires des commissions scolaires, CREXE (2013)

Les résultats du sondage indiquent que pour près de 69 % des répondants, la recherche du personnel qualifié pour l'enseignement de l'ALS au premier cycle du primaire n'a pas été difficile. Sur un autre plan, certains conseillers pédagogiques ont indiqué que l'EALSPC a permis aux enseignants d'ALS de développer un sentiment d'appartenance à leur école, étant donné que le nombre de périodes d'enseignement consacrées à cette matière a augmenté. En raison de cette hausse, la grande majorité de ces enseignants a pu demeurer dans son milieu.

Alors que Fallon et Rublick (2012) soulignent la présence de réticences au sein du milieu scolaire à l'égard de cette mesure, les conseillers pédagogiques sondés soutiennent que les réactions des enseignants d'anglais étaient plutôt positives et que celles des enseignants titulaires étaient plutôt neutres, étant donné que l'EALSPC n'altérerait pas la grille-matières pour les titulaires :

On a beaucoup moins de choses à dire sur le programme d'anglais au premier cycle [du primaire] parce qu'il y a eu beaucoup moins de résistance au moment où [...] ça a été implanté. Les parents étaient enchantés. Les enseignants d'anglais, pour la plupart, étaient d'accord avec cela. Avec les titulaires, on a eu beaucoup moins de commentaires ou de résistance parce que ça ne venait pas toucher leur tâche. (Conseiller pédagogique)

Des personnes issues de l'extérieur du milieu scolaire et ayant une position défavorable à la mesure ont émis des préoccupations quant à l'effet de l'EALSPC sur la réussite scolaire en français, langue d'enseignement. Cette préoccupation est traitée dans la section 4 de ce rapport. Signalons que la majorité des parents sondés étaient très favorables à l'implantation de cette mesure.

Selon des conseillers pédagogiques, l'essentiel des craintes et réticences était perceptible principalement au début de la mise en œuvre de l'EALSPC. Ceux-ci notent que ces réticences étaient formulées par les enseignants d'ALS qui devaient prendre en charge l'EALS au premier cycle. Devant ces réticences, des formations et du matériel pédagogique approprié ont été progressivement mis en place. Certains conseillers pédagogiques ont toutefois mentionné que les supports pour mener la classe d'anglais (les CD, les livres) étaient arrivés dans un deuxième temps, car les maisons d'édition n'avaient pas encore préparé de collection spécifique. Toutefois, il semblerait que les milieux aient été préparés à cette transition :

Au moment où ça s'est implanté, le Ministère a rapidement mis en place de la formation. On a eu rapidement des ressources. Il y avait aussi des milieux qui l'avaient expérimenté avant et les gens [...] étaient très ouverts à partager leur expertise. On a bénéficié beaucoup de ça. (Conseiller pédagogique)

Pour ce qui est du matériel, on s'est mobilisé. Chaque milieu a produit, on a fait quantité de matériel. Moi, j'ai plusieurs enseignants qui ne travaillent qu'avec le matériel qu'on a produit il y a 6-7 ans qui était adapté et qui a été fantastique. Il y a bien sûr eu les maisons d'édition qui ont suivi la vague, qui ont proposé ensuite des outils [...] ça a été un petit peu d'incertitude au début étant donné que le matériel n'était pas sorti, mais quand est arrivée la vague de production des différents milieux et des maisons d'édition, ça s'est apaisé rapidement. (Conseiller pédagogique)

Cependant, plusieurs conseillers pédagogiques et quelques parties prenantes ont évoqué la situation difficile de l'enseignant d'ALS par rapport aux ressources matérielles. Ces enseignants n'ont pas systématiquement accès à une salle de classe et n'ont pas toujours de bureau, et ce, contrairement aux enseignants titulaires :

Nous, on est en augmentation de clientèle [...]. Il y a des spécialistes qui bénéficiaient d'un local pour enseigner l'anglais dans leur école depuis plusieurs années et qui perdent maintenant leurs locaux. (Conseiller pédagogique)

Ces situations font en sorte que l'enseignant d'ALS doit se déplacer d'un local à l'autre avec son matériel :

Donc si on veut parler d'organisation et de recommandations à faire, il faudrait peut-être envisager que les enseignants d'anglais aient un local comme ils ont des locaux en informatique, ou en musique ou un gymnase en éducation physique [...] Plus les enfants sont jeunes, plus le visuel doit prendre de place. (Conseiller pédagogique)

Les 2 dernières citations résument parfaitement les revendications unanimes des conseillers pédagogiques par rapport aux ressources matérielles des enseignants d'ALS. Le fait que les enseignants d'anglais n'aient pas systématiquement un local d'anglais peut avoir des conséquences sur le temps d'enseignement de l'anglais et sur la qualité de l'enseignement étant donné l'importance des supports visuels, notamment au premier cycle du primaire et le temps de déplacement d'un local à l'autre :

Il faut des conditions gagnantes pour que ça soit fonctionnel et qu'il y ait des bons résultats. Pour l'enseignant, ce programme-là demande beaucoup de soutien visuel donc, ça prend un local. S'il peut avoir un local avec une place pour

afficher en permanence, c'est encore plus gagnant pour les élèves. (Conseiller pédagogique)

De plus, on note que cette situation influence la perception qu'ont les autres enseignants des enseignants d'ALS. À cet égard, plusieurs conseillers pédagogiques ont mentionné que le fait que les enseignants se déplacent avec un chariot et soient qualifiés de « spécialistes » semble donner l'impression qu'ils sont des « touristes » dans l'école. Tout porte à croire que le manque de bureaux ou de locaux destinés aux enseignants d'ALS a également des conséquences palpables sur la relation entre les enseignants d'ALS et les titulaires. En effet, selon certains témoignages, plusieurs situations conflictuelles ont pu apparaître dans ou en dehors des salles de classe (présence du titulaire pendant l'EALS, mise à disposition ou non des ressources matérielles de la classe pour l'enseignant d'ALS, etc.).

Ce problème de l'accès à un local pour les enseignants d'ALS a également été soulevé pour le 2<sup>e</sup> et le 3<sup>e</sup> cycles avec des conséquences similaires.

### *Conclusion de la section 3 : Effets des deux mesures sur le système éducatif*

- ✓ La synthèse des effets de l'EIALS sur le système éducatif a permis de révéler un certain nombre de préoccupations dans les milieux scolaires, au niveau des enseignants, des écoles et de leur organisation, des élèves ou des commissions scolaires.
- ✓ Selon la période considérée pour l'implantation de l'EIALS, c'est-à-dire soit la période où elle est laissée au choix des milieux ou bien celle où elle fait l'objet d'une implantation obligatoire, un certain nombre d'effets différents ont pu être relevés. Ainsi, certains problèmes, comme la création d'une concurrence entre les écoles privées et publiques et entre les écoles publiques ou le sentiment d'une ségrégation entre les élèves lorsqu'il y a une sélection des élèves basée sur des critères de mérites scolaires, semblent être davantage liés à une implantation laissée aux choix des écoles.
- ✓ On peut prétendre que les principaux défis de l'implantation de l'EIALS, amplifiés par une implantation graduelle obligatoire, sont associés aux ajustements des enseignants d'ALS et titulaires que ce soit en termes de conditions de travail, de condition de collaboration, de manière d'enseigner, de contenu d'enseignement ou de statut au regard des conventions collectives. La question de la répartition du français sur l'ensemble de l'année est aussi présente. Certaines écoles semblent avoir trouvé leur rythme, tandis que d'autres s'inquiètent par rapport à ces défis.
- ✓ Plusieurs écoles au Québec ont pu expérimenter et adapter l'EIALS à leur réalité. Certaines écoles ayant des groupes multiniveaux ou une forte clientèle allophone ont trouvé leur façon de fonctionner. Ces écoles ont aussi tenu compte de leurs élèves HDAA. Toutefois, leur expérience est encore relativement peu documentée par les répondants. On note tout de même une satisfaction des parents d'élèves HDAA sur l'intégration de leurs enfants aux groupes d'EIALS. Aucune information n'a, par contre, pu être rapportée sur les écoles où l'on retrouve déjà un projet pédagogique particulier.

- ✓ La question des ressources est au cœur des ajustements nécessaires à tout changement. Elle est davantage une conséquence des choix faits sur le plan de la gouvernance et influence la résolution des problèmes soulevés par l'implantation de l'EIALS et ses effets sur le système scolaire. Le principal défi de cet enjeu est lié à l'existence d'une volonté de rendre possible l'offre de l'EIALS dans tous les milieux, auquel cas, un effort supplémentaire a été considéré comme nécessaire par l'ensemble des répondants. Actuellement, les ressources (financières, humaines ou matérielles) ont été jugées insuffisantes par l'ensemble des répondants, notamment pour ce qui avait été prévu lors de l'implantation graduelle obligatoire. Les répondants ont également pu se questionner sur l'accès équitable à ces ressources en fonction des différents besoins et sur leur pérennité.
- ✓ La collaboration entre les commissions scolaires francophones et anglophones est pour le moment plutôt limitée à des échanges linguistiques et culturels. Les contextes organisationnels, réglementaires et de conception de l'enseignement de la langue seconde différents qui les caractérisent viennent expliquer ces limites dans la collaboration, pourtant perçue positivement par les commissions scolaires francophones et anglophones.
- ✓ En ce qui concerne l'EALSPC, les effets sur le système éducatif sont moindres, sans doute du fait que la stratégie d'implantation a été bien préparée et s'est réalisée en concertation avec le milieu scolaire. Pour la plupart, les difficultés posées à l'implantation ont été résolues et donc ne font plus l'objet d'insatisfactions, ou encore ils ne sont pas associés uniquement à l'EALSPC, mais à la place de l'enseignement régulier de l'ALS dans les écoles primaires, notamment concernant l'absence d'un temps d'apprentissage minimum de l'ALS prescrit et l'absence de locaux spécifiques et adéquats pour l'enseignant d'ALS.

## SECTION 4 : EFFETS SUR LES APPRENTISSAGES

---

La présente section traite des effets des deux mesures à l'étude. L'évaluation des effets d'une intervention publique ou d'un programme donné apporte une appréciation fondée sur des données probantes (données recueillies à cette fin) au sujet des résultats observés dans le contexte de l'intervention. Ces résultats peuvent être mesurables, latents ou diffus dans le temps (court, moyen ou long terme) et dans l'espace (régions et milieux). Ils peuvent être intentionnels ou non, positifs ou négatifs, directs ou indirects. L'évaluation des effets apporte des réponses concrètes aux questionnements voulant savoir si l'action publique faisant l'objet de l'évaluation a produit les résultats attendus et dans quelle mesure les interventions ont permis de solutionner la situation en cause et d'apporter les changements sur les cibles visées (Weiss, 1998).

Dans ce qui suit, on se propose de traiter principalement des effets perçus par les acteurs qui sont au contact des élèves concernés par les deux mesures visant l'apprentissage de l'anglais comme langue seconde. Ces acteurs sont constitués des enseignants titulaires et d'ALS, des directeurs d'écoles, des gestionnaires et responsables des commissions scolaires et des conseillers pédagogiques d'ALS. Notre investigation tient compte aussi des effets perçus par les parents et les parties prenantes.

En revanche, nos propres données vont moins analyser les effets au niveau des élèves qui sont les bénéficiaires ultimes de ces mesures. De tels effets ne peuvent se prêter à la mesure que par des examens et observations approfondis au niveau des élèves (groupes exposés et groupes non exposés) et des données obtenues de façon chronologique (plusieurs observations mesures successives) et sur des grands échantillons d'élèves.

Le MELS a déjà mis en place un protocole de suivi de l'EIALS et de mesure des effets constatés chez les élèves pour une période allant de 2012 à 2016. Par ailleurs, le MELS a mis à notre disposition un certain nombre des données déjà obtenues sur l'ALS au premier cycle du primaire que l'on traitera dans la présente section.

### Effets de l'EALSPC sur les apprentissages

---

Commençons par traiter des effets de l'EALSPC. Comme indiqué plus haut, cette section conjugue des données probantes en provenance du MELS et des perceptions des effets sur les apprentissages sur lesquelles ont porté nos collectes de données.

#### 1. Perceptions émises lors de nos collectes sur la réussite scolaire

Plusieurs catégories de répondants ont été invités à se prononcer au sujet des effets de l'EALSPC sur les apprentissages : les gestionnaires des commissions scolaires, les directions d'écoles, les parents d'élèves et les enseignants qui sont directement en contact avec les élèves.

**Tableau 28 : Perceptions des effets de l'EALSPC sur la réussite scolaire des élèves**

Question : Effet de l'EALSPC sur...		Négatif ou très négatif	Semblable	Positif ou très positif
<b>Parents</b>	L'anglais (n= 388)	8,6 %	10,3 %	81 %
	Le français (n=388)	7,4 %	32,3 %	60,3 %
	Les autres matières (n= S.O)	—	—	—

Source : Sondage auprès des parents, CREXE 2013

Question : Effet de l'EALSPC sur...		Négatif ou très négatif	Semblable	Positif ou très positif
<b>Directeurs</b>	L'anglais (n= 301)	0,3 %	43,9 %	55,8 %
	Le français (n=290)	3,5 %	86,6 %	7,9 %
	Les autres matières (n= 392)	0,5 %	89,7 %	7,9 %

Source : Sondage auprès des directeurs, CREXE 2013

Question : Effet de l'EALSPC sur...		Négatif ou très négatif	Semblable	Positif ou très positif
<b>Directeurs des services éducatifs</b>	L'anglais (n= 13)	0 %	30,8 %	69,2 %
	Le français (n=14)	0 %	85,7 %	14,3 %
	Les autres matières (n= 14)	0 %	92,9 %	7,1 %

Source : Sondage auprès des gestionnaires des commissions scolaires, CREXE 2013

Ces résultats de sondage suggèrent que les parents sont les plus enthousiastes à propos des effets de l'EALSPC sur les apprentissages. Quatre parents sur cinq (81 %) trouvent que cette mesure a un effet de positif à très positif sur la réussite de leurs enfants en ALS. Les parents ayant un jugement plutôt négatif de l'EALSPC sur l'apprentissage de leur enfant constituent 8,6 %. Au niveau de la réussite scolaire en français de leurs enfants, 60 % des parents sondés affirment que l'EALSPC a un effet de positif à très positif et 32,3 % pensent que la mesure n'a pas eu d'effet notable sur les apprentissages en français. Au niveau des effets sur les apprentissages, les parents d'élèves semblent être convaincus de la pertinence et des bienfaits de l'EALSPC. Pour les directeurs d'écoles, bien qu'ils soient moins nombreux à percevoir des effets positifs de l'EALSPC sur la réussite en ALS (55,8 %) ou en français (7,9 %) de leurs élèves, ils ne sont qu'une très faible minorité à penser que cette mesure puisse avoir des effets négatifs sur les apprentissages. Cette perception est partagée par les directeurs des services éducatifs.

**Tableau 29 : Perceptions des enseignants d'ALS et titulaires sur les effets de l'EALSPC**

À la suite de la mise en place de l'EALSPC, veuillez indiquer votre degré d'accord avec les affirmations suivantes.		Pas du tout d'accord	Peu d'accord	Assez d'accord	Tout à fait d'accord
<b>Enseignants d'ALS au 1<sup>er</sup> cycle du primaire</b>	Les élèves sont plus habitués d'entendre parler l'anglais (n=173)	1,7 %	3,5 %	16,2 %	78,6 %
	Les élèves ont développé leur confiance en soi en communiquant en anglais à l'aide de mots et de courtes expressions (n=174)	2,9 %	5,7 %	25,3 %	66,1 %
	Les élèves ont de meilleures chances d'apprendre l'ALS à leur rythme (n=164)	1,8 %	7,3 %	30,5 %	60,4 %
	Les élèves ont de meilleures chances de vivre l'émergence d'une langue seconde dans un environnement interactif en anglais, ludique et riche sur le plan culturel (histoires, chansons et comptines) (n=175)	1,7 %	2,3 %	24 %	72 %
	Les élèves ont de meilleures chances de réussite scolaire en ALS au deuxième cycle et au troisième cycle du primaire (n=173)	5,2 %	6,4 %	16,8 %	71,7 %
À la suite de la mise en place de l'EALSPC, veuillez indiquer votre degré d'accord avec les affirmations suivantes.		Pas du tout d'accord	Peu d'accord	Assez d'accord	Tout à fait d'accord
<b>Enseignants titulaires au 1<sup>er</sup> cycle du primaire</b>	Les élèves sont davantage habitués à participer, à s'impliquer et à communiquer oralement dans les autres classes (autre que l'ALS) (n= 79)	22,8 %	40,5 %	25,3 %	11,4 %
	Les élèves font le transfert de stratégies de communication dans les autres classes (autres que l'ALS) (n= 76)	26,3 %	39,5 %	27,6 %	6,6 %
	Les élèves ne confondent pas les sons de l'alphabet en anglais et en français, puisque le contenu du cours d'anglais se limite à l'apprentissage des dimensions orales (écoute et expression) de la langue seconde. (n= 77)	15,6 %	14,3 %	40,3 %	29,9 %
	Les élèves ont plus confiance en eux (n= 73)	31,5 %	31,5 %	23,3 %	13,7 %
	Les élèves sont plus ouverts à d'autres cultures et plus éveillés aux autres langues (n= 79)	17,7 %	24,1 %	43 %	15,2 %
	Les élèves utilisent plus de mots en anglais dans leurs cours et échanges en français (n= 66)	31,8 %	31,8 %	31,8 %	4,5 %

Source : Sondage auprès des enseignants, CREXE 2013

Du côté des enseignants, les témoignages diffèrent entre les enseignants titulaires et les enseignants d'ALS (voir Tableau 29), ces derniers ont une perception très positive sur les effets de l'EALSPC en termes de réussite scolaire des enfants en ALS. Ils notent aussi que l'EALSPC contribue fortement à familiariser les enfants avec une langue seconde, à développer une meilleure confiance en soi et ont plus de chance d'apprendre l'anglais dans la suite de leur scolarité. Les titulaires, par contre, ne perçoivent pas en majorité d'effets sur les habiletés en communication ou sur leur confiance en soi en classe.

Après des conseillers pédagogiques, un consensus clair et presque unanime est dégagé autour de l'effet positif de l'EALSPC, et ce, à plusieurs niveaux : celui de la confiance des élèves en leurs aptitudes en anglais, celui de leur motivation scolaire vis-à-vis de l'apprentissage de l'ALS et celui de leur réussite scolaire en ALS :

(à propos d'une recherche) Les élèves qui ont suivi l'anglais au 1<sup>er</sup> cycle du primaire n'ont pas la gêne de parler une langue différente parce qu'ils sont exposés aux langages différents [...] ils développent une oreille [à la langue anglaise]. (Conseillère pédagogique)

Cependant, aucun consensus n'a pu être dégagé concernant les effets de l'EALSPC sur le français, langue d'enseignement, les mathématiques et les autres matières. La majorité des répondants considèrent que les effets sont positifs ou neutres tandis qu'une partie importante de répondants (presque la moitié) ne se sont pas exprimés sur la question. Cette tendance s'est retrouvée concernant les effets de l'EALSPC sur le français, les mathématiques et les autres matières pour les élèves HDAA et les élèves bilingues. Il est à noter que la majorité des répondants n'avaient aucune idée concernant ces effets pour les élèves allophones, les autres s'étant accordés plutôt sur des effets positifs ou neutres.

Enfin, seulement six parties prenantes se sont prononcées sur les effets sur les apprentissages de l'EALSPC. Toutefois, leur perception a pu différer des points de vue des autres collectes de données. En général, leurs perceptions sont positives sur le niveau de confiance des élèves en ALS, mais elles sont moins unanimes concernant les effets sur la réussite des élèves en ALS et sur le niveau de réussite dans les autres matières. Leur perception varie du positif au neutre (pas d'effet) concernant notamment l'effet de l'EALSPC sur la réussite scolaire des élèves en ALS à la fin du primaire. Finalement, les perceptions des parties prenantes ont différé des résultats des sondages et des données du MELS à ce sujet.

## 2. Données collectées par le MELS

Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport avait prévu, dès le début de l'implantation de l'EIALS, une étude visant à déterminer si le programme d'ALS du premier cycle du primaire a eu un impact sur les résultats en ALS des élèves au terme de la 6<sup>e</sup> du primaire. Des données probantes ont été recueillies. Nous reprenons certains de ses résultats dans ce qui suit.

### ◆ Méthodes et échantillonnage

Des données ont été recueillies auprès de trois cohortes d'élèves de 6<sup>e</sup> année du primaire en 2007, 2011 et 2012. Ces groupes ont été soumis à l'épreuve d'anglais, langue seconde,

développée par des spécialistes de la mesure des apprentissages de l'anglais, langue seconde au MELS puis validée par un comité du MELS avant leur administration aux élèves.

En 2007, une épreuve a été administrée à des élèves de sixième année n'ayant commencé l'apprentissage de l'anglais, langue seconde qu'en 3<sup>e</sup> année du primaire. Ils avaient donc suivi un enseignement d'ALS durant quatre années. Par la suite, en 2011, la même épreuve a été administrée à une seconde cohorte d'élèves qui avaient été exposés au programme d'ALS en deuxième année du primaire. Ces élèves ont bénéficié de l'enseignement de l'anglais pendant cinq années. Enfin en 2012, la même épreuve a été administrée à des élèves ayant appris l'ALS dès la première année du primaire. Cette dernière cohorte avait donc reçu un enseignement de la langue anglaise pendant six ans. Bien que l'introduction de l'EALSPC constitue le changement principal entre les cohortes de 2007, 2011 et 2012, il faut noter qu'on ne pourra pas attribuer les différences de résultats entre les cohortes, uniquement à cette mesure. D'autres facteurs tels qu'une meilleure compréhension et application des programmes d'ALS par les enseignants, l'augmentation du nombre d'heures d'EALS au primaire, etc. pourraient évidemment influencer l'évolution des apprentissages entre 2007 et 2012.

L'échantillonnage pour chacune des cohortes a été établi, de manière aléatoire et représentative des réalités des élèves, par la Direction de la recherche et de l'évaluation du MELS. Chaque échantillon regroupait des élèves d'une quarantaine d'écoles réparties dans différentes régions de la province et sélectionnées selon des critères de taille et de représentativité. Certains types d'écoles ont cependant été écartés, car ils se rapportaient à des statuts particuliers jugés peu pertinents pour la présente évaluation<sup>20</sup>.

Pour chacune des années considérées, un échantillon de 2000 élèves de sixième année du primaire a pu être soumis aux épreuves d'ALS. À chaque fois, ce sont près de 1200 copies qui ont été choisies de façon aléatoire pour l'évaluation de la compétence 2 qui est de *réinvestir sa compréhension des textes lus et entendus*. Certaines copies ont cependant été écartées pour diverses raisons<sup>21</sup>. À noter que des classes ayant suivi des cours intensifs de l'ALS ont participé à chacune des trois collectes de données. En somme, les données obtenues tiennent compte de 3600 observations empiriques, où les effets sur les performances des élèves sont mesurés, et ce, dans presque 120 écoles représentatives.

---

<sup>20</sup> Les écoles du réseau gouvernemental; les écoles des commissions scolaires à statut particulier et anglophones; les écoles internationales (non soumises au Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire); les écoles dont la langue d'enseignement est l'anglais; les écoles dont 100 % des élèves ont un plan d'intervention.

<sup>21</sup> Certaines copies n'étaient pas évaluables ou les élèves n'avaient pas réalisé la tâche ou l'avaient à peine commencée (données manquantes).

**Tableau 30 : Description des cohortes échantillonnées**

<b>Printemps 2007</b>	Élèves de 6 <sup>e</sup> année ayant eu des cours d'ALS à partir de la 3 <sup>e</sup> année (4 ans d'enseignement de l'ALS)
<b>Printemps 2011</b>	Élèves de 6 <sup>e</sup> année ayant eu des cours d'ALS à partir de la 2 <sup>e</sup> année (5 ans d'enseignement de l'ALS)
<b>Printemps 2012</b>	Élèves de 6 <sup>e</sup> année ayant eu des cours d'ALS dès la 1 <sup>re</sup> année (6 ans d'enseignement de l'ALS)

Source : MELS, 2013

L'évaluation de la compétence 1 qui est d'*interagir oralement en anglais* a été effectuée dans certaines écoles parmi les quarante présélectionnées chaque année. Des évaluateurs s'y sont rendus afin d'observer et de juger en salle de classe, au cours d'un atelier, la performance des élèves.

#### ◆ Résultats

- Évaluation de la compétence 1 : *interagir oralement en anglais*

L'évaluation de cette compétence a été faite en salle de classe par des évaluateurs externes, constitués en équipe de deux. Ceux-ci étaient chargés d'observer les interactions orales des élèves au cours d'un atelier et de juger à l'aide d'une grille leur niveau individuel de performance selon une échelle décroissante (4 étant le niveau le plus élevé et 1 le niveau le plus bas). Le résultat obtenu pour chaque élève correspondait alors à la moyenne des résultats accordés par chacun des deux évaluateurs présents en classe.

À l'exception des années 2011 et 2012 qui comportaient chacune huit écoles participantes, l'année 2007 n'en comptait que deux à cause notamment de la nouveauté de l'exercice. Cette année là, c'est 195 élèves de 6<sup>e</sup> année qui ont été évalués dont 132 bénéficiant de l'enseignement ordinaire de l'ALS et 63 de l'enseignement de l'ALS intensif. En 2011 l'évaluation a porté sur 123 élèves de 6<sup>e</sup> année bénéficiant tous de l'enseignement ordinaire de l'ALS. Enfin en 2012, 128 élèves apprenant tous l'ALS selon l'enseignement ordinaire ont été évalués. Pour des fins de comparaison avec les cohortes de 2011 et 2012, ce sont uniquement les résultats des 132 élèves du programme ordinaire de 2007 qui ont été utilisés. La comparaison a donc porté sur les moyennes des groupes ayant suivi l'enseignement ordinaire de l'anglais, langue seconde en 6<sup>e</sup> année.

Les résultats de l'évaluation indiquent une augmentation statistiquement significative ( $p < 0,01$ ) des moyennes entre les groupes de 2007 et 2011 (respectivement 2,13 et 2,96). Il en est de même entre 2007 et 2012 (2,13 et 2,79). La moyenne la plus haute fut donc enregistrée en 2011. Cela dit, aucun taux de réussite n'a été défini pour cette compétence. Ces résultats sont fort encourageants, étant donné l'importance des progrès constatés au niveau des élèves en lien aux interactions orales en anglais.

- Évaluation de la compétence 2 : *réinvestir sa compréhension des textes lus et entendus*

L'évaluation de cette compétence a été effectuée sur près de 1 200 copies pour chaque cohorte à partir de deux tâches qui s'y rapportent. Il s'agit en premier lieu de la tâche de *compréhension des textes* dans laquelle les élèves devaient démontrer leur compréhension des textes lus et entendus en répondant à un questionnaire. Ensuite, était évaluée la tâche de *réinvestissement de la compréhension des textes* dans laquelle les élèves devaient créer un pictogramme relativement aux textes lus et entendus et rédiger un texte explicatif.

#### - *Compréhension des textes*

Pour la tâche de compréhension des textes, le seuil de réussite était fixé à 60 %. Les résultats obtenus indiquent une hausse statistiquement significative ( $p < 0,001$ ) du taux de réussite chaque année. Cependant, pour les trois cohortes, ce chiffre est resté inférieur au seuil de réussite (39,8 % en 2007, 44,6 % en 2011 et 51,9 % en 2012). C'est entre 2007 et 2012 que l'on a enregistré le plus grand écart avec une hausse de 12,1 points de pourcentage, ou encore 30 %.

En ce qui concerne les moyennes obtenues, on note une hausse significative chaque année. La plus forte hausse a été celle enregistrée entre 2007 et 2012, avec un écart de 7,93 points de pourcentage.

Relativement à la répartition des notes, on observe une baisse continue de la proportion des élèves ayant un score se situant entre 0 et 8 (sur 21), celle-ci passant de 36,9 % en 2007 à 22,8 % en 2012 (-14,1 %). Inversement la proportion des élèves ayant eu une note supérieure à 80 % (soit plus de 17 sur 21) a augmenté de 5,5 points de % entre 2007 et 2012.

#### - *Réinvestissement de la compréhension des textes*

Pour cette tâche, on observe une augmentation significative ( $p < 0,001$ ) du taux de réussite entre 2007 et 2011 (+6,7 points de %), puis entre 2007 et 2012 (+7,5 points de %). Lorsque l'on considère les moyennes par cohorte, on note une hausse statistiquement significative ( $p < 0,01$ ) entre 2007 et 2011 (+2,79 %).

En ce qui concerne la répartition des scores, on remarque que la proportion d'élèves ayant échoué à ces tests a baissé de 7,5 points de % entre 2007 et 2012. Il s'agit d'un résultat fort intéressant pour apprécier les effets de ces apprentissages au niveau des élèves. La part des élèves ayant un score compris dans l'intervalle allant de 40 % à 59 % a connu la plus forte baisse (-5,8 points de %). Parmi les élèves ayant réussi la tâche, c'est la part de ceux qui ont obtenu une note se situant entre 80 et 89 % qui a connu la hausse la plus importante entre 2007 et 2012 (+6,1 points de %).

**Tableau 31 : Tableau récapitulatif sur les effets**

Année	2007 (4 ans d'ALS)	2011 (5 ans d'ALS)	2012 (6 ans d'ALS)
-------	--------------------	--------------------	--------------------

**TÂCHE D'INTERACTION ORALE**

Moyenne sur 4 (moyenne en %)	2,13 (53 %)	2,96 (74 %)	2,79 (70 %)
Par rapport à 2007	-	+21 %	+17 %
Par rapport à 2011	-	-	-4 %, ns

**TÂCHE DE COMPRÉHENSION DES TEXTES**

Taux de réussite en %	39,8	44,6	51,9
Par rapport à 2007	-	+4,8 %	+12,1 %
Par rapport à 2011	-	-	+7,3 %, ns
Moyenne en %	51,19	55,56	59,12
Par rapport à 2007	-	+4,37 %	+7,93 %
Par rapport à 2011	-	-	+3,56 %

**TÂCHE DE RÉINVESTISSEMENT DE LA COMPRÉHENSION DES TEXTES**

Taux de réussite en %	80,1	86,8	87,6
Par rapport à 2007	-	+6,7 %	+7,5 %
Par rapport à 2011	-	-	+0,8 %, ns
Moyenne en %	74,62	77,41	76,59
Par rapport à 2007	-	+2,79 %	+1,97, ns %
Par rapport à 2011	-	-	-0,82 %, ns

Source : Données en provenance du MELS (2013); les écarts, autant pour les taux de réussite que pour les moyennes, sont tous significatifs sur le plan statistique à l'exception de ceux suivis de ns (non statistiquement significatif).

En conclusion, les résultats de la collecte de données effectuée par le MELS suggèrent que la réussite pour les tâches compétences à l'étude connaît une hausse significative entre 2007 et 2012. Il s'agit évidemment d'évidences rassurantes et encourageantes, même si on ne peut attribuer uniquement ces hausses à l'introduction de l'EALSPC; d'autres facteurs exogènes peuvent interférer pour influencer une partie ou la totalité des résultats positifs.

*Conclusion de la première partie de la section 4 : effets sur les apprentissages de l'EALSPC*

- ✓ En ce qui concerne les effets de l'EALSPC sur les apprentissages, il est à noter que la plupart des répondants dans nos collectes perçoivent un effet positif sur le niveau d'anglais des élèves. Les résultats de l'évaluation des apprentissages effectuée par le MELS arrivent à des conclusions similaires. Il faut toutefois noter que ni les collectes effectuées par le CREXE, ni l'étude du MELS, rapportées dans cette section, ne permettent avec certitude de quantifier les effets sur les apprentissages de l'EALSPC ou de n'attribuer ces effets qu'à cette mesure.
- ✓ Pour les effets de l'EALSPC sur les apprentissages en français et dans les autres matières, les témoignages sont plutôt partagés. Certains répondants, comme les parents, les enseignants d'ALS ou plusieurs conseillers pédagogiques apparaissent plutôt enthousiastes et soulignent des effets positifs sur la confiance, la motivation des élèves, voire sur les apprentissages en français et dans les autres matières. Mais ce n'est pas le cas de tous les répondants. Les directeurs d'écoles, les enseignants titulaires ou les gestionnaires des commissions scolaires sont plus nuancés face à ces effets perçus. Toutefois, tous semblent s'accorder pour dire que l'EALSPC n'a pas eu d'effets négatifs sur les autres apprentissages (autres que l'ALS, notamment le français).

## **Effets de l'EIALS sur les apprentissages**

Cette deuxième partie traite des effets perçus sur les apprentissages de l'EIALS. Étant donné qu'il n'y a pas de données probantes disponibles pour l'instant, plus de détails sur les perceptions des effets en provenance des sondages, entrevues et groupes de discussion sont présentés. On commencera par parler des effets sur la réussite scolaire en ALS et dans les autres matières, puis des autres apprentissages, pour terminer avec les effets de l'EIALS sur les clientèles particulières : les élèves HDAA, les élèves allophones, autochtones et déjà avancés en anglais

### **1. Perceptions des effets de l'EIALS sur la réussite scolaire**

L'effet positif perçu de l'EIALS sur la réussite scolaire des élèves en ALS fait l'unanimité auprès des conseillers pédagogiques s'étant exprimés sur la question. De fait, ces derniers soulignent que l'EIALS permet de donner des bases adéquates pour la poursuite de l'apprentissage de l'ALS au secondaire :

On voit des jeunes de sixième année [qui] sont en mesure de parler [l'anglais].  
(Conseiller pédagogique)

Selon les conseillers pédagogiques, l'effet positif de l'EIALS sur l'apprentissage de l'ALS se répercute au secondaire où une différence entre les élèves ayant suivi l'EIALS et ceux ayant suivi un enseignement régulier est notée :

La majorité des élèves du secondaire (ayant suivi l'EIALS au primaire) était capable d'interagir en anglais. L'AI [EIALS] leur a permis d'atteindre un niveau acceptable au secondaire. Selon les élèves, l'AI [EIALS] leur permettait d'interagir oralement aisément au secondaire. (Conseiller pédagogique)

Les élèves de l'anglais intensif entrent dans la classe en début d'année (au secondaire) et ils parlent déjà l'anglais. Ils sont déjà très ouverts à utiliser l'anglais en première secondaire. (Conseiller pédagogique)

Les personnes issues de l'extérieur du milieu scolaire et qui sont plutôt favorables à l'EIALS (dont des chercheurs en psycholinguistique) ont également mentionné que les élèves ayant participé au projet d'EIALS ont une meilleure prononciation. Ces observateurs expérimentés soutiennent, avec certitude, qu'à la fin du secondaire les élèves ayant bénéficié de l'EIAL étaient en mesure de parler en anglais de manière plus spontanée sur une variété de sujets.

Bien que la plupart des répondants issus des parties prenantes soient favorables à l'EIALS, un peu moins de la moitié de ceux-ci se sont clairement exprimés sur les effets de l'EIALS sur le niveau de réussite en ALS. La majorité de ces témoignages étaient pour indiquer que l'EIALS avait un effet positif sur la réussite scolaire. Deux parties prenantes ont toutefois tempéré leur position en indiquant qu'il était possible qu'il n'y ait pas d'effet, dépendamment de la façon dont a été assuré le suivi à cet égard.

**Tableau 32 : Perception des effets de l'EIALS sur la réussite scolaire des élèves**

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

Source : Sondage auprès des parents, CREXE 2013

Question : Effet des mesures sur...	EIALS avec sélection (AC)			EIALS sans sélection (SS)			
	Négatif ou très négatif	Semblable	Positif ou très positif	Négatif ou très négatif	Semblable	Positif ou très positif	
Directeurs	L'anglais (AS : n=47) (SS : n= 41)	0 %	12,8 %	87,2 %	0 %	7,3 %	92,7 %
	Le français (AS : n=47) (SS : n= 41)	6,4 %	74,5 %	19,1 %	2,4 %	70,7 %	26,8 %
	Les autres matières (AS : n=47) (SS : n= 41)	6,4 %	74,5 %	19,2 %	0 %	75,6 %	24,4 %

Source : Sondage auprès des directeurs, CREXE 2013

Question : Effet des mesures sur...	Négatif ou très négatif	Semblable	Positif ou très positif	
Directeurs des services éducatifs <sup>22</sup>	L'anglais (EIALS : n=19)	0 %	10,5 %	89,4 %
	Le français (EIALS : n=17)	0 %	76,5 %	23,5 %
	Les autres matières (EIALS : n=17)	0 %	76,5 %	23,5 %

Source : Sondage auprès des gestionnaires des commissions scolaires, CREXE 2013

<sup>22</sup> Les réponses des directeurs des services éducatifs ne sont pas divisées entre EIALS avec ou sans sélection puisqu'ils se prononcent sur l'ensemble des écoles de leur commission scolaire, indépendamment de l'offre ou non de l'EIALS à tous les élèves de 5<sup>e</sup> ou 6<sup>e</sup> année.

Les résultats des sondages suggèrent de manière forte que les parents, les directeurs d'écoles et les directeurs des services éducatifs ont une perception positive à très positive des effets de l'EIALS sur les apprentissages des élèves québécois. Dans les groupes avec ou sans sélection des élèves, plus de 85 % des répondants constatent un effet positif de l'EIALS sur la réussite scolaire en anglais. Le Tableau 33 procure plus de détails au sujet des effets de l'EIALS sur les apprentissages en anglais, tels que perçus par les enseignants d'ALS. Ces enseignants mettent notamment de l'avant la maîtrise d'un vocabulaire plus varié, les aptitudes grammaticales ou encore la maîtrise de la lecture.

Dès lors, on comprend que l'effet positif de l'EIALS sur la réussite scolaire des élèves en ALS semble globalement partagé. Les parties prenantes et les personnes extérieures aux milieux scolaires et défavorables à l'EIALS n'ont pas apporté d'arguments remettant en cause cet effet positif soulevé par les répondants du milieu scolaire et les parents. En effet, il semble que l'enjeu principal pour les répondants se situe plutôt au niveau des effets de l'EIALS sur la réussite scolaire des élèves en français, en mathématiques et dans les autres matières.

**Tableau 33 : Perception des enseignants d'ALS sur les effets de l'EIALS**

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

Source : Sondage auprès des enseignants et enseignantes, CREXE 2013

En ce qui concerne les effets de l'EIALS sur le français et les autres matières, les données de sondage montrent l'existence de perceptions différentes entre les parents et les représentants du milieu scolaire. Alors que les parents semblent très enthousiastes sur les effets positifs de l'EIALS sur la réussite scolaire en français et dans les autres matières (au moins 67 %), les directeurs d'écoles et les directeurs des services éducatifs dans les commissions scolaires sont moins affirmatifs à ce sujet. Cela dit, on peut affirmer, sans se tromper, qu'autant les parents d'élèves que les représentants du milieu scolaire ne voient pas majoritairement d'effets négatifs sur la réussite scolaire en français ou dans les autres matières.

**Tableau 34 : Perception des parties prenantes concernant les effets de l'EIALS sur le niveau de réussite dans les autres matières**

	Nombre de parties prenantes s'étant exprimées sur le thème	Nombre d'occurrences sur le thème
<b>Effets négatifs</b>	4	6
<b>Effets positifs</b>	2	2
<b>Sans effets</b>	8	8
<b>TOTAL</b>	<b>10</b>	<b>16</b>

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

Deux tiers des parties prenantes se sont exprimés à ce sujet (voir Tableau 34). Il s'agit d'ailleurs du thème qui a le plus retenu leur attention. Certaines parties prenantes ont pu avoir des perceptions tantôt positives, tantôt neutres au sujet des effets de l'EIALS sur le niveau de réussite scolaire dans les autres matières.

Ce n'est pas évident de voir l'impact sur les apprentissages sur les autres matières, mais ça a un impact positif sur l'anglais. À certains endroits, ils disaient que les moyennes sont restées pareilles. Pour certains élèves, l'impact est négatif, car ce n'est pas facile pour eux de ne pas faire du français pendant un bout de temps. Ils oublient. (Partie prenante)

Ils (les enseignants) avaient la crainte que si un groupe d'élèves commençaient en anglais ou commençaient en français... ils allaient arriver au secondaire, ils n'auraient pas fait de mathématiques ou de géographie ou d'histoire pendant cinq mois... [...]. Il semblerait qu'il n'y a pas de différence rendu au secondaire. (Partie prenante)

Pour les enseignants titulaires, les effets perçus de l'EIALS sur les apprentissages sont fort positifs, puisqu'ils sont plus de 70 % à exprimer leur désaccord sur le fait que les élèves ont des difficultés dans les autres matières, à la suite de l'implantation de l'EIALS. Par ailleurs, plus de 90 % des enseignants titulaires affirment ne pas avoir de difficulté à préparer les élèves aux épreuves du MELS en français et en mathématiques.

**Tableau 35 : Perception des enseignants titulaires sur les effets de l'EIALS**

À la suite de la mise en place de l'EIALS, indiquer votre niveau d'accord avec les énoncés suivants?		Pas du tout d'accord	Peu d'accord	Assez d'accord	Tout à fait d'accord
<b>Enseignants titulaires au 3<sup>e</sup> cycle du primaire</b>	La réduction du temps d'enseignement dans certaines matières occasionne des difficultés d'apprentissage pour les élèves	35 %	37,5 %	17,5 %	10 %
	Le contexte de l'EIALS ne permet pas de bien préparer les élèves aux épreuves du MELS (MELS) en français et en mathématiques	48,6 %	43,2 %	0 %	8,1 %

Source : Sondage auprès des enseignants, CREXE 2013

Pour conclure, au sujet des effets perçus sur les apprentissages à la suite de la mise en place de l'EIALS, les données obtenues suggèrent de façon significative et quasi unanime que la mesure a un effet positif sur la réussite scolaire des enfants en ALS. En ce qui concerne la réussite scolaire des élèves en français ou dans les autres matières, la majorité des répondants ne perçoivent pas d'effets négatifs notables issus de l'EIALS. Les parents paraissent même persuadés que la mesure a de forts effets positifs sur les apprentissages en français et dans les autres matières. D'autres répondants semblent plus mesurés et parlent plutôt d'un effet neutre de l'EIALS sur les apprentissages en français et dans les autres matières, ce que semblent également suggérer les témoignages en provenance des enseignants titulaires.

## 2. Autres perceptions sur les effets de l'EIALS

Nos entrevues avec les conseillers pédagogiques permettent de constater la présence d'un consensus clair et quasi unanime au sujet de l'effet positif de l'EIALS, notamment au regard des effets de cet enseignement sur la confiance des élèves en leurs aptitudes en anglais et leur motivation scolaire vis-à-vis de l'apprentissage de l'anglais. Environ un tiers des parties prenantes considèrent également que cet effet est positif<sup>23</sup>. Cette perception est également partagée par les personnes hors milieu scolaire, majoritairement des chercheurs en psycholinguistique.

Ces répondants expliquent ces effets par l'augmentation du nombre d'heures d'exposition à la langue anglaise, par la concentration dans le temps et par les approches pédagogiques mobilisées. Ces éléments font en sorte que tous les élèves commencent au même niveau et ont tous la même opportunité de vivre la réussite en ALS, ce qui favorise leur estime de soi et leur motivation scolaire :

<sup>23</sup> Les autres parties prenantes n'ont pas pris position de façon claire sur ce sujet.

C'est sûr que c'est un plus d'avoir ajouté des heures, parce qu'on voit déjà la confiance qui se développe chez ces élèves. On voit déjà la différence chez ces enfants. C'est incroyable la différence que ça peut faire pour ces jeunes d'oser parler en anglais. (Conseiller pédagogique)

Les conseillers pédagogiques ont également mentionné que le dynamisme de l'enseignant est important pour la motivation des élèves et que l'EIALS diminue le stress chez ces derniers, ce qui favorise leur passage au secondaire. Aucun répondant n'a donné un témoignage négatif sur la confiance des élèves à s'exprimer en anglais et sur leur motivation à apprendre l'anglais suite à l'EIALS.

**Tableau 36 : Perception des enseignants au sujet des effets de l'EIALS**

À la suite de l'implantation de l'EIALS, indiquer votre niveau d'accord avec les énoncés suivants		Pas du tout d'accord	Peu d'accord	Assez d'accord	Tout à fait d'accord
<b>Enseignants titulaires au 3<sup>e</sup> cycle du primaire</b>	Les élèves sont plus habitués au travail d'équipe	5 %	12,5 %	20 %	62,5 %
	Les élèves ont développé de meilleures stratégies de communication	2,6 %	2,6 %	23,1 %	71,8 %
	Les élèves ont une plus grande ouverture aux autres cultures	2,7 %	5,4 %	24,3 %	67,6 %
	Les élèves sont plus autonomes et mieux préparés pour le passage au secondaire	2,5 %	10 %	5 %	82,5 %
	Les élèves ont développé des méthodes de travail et des stratégies de planification qui vont leur servir pour le passage au secondaire	2,5 %	2,5 %	15 %	80 %
À la suite de l'implantation de l'EIALS, indiquer votre niveau d'accord avec les énoncés suivants		Pas du tout d'accord	Peu d'accord	Assez d'accord	Tout à fait d'accord
<b>Enseignants d'anglais intensif</b>	Les élèves hésitent moins à prendre des risques à l'oral en anglais	0 %	5,9 %	29,4 %	64,7 %
	Les élèves démontrent une attitude plus favorable à l'égard de l'anglais	0 %	0 %	17,6 %	82,4 %

Source : Sondage auprès des enseignants, CREXE 2013

Les enseignants titulaires et d'ALS apportent aussi une appréciation très positive sur les effets de l'EIALS. Ils soulignent l'autonomie accrue des élèves, le développement de bonnes méthodes de travail ou la confiance en eux au moment de prendre la parole en anglais.

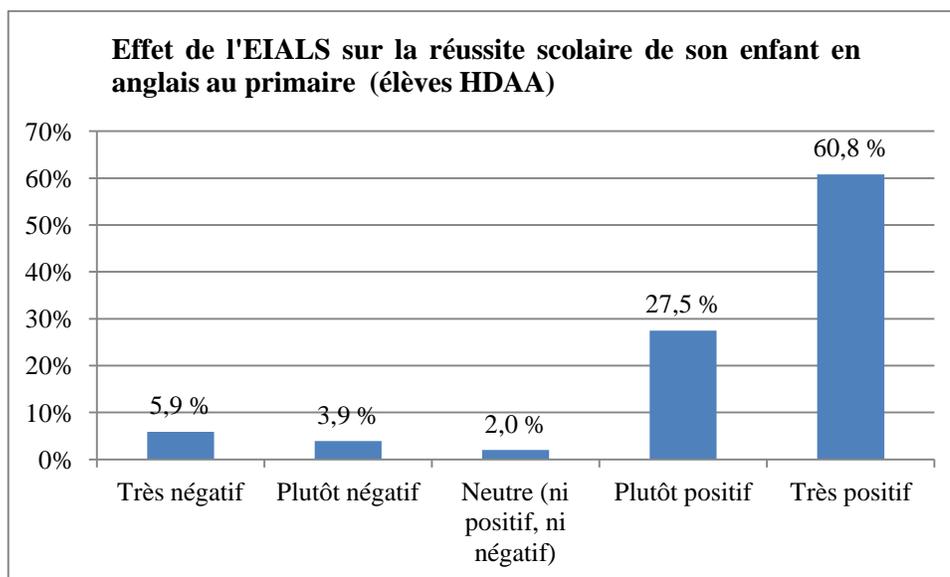
### 3. Perception des effets de l'EIALS sur les clientèles dites particulières

Dans cette troisième partie, on s'intéressera aux clientèles particulières (élèves HDAA, élèves allophones, autochtones, bilingues ou avec des troubles du comportement). On commencera par étudier les effets de l'EIALS sur la réussite scolaire de ces élèves, puis on complètera avec d'autres effets sur les apprentissages.

#### 3.1 Réussite scolaire en ALS

En ce qui concerne l'intégration des clientèles particulières dans les groupes d'EIALS, il a été possible d'interroger les parents d'élèves HDAA. En effet, 51 répondants du sondage auprès des parents avaient des enfants identifiés élèves HDAA qui étaient dans des groupes d'EIALS.

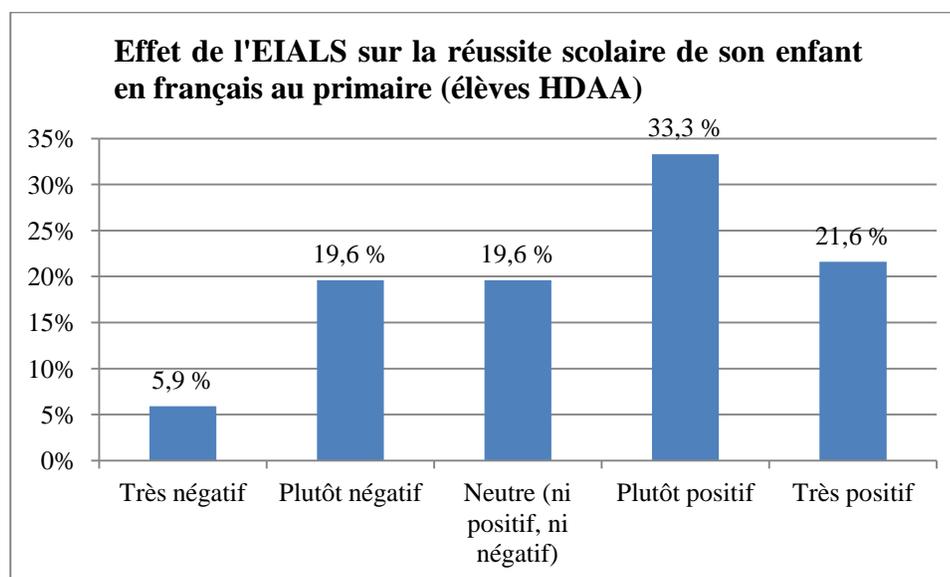
**Figure 26 : Effet de l'EIALS sur la réussite scolaire des élèves HDAA en ALS**



Source : Sondage auprès des parents, CREXE 2013

Les résultats du sondage indiquent une réelle satisfaction des parents d'élèves HDAA à l'égard des effets qu'aurait produits l'implantation de l'EIALS sur la réussite de leur enfant en anglais au primaire. Environ 88,3 % des répondants jugent en effet que la mesure leur aurait été « plutôt » ou « très » positive. Il s'agit ici d'un taux de satisfaction très élevé.

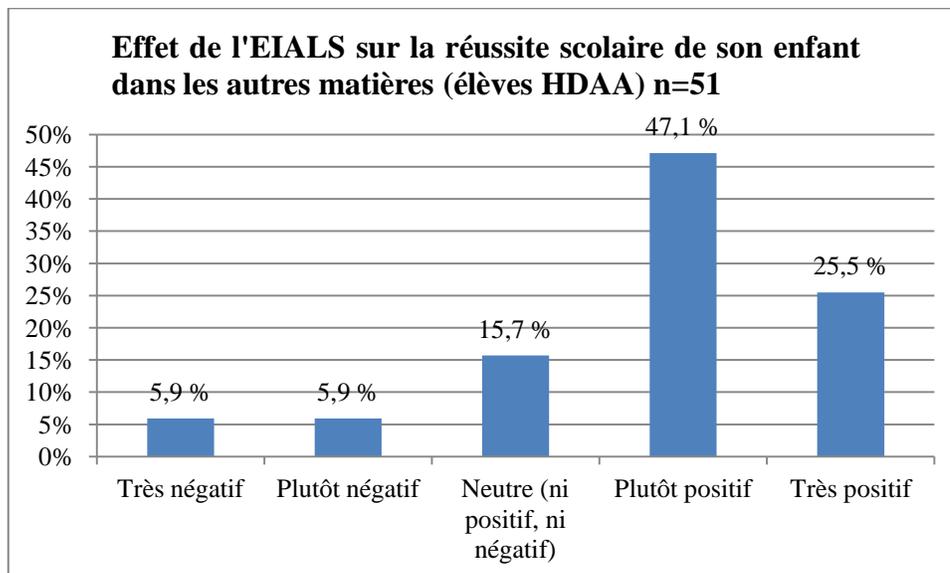
**Figure 27 : Effets de l'EIALS sur la réussite scolaire des élèves HDAA en français**



Source : Sondage auprès des parents, CREXE (2013)

Un peu plus de la moitié (54,9 %) des parents d'élèves HDAA estiment aussi que la mesure a eu un effet « plutôt » ou « très » positif sur la réussite scolaire en français de leur enfant. Il faut cependant noter qu'environ un parent sur cinq (19,6 %) juge que l'EIALS aurait produit un effet plutôt négatif. Enfin, 19,6 % des parents ne notent aucun effet particulier sur leur enfant. Il semble donc ici que les témoignages concernant les effets de la mesure sur le français soient plus partagés que ceux liés aux effets sur l'anglais.

**Figure 28 : Effet de l'EIALS sur la réussite scolaire dans les autres matières**



Source : Sondage auprès des parents, CREXE 2013

Les résultats nous indiquent enfin qu'un peu plus de 72 % des répondants ont une perception positive sur les effets qu'aurait produits l'EIALS sur la réussite scolaire de leur enfant dans les autres matières. Environ 15,7 % des parents d'élèves HDAA ne notent, quant à eux, aucun changement particulier.

**Tableau 37 : Appréciation des directeurs d'écoles de la réussite en anglais**

Comment qualifiez-vous le niveau de réussite en ALS?		Sans EIALS					Avec EIALS				
		Très faible	Faible	Moyen	Élevé	Très élevé	Très faible	Faible	Moyen	Élevé	Très élevé
<b>Directeurs d'écoles</b>	Élèves HDAA (sans EIALS n=26) (avec EIALS n=43)	0 %	2,3 %	46,5 %	34,9 %	16,3 %	3,8 %	3,8 %	26,9 %	30,8 %	34,6 %
	Élèves avec troubles du comportement (sans EIALS n=26) (avec EIALS n=45)	0 %	0 %	55,6 %	28,9 %	15,6 %	0 %	7,7 %	26,9 %	26,9 %	38,5 %
	Élèves allophones (sans EIALS n=7) (avec EIALS n=22)	0 %	0 %	54,5 %	40,9 %	4,5 %	0 %	14,3 %	42,9 %	28,6 %	14,3 %
	Élèves autochtones (sans EIALS n=5) (avec EIALS n=8)	0 %	12,5 %	37,5 %	12,5 %	12,5 %	0 %	0 %	40 %	60 %	0 %
	Élèves bilingues (sans EIALS n=19) (avec EIALS n=33)	0 %	0 %	69,7 %	24,2 %	6,1 %	0 %	0 %	57,9 %	21,1 %	21,1 %

**Tableau 38 : Appréciation des directeurs d'écoles de la réussite en français**

Comment qualifiez-vous le niveau de réussite en français, langue d'enseignement?		Sans EIALS					Avec EIALS				
		Très faible	Faible	Moyen	Élevé	Très élevé	Très faible	Faible	Moyen	Élevé	Très élevé
<b>Directeurs d'écoles</b>	Élèves HDAA (sans EIALS n=25) (avec EIALS n=45)	0 %	8 %	80 %	12 %	0 %	0 %	8,9 %	73,3 %	13,3 %	4,4 %
	Élèves avec troubles du comportement (sans EIALS n=25) (avec EIALS n=42)	0 %	8 %	72 %	20 %	0 %	0 %	2,4 %	73,8 %	19 %	4,8 %
	Élèves allophones (sans EIALS n=7) (avec EIALS n=22)	0 %	16,7 %	66,7 %	16,7 %	0 %	0 %	13,6 %	63,6 %	13,6 %	9,1 %
	Élèves autochtones (sans EIALS n=4) (avec EIALS n=9)	0 %	0 %	75 %	25 %	0 %	0 %	22,2 %	33,3 %	22,2 %	22,2 %
	Élèves bilingues (sans EIALS n=16) (avec EIALS n=32)	0 %	0 %	87,5 %	12,5 %	0 %	0 %	9,4 %	71,9 %	12,5 %	4,2 %

**Tableau 39 : Appréciation des directeurs d'écoles de la réussite dans les autres matières**

Comment qualifiez-vous le niveau de réussite dans les autres matières, hormis le français et l'anglais?		Sans EIALS					Avec EIALS				
		Très faible	Faible	Moyen	Élevé	Très élevé	Très faible	Faible	Moyen	Élevé	Très élevé
<b>Directeurs d'écoles</b>	Élèves HDAA (sans EIALS n=26) (avec EIALS n=45)	0 %	7,7 %	84,6 %	7,7 %	0 %	0 %	2,2 %	80 %	17,8 %	0 %
	Élèves avec troubles du comportement (sans EIALS n=26) (avec EIALS n=43)	3,8 %	3,8 %	73,1 %	19,2 %	0 %	0 %	2,3 %	76,7 %	18,6 %	2,3 %
	Élèves allophones (sans EIALS n=7) (avec EIALS n=21)	0 %	14,3 %	71,4 %	14,3 %	0 %	0 %	4,7 %	81 %	14,3 %	0 %
	Élèves autochtones (sans EIALS n=5) (avec EIALS n=8)	0 %	0 %	60 %	40 %	0 %	0 %	12,5 %	75 %	12,5 %	0 %
	Élèves bilingues (sans EIALS n=18) (avec EIALS n=30)	0 %	0 %	83,3 %	16,7 %	0 %	0 %	6,7 %	80 %	10 %	3,3 %

**Tableau 40 : Appréciation des enseignants d'ALS**

Niveau de réussite (général)		Sans EIALS			Avec EIALS		
		Faible ou très faible	Moyen	Élevé ou très élevé	Faible ou très faible	Moyen	Élevé ou très élevé
<b>Enseignants d'ALS</b>	Élèves HDAA (sans EIALS n=159) (avec EIALS n=11)	33,9 %	57,9 %	8,1 %	9,1 %	90,9 %	0 %
	Élèves avec troubles du comportement (sans EIALS n=160) (avec EIALS n=15)	27,5 %	59,4 %	13,2 %	6,7 %	66,7 %	20 %
	Élèves allophones (sans EIALS n=75) (avec EIALS n=5)	13,4 %	30,7 %	56 %	20 %	20 %	60 %
	Élèves autochtones (sans EIALS n=23) (avec EIALS n=2)	39,1 %	30,4 %	30,4 %	50 %	50 %	0 %
	Élèves bilingues (sans EIALS n=132) (avec EIALS n=10)	0,8 %	1,5 %	97,8 %	0 %	10 %	90 %

**Tableau 41 : Appréciation des enseignants titulaires au 3<sup>e</sup> cycle du primaire**

Niveau de réussite (général)		Sans EIALS			Avec EIALS		
		Faible ou très faible	Moyen	Élevé ou très élevé	Faible ou très faible	Moyen	Élevé ou très élevé
<b>Enseignants titulaires au 3<sup>e</sup> cycle du primaire</b>	Élèves HDAA (sans EIALS n=47) (avec EIALS n=32)	46,9 %	48,9 %	4,3 %	21,9 %	43,8 %	34,4 %
	Élèves avec troubles du comportement (sans EIALS n=51) (avec EIALS n=33)	41,2 %	54,9 %	3,9 %	9,1 %	42,4 %	48,5 %
	Élèves allophones (sans EIALS n=29) (avec EIALS n=15)	17,3 %	31 %	51,7 %	13,3 %	20 %	66,7 %
	Élèves autochtones (sans EIALS n=13) (avec EIALS n=5)	77 %	23 %	0 %	20 %	20 %	60 %
	Élèves bilingues (sans EIALS n=45) (avec EIALS n=26)	4,4 %	8,9 %	86,6 %	3,8 %	7,7 %	88,5 %

Les résultats du sondage auprès des directeurs d'école et des enseignants ne sont le reflet que d'un petit nombre de réponses puisque les clientèles particulières ne sont pas nécessairement intégrées dans l'ensemble des groupes d'EIALS. Ces petits échantillons limitent la portée des résultats obtenus, mais permettent néanmoins d'avoir une idée des perceptions des effets de l'EIALS sur ces élèves. Les résultats suggèrent, pour la plupart, des effets positifs sur la réussite scolaire en ALS, en français et dans les autres matières, plus particulièrement chez les élèves ayant des troubles du comportement, les élèves HDAA ou les élèves allophones et les élèves bilingues.

Les conseillers pédagogiques sont également quasi unanimes à dire que l'EIALS a un effet positif sur le niveau de réussite scolaire des élèves élèves HDAA. Cette perception est également corroborée par certaines parties prenantes et conseillers pédagogiques s'étant exprimés sur le sujet :

Tout le monde doit interagir cinq heures par jour en anglais. Donc, oui, ils sont sur un pied d'égalité avec les autres et ils s'aperçoivent assez rapidement et tangiblement qu'ils font des progrès, parce qu'au bout du mois de septembre, ils sont capables de faire des phrases complètes en anglais. (Conseiller pédagogique)

Plusieurs conseillers pédagogiques ont émis l'hypothèse de la « seconde chance » pour les élèves HDAA. À la base, la théorie de la seconde chance est l'option qui s'offre aux étudiants ayant quitté l'école précocement et qui retournent aux études pour avoir une « seconde chance » (Looke & Thiessen, 2008). Les facteurs qui amènent les jeunes à décrocher sont, la plupart du temps, liés à une faible aptitude aux études, une faible estime de soi, un manque d'aptitudes sociales ou de prévoyance, un faible sentiment de réussite, un sentiment que l'école n'est pas pour eux (Looke & Thiessen, 2008; Munn & McFadden, 2010). Plusieurs conseillers pédagogiques et quelques personnes hors milieu scolaire, chercheurs en psycholinguistique, ont émis le raisonnement suivant : l'apprentissage de la langue maternelle qui se fait avec difficulté peut amener, pour le reste de la scolarité d'un élève, des répercussions négatives s'il n'a pas accès à de l'aide individualisée. En vieillissant, le développement cognitif de l'enfant se développe. Un élève HDAA qui n'aurait pas compris les stratégies de lecture et d'écriture de la langue serait plus apte, à un moment tardif de sa scolarité, à les comprendre, par exemple. Cela étant dit, il serait donc possible de faire un lien avec les élèves HDAA et le projet de l'anglais intensif. En vivant l'anglais intensif en 6<sup>e</sup> année, les élèves qui n'ont pas compris les stratégies de lecture et d'écriture de leur langue première – ici le français – auront la chance de se faire expliquer la base à nouveau, cette fois pour l'anglais. Comme les stratégies de lecture et d'écriture sont transférables d'une langue<sup>24</sup> à une autre, cela pourrait être profitable pour ces élèves, autant en anglais qu'en français.

---

<sup>24</sup> À condition que ces langues aient la même structure, comme c'est le cas pour le français et l'anglais. Ce ne serait pas le cas, par exemple, pour l'anglais et l'arabe.

Plusieurs conseillers pédagogiques ont rappelé toutefois que les élèves HDAA doivent bénéficier du même soutien que celui qui est offert dans les autres matières et prévus dans leur plan d'intervention.

Des conseillers pédagogiques qui suivent un pourcentage élevé d'élèves allophones sont convaincus qu'il n'y a aucun effet négatif sur l'apprentissage de l'ALS :

Ils (les élèves allophones) viennent d'apprendre le français, langue seconde, ils transfèrent leurs stratégies d'apprentissage. C'est un plus pour eux, ils avancent plus vite. (Conseiller pédagogique)

Plusieurs conseillers pédagogiques ont également mentionné que les élèves bilingues bénéficient de l'EIALS par rapport à l'écriture et à la lecture. De plus, ils considèrent que la pédagogie par projet mobilisée en EIALS favorise la coopération entre tous les élèves, ce qui finit par profiter à tous les élèves.

Finalement, la plupart des répondants s'étant exprimés sur la question considèrent que l'EIALS a un effet positif sur la réussite scolaire de l'ALS pour les élèves HDAA, les allophones et les élèves bilingues.

En ce qui concerne les autres matières, on retrouve les mêmes préoccupations de plusieurs parties prenantes et de personnes hors milieux scolaires, défavorables à l'EIALS, concernant l'effet de l'EIALS sur la réussite scolaire des élèves HDAA en français, en mathématiques et dans les autres matières.

Selon les parties prenantes, les élèves HDAA peinent à suivre les programmes actuels et s'inquiètent de la pertinence d'enlever une demi-année en français, en mathématique et dans les autres matières. Ils s'interrogent sur la façon de les amener à la réussite dans ce contexte.

Un consensus s'est dégagé des discussions avec les conseillers pédagogiques pour indiquer que les effets de l'EIALS sur la réussite scolaire du français, des mathématiques et des autres matières des élèves HDAA et des élèves bilingues étaient positifs ou neutres, en raison des transferts d'apprentissage. Toutefois, la plupart des conseillers pédagogiques n'étaient pas en mesure de se prononcer sur cet effet pour les élèves allophones. Ceux qui se sont exprimés ont rapporté un effet positif ou neutre.

En ce qui concerne les effets de l'EIALS en milieu défavorisé, très peu d'écoles de ces milieux offrent de tels projets. Il est donc difficile de dégager une position de la part des acteurs interrogés à ce sujet.

### **3.2 Autres effets**

En plus des effets perçus du point de vue de la réussite scolaire des enfants, d'autres effets sur les apprentissages ont été considérés pour les clientèles particulières. Les conseillers pédagogiques sont plutôt unanimes pour indiquer que l'EIALS a un impact positif sur la confiance des élèves HDAA à s'exprimer en anglais, leur estime de soi et leur motivation. Cette perception est également partagée par quelques parties prenantes s'étant exprimées sur le sujet :

Quand les [élèves HDAA] vivent le projet d'anglais intensif, très souvent, ils se découvrent des forces et des compétences par rapport à l'apprentissage d'une deuxième langue et ça change la perception qu'ils ont d'eux-mêmes. (Partie prenante)

Personnellement, je n'ai jamais vu d'élèves démotivés. Souvent, ce sont plus les parents qui ont des craintes que le jeune. Il faut travailler davantage à convaincre les parents, parce que les jeunes fonctionnent très bien dans la partie en anglais. Ils sont heureux. (Partie prenante)

De même, plusieurs personnes venant des milieux extrascolaires, et affichant une position plutôt favorable à l'EIALS, soulignent que les élèves éprouvant des difficultés scolaires sont souvent stimulés en anglais en raison de l'approche communicative et interactive de l'EIALS. Et ils ajoutent que ceci a pour effet de les aider à reprendre confiance en leurs capacités d'apprentissage. Ces effets positifs sont liés, selon ces répondants, à l'expérience de la réussite en anglais vécue par les élèves HDAA comparativement à ce qu'ils ont l'habitude de vivre à l'école.

**Tableau 42 : Perception de l'effet de l'EIALS sur le niveau de confiance des clientèles particulières**

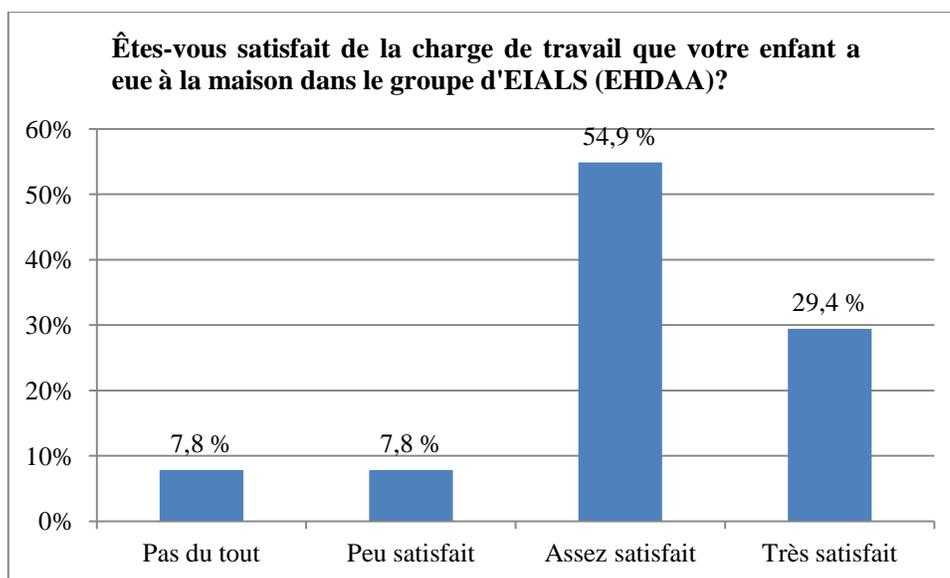
Niveau de confiance en leurs aptitudes		Sans EIALS			Avec EIALS		
		Faible ou très faible	Moyen	Élevé ou très élevé	Faible ou très faible	Moyen	Élevé ou très élevé
<b>Enseignants titulaires au 3<sup>e</sup> cycle du primaire</b>	Élèves HDAA (sans EIALS n=50) (avec EIALS n=31)	50 %	46 %	4 %	29 %	38,7 %	32,2 %
	Élèves avec troubles du comportement (sans EIALS n=52) (avec EIALS n=32)	50 %	46,2 %	3,8 %	12,5 %	40,6 %	46,9 %
	Élèves allophones (sans EIALS n=31) (avec EIALS n=14)	22,6 %	22,6 %	54,9 %	14,3 %	28,6 %	57,2 %
	Élèves autochtones (sans EIALS n=15) (avec EIALS n=5)	66,7 %	20 %	13,3 %	20 %	40 %	40 %
	Élèves bilingues (sans EIALS n=48) (avec EIALS n=25)	6,3 %	8,3 %	85,4 %	4 %	12 %	84 %
Niveau de confiance en leurs aptitudes		Sans EIALS			Avec EIALS		
		Faible ou très faible	Moyen	Élevé ou très élevé	Faible ou très faible	Moyen	Élevé ou très élevé
<b>Enseignants d'ALS</b>	Élèves HDAA (Sans EIALS n=158) (avec EIALS n=11)	54,5 %	45,5 %	0 %	42,4 %	48,1 %	9,5 %
	Élèves avec troubles du comportement (sans EIALS n=157) (avec EIALS n=14)	7,1 %	85,7 %	7,1 %	41,4 %	47,8 %	10,9 %
	Élèves allophones (sans EIALS n=71) (avec EIALS n=5)	20 %	20 %	60 %	16,9 %	26,8 %	56,3 %
	Élèves autochtones (sans EIALS n=23) (avec EIALS n=1)	0 %	0 %	100 %	26 %	39,1 %	34,7 %
	Élèves bilingues (sans EIALS n=136) (avec EIALS n=11)	0 %	90,9 %	1,4 %	0,7 %	97,8 %	9,1 %

Source : Sondage auprès des enseignants, CREXE 2013

Cette perception positive se retrouve dans les sondages auprès des enseignants et enseignantes. Ceci est notamment manifeste au sujet des élèves HDAA ou des élèves avec un trouble de comportement. Par exemple, d'après les enseignants titulaires, 50 % des

élèves HDAA dans les groupes sans EIALS ont un niveau de confiance jugé faible ou très faible, alors que cette proportion n'est que de 29 % dans les groupes avec EIALS.

**Figure 29 : Niveau de satisfaction des parents d'élèves HDAA sur la charge de travail en EIALS**



Source : Sondage auprès des parents, CREXE 2013

En ce qui concerne la charge de travail que représente l'intégration d'un élève HDAA dans un groupe d'EIALS, la majorité des parents d'élèves (84,3 %) se disent satisfaits de la charge de travail qui a été donnée à leur enfant à la suite de la mise en place de la mesure.

#### 4. Données analysées par le MELS

L'étude précédemment citée à propos de l'EALSPC qui mesure les effets de l'anglais au premier cycle du primaire sur les élèves de 6<sup>e</sup> année a intégré des élèves de groupes réguliers au troisième cycle, mais aussi des élèves de groupes avec EIALS. Il est donc possible de présenter certains résultats à titre indicatif, pour ces deux types d'élèves, bien que les méthodes d'échantillonnage n'ont pas visé cette comparaison (c'est-à-dire que les résultats n'ont pas de validité externe et qu'ils ne sont pas généralisables à l'ensemble des élèves du Québec). Les résultats présentés ci-dessous correspondent à la collecte de données, décrite plus haut à propos de l'EALSPC.

Ainsi, et à titre indicatif seulement compte tenu de la remarque précédente, pour les années 2007 et 2012, les résultats pour l'ensemble des tâches évaluées (interaction orale, compréhension de textes, réinvestissement de la compréhension des textes), du point de vue du taux de réussite comme du point de vue de la moyenne, sont supérieurs pour les élèves des groupes ayant bénéficié de l'EIALS. Il faut toutefois noter que les résultats des groupes (sans ou avec EIALS) bénéficient en 2012 des deux ans additionnels d'exposition à l'anglais procurés par l'EALSPC. Des études additionnelles sont requises pour valider

ces résultats à partir d'échantillons plus importants et des observations répétées et permettant la comparaison.

*Conclusion de la deuxième partie de la section 4 : Effets sur les apprentissages de l'EIALS*

- ✓ L'évaluation des effets de l'EIALS sur les apprentissages est un processus qui demande une collecte de données de nature différente sur les élèves. Un processus de collecte de données est déjà prévu par le MELS dans un devis d'évaluation longitudinal pour les prochaines années.
- ✓ On dispose toutefois d'un bon nombre de perceptions en provenance des sondages, entrevues et groupes de discussion qui permettent de constater un certain consensus au sujet de l'effet de l'EIALS sur la réussite scolaire des élèves en ALS. Ces résultats sont conformes aux conclusions de la revue systématique de littérature présentée au livrable II.
- ✓ Quant aux effets de l'EIALS sur le français et les autres matières, les perceptions diffèrent à nouveau selon le type de répondant. Les parents et certains participants aux groupes de discussion voient de nets effets positifs de l'EIALS sur le français ou les autres matières, mais ceci est moins marqué chez les autres types de répondants. Toutefois, à nouveau, ces répondants moins « enthousiastes », notamment les enseignants titulaires sont très peu nombreux à dire que l'EIALS aurait des effets négatifs sur les apprentissages des autres matières, par exemple que l'EIALS n'empêche pas les élèves d'être bien préparés aux épreuves ministérielles en français et dans les autres matières. Il faut aussi noter que de nombreux autres effets positifs sont rapportés par les répondants, notamment en ce qui concerne la confiance en soi des élèves, leur motivation à l'école, leur autonomie ou leurs méthodes de travail.
- ✓ Les résultats suggèrent que les effets perçus chez l'ensemble des élèves s'appliquent également pour les clientèles particulières. En raison d'une participation encore limitée de ces élèves aux groupes d'EIALS, il est toutefois difficile de valider ces perceptions quant aux effets positifs de l'EIALS sur leurs apprentissages.



---

## SOMMAIRE

---

Le présent rapport met en relief les premiers résultats d'une recherche évaluative portant sur l'apprentissage de l'anglais comme langue seconde à l'école primaire au Québec. Deux mesures gouvernementales sont dans notre ligne de mire, soit l'enseignement intensif de l'anglais, langue seconde (EIALS) au troisième cycle du primaire (5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années) et l'enseignement de l'anglais, langue seconde, au premier cycle du primaire (EALSPC) (1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> années). Ce rapport constitue le troisième d'une série de trois livrables. Le premier rapport a été consacré à la présentation de la méthodologie employée lors de cette étude, le deuxième livrable portait sur les questions de pertinence et de conception de ces deux mesures et le troisième et présent rapport s'intéresse à la mise en œuvre, à la gouvernance ainsi qu'aux premiers effets de ces deux mesures. Deux questions évaluatives sont traitées dans ce rapport : la première concerne la mise en œuvre des mesures et la seconde a trait à leurs effets sur les apprentissages.

### ◆ **Méthodologie**

La méthodologie retenue pour cette recherche combine approche quantitative et approche qualitative. Elle s'appuie sur une triangulation de trois types de données, dont les données administratives à la disposition du MELs et issues ultimement des écoles, des commissions scolaires et d'autres structures régionales. La deuxième catégorie de données est récoltée au moyen de sondages probabilistes (téléphoniques et Web) menés notamment auprès d'échantillons représentatifs de la population québécoise (n = 1001), des parents d'élèves concernés (n = 1000), des directeurs des écoles primaires (n = 414), des enseignants (n = 913), des gestionnaires des commissions scolaires (n = 68) et d'une cinquantaine de parties prenantes. La troisième catégorie de données est obtenue par entrevues (auprès de 15 parties prenantes), groupes de discussion (avec 28 conseillers pédagogiques et 11 personnes en dehors du milieu scolaire) et autres investigations informelles pertinentes pour révéler les points de vue des acteurs concernés (entre autres grâce à des articles de journaux, blogues, etc.). À cela s'ajoutent une revue systématique de la littérature ayant traité du sujet ainsi qu'une analyse comparative sur les politiques mises en œuvre dans des pays comparables au sujet de l'enseignement des langues secondes au primaire. L'ensemble des collectes de données a eu lieu entre les mois de mai et de novembre 2013. Au total, presque 3 500 personnes ont été approchées pour donner leurs appréciations et participer à ce travail évaluatif traitant d'un sujet sensible pour la société québécoise dans son ensemble.

Les résultats de ces investigations sont présentés en 22 constats (C) complémentaires et articulés en fonction des questions évaluatives établies dans le mandat d'évaluation confié au CREXE.

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

C1. De manière générale, l'EALSPC a suivi un processus d'implantation conforme aux pratiques conventionnelles régissant la planification et la mise en œuvre des interventions publiques dans les systèmes éducatifs. Ce processus a été progressif en fonction des étapes

caractérisant les politiques publiques : conception, expérimentation, adoption, implantation concertée avec le milieu et assortie des ressources requises. Aujourd'hui, l'EALSPC est implanté à la grandeur du Québec, et les enseignements qu'il procure font partie intégrante du système éducatif québécois. L'EALSPC ne semble plus poser de majeurs problèmes d'acceptation ou d'opérationnalisation.

C2. En revanche, l'implantation de l'EIALS n'a pas suivi la même trajectoire ni généré la même appréciation. Nos résultats indiquent que l'EIALS a été adopté et mis en œuvre pour répondre à des attentes sociales pressantes (issues de parents et d'acteurs sociaux dans certaines régions). Dans ce contexte, le gouvernement a annoncé l'implantation de l'EIALS à la grandeur du Québec (février 2011), sans avoir mobilisé les ressources requises ni consulté tous les acteurs concernés du milieu. Notre évaluation indique que la mise en œuvre de l'EIALS a été plutôt opérée de façon atypique, sans bénéficier d'un plan d'action préétabli, testé, concerté et correctement financé. Actuellement, 12 % des écoles du Québec bénéficient de l'EIALS. De plus, compte tenu des pratiques à cet égard dans certaines écoles, près de deux élèves sur cinq doivent répondre à des critères de sélection pour pouvoir participer à l'EIALS.

C3. Le déploiement de l'EIALS n'est pas passé inaperçu. Il a été accompagné par des débats sociétaux parfois passionnés et par des enjeux partisans et idéologisés. Ce déploiement a suscité des positionnements qui dépassaient souvent le cadre de la mise en œuvre de la mesure de par la nature des arguments mis de l'avant. De manière générale, la décision politique quant à l'implantation obligatoire de l'EIALS d'ici l'année scolaire 2015-2016 a d'une certaine façon troublé les procédures et les encadrements usuels en vigueur au sein des commissions scolaires et des écoles. Sans être forcément contre le projet de l'EIALS, les acteurs du milieu ont déploré notamment le manque de concertation et l'insuffisance des moyens financiers et humains pour assurer une implantation efficace et dépassionnée.

C4. L'EALSPC a bénéficié d'une mise en œuvre relativement structurée et progressive, étant donné son caractère obligatoire et la forte adhésion du milieu scolaire à ses principes directeurs. Toute proportion gardée, la mise en place de l'EALSPC n'a pas créé autant de résistance que l'EIALS. En effet, le processus d'implantation de l'EIALS a été jugé « atypique » en raison de l'importance des interférences politiques, du manque de concertation préalable et de l'absence de période pilote précédant la décision de déployer la mesure de manière impérative dans toutes les écoles du Québec (dans un délai de quatre ans). Un tel déploiement a été jugé irréaliste, voire « utopique », puisque le gouvernement ne mobilisait pas les ressources additionnelles requises à cet effet.

C5. L'évolution de l'implantation (périodes différentes, caractère obligatoire et libre, etc.) et l'insuffisance de balises claires pour décider des modalités et moyens de la mise en œuvre de l'EIALS ont généré des risques et des préoccupations, qui ont compliqué la gouvernance et la coordination des efforts des acteurs concernés. Les résistances de certains acteurs du milieu, les changements de statut, les malentendus latents dans la définition des modalités de mise en œuvre (échéances, ressources, etc.) ont créé quelques tensions palpables et opposant dans certains cas : (1) les parents aux acteurs du système scolaire; (2) les enseignants d'anglais langue seconde aux enseignants titulaires; (3) les

directives du MELS aux façons de faire des commissions scolaires; (4) certaines écoles à leur commission scolaire, etc. Nos entrevues indiquent que lorsque les directions d'école, les équipes-écoles et les parents avaient des perceptions divergentes, les clivages qui en résultaient étaient suffisants pour freiner, voire avorter, la mise en œuvre de l'EIALS dans l'école.

C6. Le rôle des parents est apparu prépondérant dans le succès (ou le rejet) des projets d'EIALS. Des parents informés, proactifs et convaincus de l'importance de l'anglais pour l'avenir scolaire et professionnel de leurs enfants sont portés à être des catalyseurs de la mise en œuvre de l'EIALS pour en faire un projet mobilisateur et une innovation organisationnelle facilitée. En revanche, les parents moins informés et moins impliqués dans la vie scolaire ont été moins présents et ont moins agi pour renforcer l'adoption de l'EIALS dans l'école.

C7. Les résultats de la présente recherche ont permis de mettre en relief les disparités qui ont opposé les écoles ayant adopté l'EIALS de celles qui ne l'ont pas fait et qui attendent plus de soutien et de directives gouvernementales pour l'implanter. Les écoles ayant implanté l'EIALS ont dû être innovantes dans leur démarche de concertation et de définition des modèles de mise en œuvre (alternances des périodes, calendrier, ressources, etc.) les plus adaptés à leurs contraintes et particularités. Ces écoles ayant réussi l'implantation de l'EIALS sont devenues *de facto* plus attrayantes, non seulement pour la clientèle (parents et élèves), mais aussi pour les enseignants d'anglais, langue seconde. Une telle disparité est décrite pour les inégalités qu'elle génère en termes de qualité perçue des services éducatifs dispensés par les écoles. De telles réalités ouvrent la porte à des iniquités pouvant altérer l'image et l'attractivité des écoles publiques qui n'ont pas adopté d'EIALS pour différentes raisons.

#### ◆ Les défis décisionnels et les adaptations contextuelles

C8. La volonté politique de rendre accessible l'EIALS à tous les élèves concernés du primaire répondait à une demande grandissante des parents et de la population du Québec. Une telle volonté permettait de pallier les inégalités auxquelles faisaient face les différents milieux pour implanter l'EIALS. Toutefois, un paradoxe a émergé entre cette volonté et les moyens mis en œuvre pour y parvenir, notamment au chapitre des ressources financières et organisationnelles. Une vaste majorité des acteurs du milieu scolaire semblaient favorables au principe d'une implantation généralisée de l'EIALS. Cependant, la consultation *a posteriori* de ces mêmes acteurs sur la réflexion à mener pour procéder aux ajustements nécessaires semble avoir cristallisé des oppositions sur la manière de procéder à cette implantation et même sur sa faisabilité sans les moyens requis et des ententes concertées.

C9. En raison de certaines réticences organisationnelles, des contraintes financières et des comportements stratégiques de certains acteurs à l'égard de la mise en place de l'EIALS, le libre choix laissé au milieu pour implanter la mesure est devenu progressivement inopérant, favorisant le repli et le statu quo dans un grand nombre de commissions scolaires et d'écoles qui n'ont pas voulu prendre de risques démesurés en l'absence de ressources additionnelles et de directives stables. En effet, les commissions scolaires ne sont pas toujours en mesure de gérer les changements qu'implique une offre de l'EIALS pour tous, si le choix est laissé aux milieux. De plus, la mobilisation qui avait émergé pour

l'implantation de l'EIALS, et les ajustements nécessaires pour ce faire, a diminué à la suite de la levée de l'obligation d'implanter graduellement l'EIALS avant la fin de 2016 dans toutes les écoles primaires.

C10. Pour la plupart des répondants à nos sondages et entrevues, les diverses périodes d'implantation de l'EIALS ont été jalonnées de messages confondants et parfois dissonants. Cette réalité a été perçue comme porteuse de risques de discontinuité et d'incohérence stratégique (en raison de l'alternance des partis au pouvoir) des annonces politiques liées à l'intensification de l'apprentissage de l'anglais, langue seconde, à l'école primaire au Québec. Plusieurs critiques ont été émises à l'encontre des divers changements de cap en ce qui concerne l'EIALS. Si la récente levée d'obligation (période actuelle) de l'implantation de l'EIALS est vue par certaines parties prenantes comme un autre symptôme d'« errements » et de flottement de l'action publique à ce sujet, pour d'autres acteurs consultés, elle est accueillie comme un répit providentiel dans un contexte de compressions budgétaires récurrentes ou face aux difficultés de mise en œuvre du fait des caractéristiques des écoles.

C11. Les changements requis par l'EALSPC, dans le fonctionnement du système éducatif, sont certes moins profonds et moins nombreux que ceux découlant de l'implantation de l'EIALS. Les deux mesures n'ont pas le même degré de complexité et ne posent pas nécessairement les mêmes défis pour les directions des écoles et pour les enseignants concernés. Il faut dire que les problèmes rencontrés lors de l'implantation de l'EALSPC ont été endigués rapidement et n'ont pas généré d'insatisfactions notables chez dans le milieu scolaire. Le projet d'EALSPC a été globalement jugé compatible avec le fonctionnement du système éducatif québécois et avec la place réservée à l'EALS régulier dans les écoles primaires.

C12. Les résultats obtenus dans ce rapport ont permis de cibler les principaux éléments facilitateurs ainsi que les difficultés ayant caractérisé le processus d'implantation de l'EIALS. Parmi les éléments facilitateurs de la mise en œuvre de l'EIALS dans les écoles, tels qu'ils sont révélés par les sondages réalisés auprès des directeurs, on peut citer dans l'ordre d'importance : (1) la reconnaissance que les parents manifestent à l'égard de l'anglais pour l'avenir de leurs enfants; (2) le soutien des parents dans les apprentissages de leurs enfants; (3) la motivation des élèves à participer au projet d'EIALS; (4) le soutien des structures administratives concernées. Les gestionnaires des commissions scolaires et les enseignants ont soulevé majoritairement les mêmes atouts. Ces résultats corroborent ceux obtenus par les données ayant traité de la pertinence de l'EIALS présentés dans le livrable II de cette étude.

C13. Plusieurs difficultés ont été identifiées par les directeurs d'école et les gestionnaires des commissions scolaires. À ce sujet, les directeurs ont notamment mis en cause les difficultés entre autres liées (1) à l'intégration des élèves HDAA; (2) au nombre d'élèves de certaines classes; (3) à la forte mobilité des enseignants au 3<sup>e</sup> cycle; (4) aux résistances manifestées par certains enseignants titulaires à l'égard des changements apportés par l'implantation de l'EIALS. Dans le même ordre d'idées, les gestionnaires des commissions scolaires ont pointé les difficultés issues de (1) l'adhésion des enseignants titulaires, (2) la position du syndicat des enseignants, (3) l'accompagnement et le suivi du MELS, (4) les

---

mesures financières de soutien à l'implantation de l'EIALS, prévues par le MELS et (5) le recrutement des enseignants d'ALS

C14. Les effets de l'EIALS sur le système éducatif sont assez nombreux et diffèrent selon les modes d'implantation qui ont été choisis dans le temps. Certains effets, amplifiés par une implantation dans toutes les écoles, sont liés aux ajustements des enseignants d'ALS et enseignants titulaires, que ce soit en termes de conditions de travail, de conditions de collaboration, de manière d'enseigner, de contenu d'enseignement ou de statut au regard des conventions collectives. D'autres effets se posent si l'EIALS reste un projet, puisque l'implantation est alors laissée aux écoles. À cet égard, certaines écoles semblent avoir trouvé leur rythme et des solutions qui fonctionnent, tandis que d'autres s'inquiètent. Par ailleurs certaines parties prenantes se révèlent très revendicatrices quant à la préservation des acquis et réclament des ressources et moyens d'accompagnements additionnels.

C15. La question des ressources additionnelles requises a constitué un enjeu majeur pour l'EIALS. Sans ressources additionnelles calibrées et bien « instrumentalisées », les interventions les plus populaires et avant-gardistes en éducation (comme pour les autres secteurs clés des politiques publiques) peuvent ne pas réussir à faire le saut entre l'idée (le concept) et la concrétisation (l'implantation). Le niveau de financement interpelle aussi le choix des approches de gouvernance et la capacité à surmonter les obstacles rencontrés lors de l'implantation de l'EIALS et la génération des effets escomptés sur le système scolaire. Le principal défi de cet enjeu est lié à l'existence (ou absence) d'une volonté crédible de mobiliser plus de ressources pour l'EIALS dans toutes les écoles concernées. Un investissement conséquent a été considéré comme nécessaire par l'ensemble des répondants. Ces derniers se sont également interrogés sur l'accès équitable à ces ressources en fonction des différents besoins et sur leur pérennité.

#### ◆ Effets des deux mesures

C16. En ce qui concerne les effets de l'EALSPC sur les apprentissages, la grande majorité des répondants perçoivent un effet positif sur le niveau d'anglais des élèves. Les résultats de l'évaluation des apprentissages effectuée par le MELS arrivent à des conclusions probantes similaires. Il faut toutefois noter que ni les données collectées par le CREXE, ni celles produites par le MELS ne permettent, à ce stade-ci, de quantifier avec certitude les effets nets de l'EALSPC sur les apprentissages des élèves, dans leur diversité. Pour apprécier les effets de l'EALSPC, la présente évaluation s'est également basée sur les jugements des enseignants titulaires et des enseignants d'anglais, langue seconde. Ces derniers ont exprimé une appréciation très positive quant aux effets de l'EALSPC sur la réussite scolaire des élèves en anglais, langue seconde. Ils notent aussi que l'EALSPC contribue fortement à familiariser les élèves, avec une langue seconde, à développer chez eux une meilleure confiance en soi et à améliorer leurs chances d'apprendre l'anglais dans la suite de leur scolarité. Les enseignants titulaires, cependant, dressent un portrait légèrement moins élogieux des effets de l'EALSPC. Majoritairement, ces enseignants ne constatent pas d'effets palpables sur les habiletés en communication ou sur la confiance en soi des élèves ayant bénéficié de l'EALSPC.

C17. Les effets perçus de l'EIALS sur les apprentissages sont aussi jugés satisfaisants par les acteurs sondés ou rencontrés dans le cadre de la présente évaluation. Mais des collectes

de données plus systématiques et chronologiques (différentes observations) sont requises pour mieux quantifier les effets de l'EIALS sur les élèves. Ces mesures sont prévues par le MELS dans un devis d'évaluation pour les prochaines années. Les données à notre disposition convergent pour souligner une opinion très favorable quant aux effets de l'EIALS sur la réussite scolaire des élèves en ALS. Ces résultats sont conformes aux conclusions de la revue systématique de littérature présentée au livrable II du présent mandat.

C18. Pour les effets de l'EALSPC sur les apprentissages en français et dans les autres matières, les témoignages sont plutôt partagés. Certains répondants, principalement des parents, des enseignants d'ALS ou des conseillers pédagogiques, semblent plutôt enthousiastes et soulignent des effets positifs de l'EALSPC sur la confiance et la motivation des élèves, voire sur les apprentissages en français et dans les autres matières. En revanche, un grand nombre de directeurs d'école, d'enseignants titulaires et de gestionnaires des commissions scolaires sont plus nuancés à cet effet. Toutefois, tous semblent s'accorder à dire que l'EALSPC n'a pas d'effets négatifs mesurables sur les apprentissages autres que l'ALS. Bien que les directeurs d'école soient moins nombreux à percevoir des effets positifs de l'EALSPC sur la réussite en anglais (55,8 %) ou en français (7,9 %) de leurs élèves, ils ne sont qu'une très faible minorité à penser que cette mesure puisse avoir des effets négatifs sur les apprentissages. Cette perception est partagée par les directeurs des services éducatifs au sein des commissions scolaires.

C19. Quant aux effets perçus de l'EIALS sur le français et les autres matières, ils diffèrent aussi selon les acteurs concernés. Les parents et plusieurs participants aux groupes de discussion voient de nets effets positifs de l'EIALS sur l'apprentissage du français, arguant que les élèves prennent conscience progressivement de la richesse et des nuances du vocabulaire. En majorité, ils ne voient que des effets bénéfiques pour les élèves. Mais ce constat est moins marqué chez certains répondants moins « enthousiastes », notamment chez une faible frange des enseignants titulaires. Ceux-ci sont peu nombreux à trouver que l'EIALS aurait des effets négatifs sur les apprentissages des autres matières. Aussi, les enseignants titulaires s'accordent à dire de façon majoritaire que l'EIALS n'empêche pas les élèves d'être bien préparés aux épreuves ministérielles en français et dans les autres matières. Il faut aussi noter que de nombreux autres effets positifs sont rapportés par les répondants, notamment en ce qui concerne la confiance en soi des élèves, leur motivation à l'école, leur autonomie ou leurs méthodes de travail.

C20. En ce qui concerne les clientèles dites particulières, les résultats indiquent des effets similaires et encourageants. Nos sondages confirment que mêmes les élèves HDAA ont, de manière générale, bénéficié des effets positifs de l'EIALS, puisqu'ils y trouvent une chance d'apprendre autrement et de façon interactive et moins stigmatisante pour eux. Un peu plus de la moitié (54,9 %) des parents d'élèves HDAA estiment aussi que l'EIALS a eu un effet « plutôt » ou « très » positif sur la réussite scolaire en français de leur enfant. Il faut cependant noter qu'environ un parent sur quatre (26 %) juge que l'EIALS aurait produit un effet « plutôt » ou très « négatif » sur la réussite scolaire en français des élèves HDAA. Aussi, presque un parent sur cinq (19,6 %) ne note aucun effet particulier sur son enfant. Ces données portent à croire que l'EIALS n'apporte pas toujours des effets positifs sur l'apprentissage du français pour les élèves HDAA mais ne se fait pas non plus au détriment

de son apprentissage. Mais en raison d'une participation encore limitée de ces élèves aux groupes d'EIALS, des recherches additionnelles sont requises pour mieux mesurer ces effets nets de l'EIALS sur les autres apprentissages des élèves HDAA.

C21. De manière générale, depuis 2007, le Québec a connu une croissance du volume d'heures enseignées pour l'apprentissage de l'anglais, langue seconde. L'EALSPC introduit en 2007 a fait en sorte que le nombre total d'heures d'enseignement de l'ALS dispensées à l'élève tout au long du primaire est passé en moyenne de 260 en 2007 à 297 heures en 2012, soit une augmentation de 14 %. Par ailleurs, les projets d'enseignement intensif de l'ALS dans les écoles ont connu une croissance. Plus d'écoles le dispensent et, comparativement à 2007, les écoles prévoient plus de temps qu'avant pour l'ALS à l'intérieur de l'année où il y a de l'anglais intensif (pour un maximum de 369 heures). En 2012, l'élève qui a participé à l'EIALS en 5<sup>e</sup> ou 6<sup>e</sup> année du primaire a reçu en moyenne 324 heures de plus d'enseignement de cette matière que l'élève qui n'a pas participé à un tel projet. En 2007, la différence était en moyenne de 264 heures; il s'agit donc d'une augmentation de 18 % pour ces élèves. Cette augmentation du temps consacré à l'enseignement de l'ALS reste donc inégale entre les écoles dans l'ensemble du Québec.

C22. Malgré les efforts consentis par le gouvernement du Québec pour renforcer l'enseignement de l'anglais, langue seconde, des efforts additionnels sont nécessaires pour augmenter davantage le nombre d'heures d'enseignement consacrées à l'anglais ou pour généraliser dans les régions, et ce, pour deux raisons stratégiques majeures. La première a un lien avec l'impératif du bilinguisme comme levier d'innovation et de prospérité économique, et la seconde a trait à l'ampleur de la demande sociale en matière d'EALS dans une économie sans cesse mondialisée et basée sur l'excellence du capital humain, de toutes les régions et couches sociales. Les évidences scientifiques soulignent que pour maîtriser une langue seconde, il faut investir entre 4 000 et 10 000 heures d'apprentissage à cette langue. Mais tout compte fait, aujourd'hui au Québec, les apprentissages en ALS à l'école primaire et secondaire restent cantonnés à quelque 800 heures en moyenne (presque 300 heures au primaire et 500 heures au secondaire), ce qui est loin des 1 200 heures requises pour atteindre une connaissance élémentaire de la langue seconde. De plus, ces apprentissages de l'ALS sont très inégalement répartis dans les régions du Québec. Cette réalité restera encore considérée comme problématique puisqu'il faudrait au moins quatre fois plus d'heures d'apprentissage d'anglais, langue seconde, dont presque les deux tiers sont dispensés au primaire et au secondaire, pour que le Québec puisse doter les nouvelles générations d'un niveau de bilinguisme concurrentiel.



---

**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](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](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](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](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](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](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](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](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](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](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](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](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](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](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](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/facts_and_figures/education_structures_FR.pdf)

COYLE, D. (2009). *CLIL Across Educational Levels*, Madrid: Richmond / Santillana, vii.

CSLSJ (2011). *Anglais intensif au primaire*. Alma, Commission scolaire du Lac-Saint-Jean, 34 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 collègue? », 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° 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](http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/sistema_educativo/enseanzas/educacion-primaria.html)
- EMBASSY OF FINLAND IN OTTAWA (Page consultée le 18 septembre 2013). *About Finland*, (en ligne), <http://www.finland.ca/public/default.aspx?nodeid=45778&contentlan=2&culture=en-US>
- (a) (Page consultée le 18 septembre 2013), (en ligne), <http://www.finland.ca/Public/Default.aspx>, *op.cit.*
- ERDOS, Caroline, GENESEE, Fre, SAVAGE, Robert et HAIGH, Corinne A. (2010). «Individual differences in second language reading outcomes», *International Journal of Bilingualism*, vol.1, n°15, p. 3–25
- EUN, B. (2011). «A Vygotskian theory-based professional development: Implications for culturally diverse classrooms», *Professional Development in Education*, n° 37, p. 319 333.
- EUROBAROMETRE 2012 (Page consultée le 12 septembre 2013). Fiche-pays, (en ligne), [http://ec.europa.eu/public\\_opinion/archives/ebs/ebs\\_386\\_fact\\_es\\_en.pdf](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](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](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](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](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](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/](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](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](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](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](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](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](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.
- (2004d). Le français intensif : introduction. *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes* 60(3), 251-262.
- « Stratégie d'enseignement de la communication à l'oral en langue seconde ou étrangère ». Texte de la grande conférence prononcée lors du 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](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](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](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](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](http://www.axl.cefan.ulaval.ca/europe/suisse_loi2001.htm)
- LOI SUR L'INSTRUCTION PUBLIQUE, RLRQ c I-13.3, (Page consultée le 31 janvier 2014) [en ligne], <<http://canlii.ca/t/694g9>>
- LOI (10351) autorisant le Conseil d'État à adhérer à la convention scolaire romande (C 1 07.0) (Page consultée le 9 septembre 2013), [en ligne], <http://www.ge.ch/grandconseil/data/loisvotee/L10351.pdf>
- LOOKER, E. Dianne & THIESSEN, Victor (2008). «*Le système de la seconde chance : résultats des trois cycles de l'Enquête auprès des jeunes en transition*», Ressources humaines et développement social Canada, Gouvernement du Canada, 54 p.
- LUFT BAKER, Doris, PARK, Yonghan, BAKER, Scott K., BASARABA, Deni Lee, KAME'ENUI, Edward J. et THOMAS BECK, Carrie (2012). «Effects of a paired bilingual reading program and an English-only program on the reading performance of English learners in Grades 1-3», *Journal of School Psychology*, 50, p. 737-758.
- LUJÁN-GARCÍA, Carmen (2012). «The impact of English on Spanish daily life and some pedagogical implications», *Nordic Journal of English Studies*, vol. 11, n° 1, p. 1-21.
- MACWHINNEY, B. (2005). «A unified model of language acquisition», In J. F. Kroll & A.M. B. De Groot (Eds.), *Handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches* (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 , (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](http://www2.gnb.ca/content/gnb/en/gateways/about_nb/education.html)
- (a) (Page consultée le 12 novembre 2013). Document d'information « Le français intensif et le français post-intensif », (en ligne), <http://www.gnb.ca/cnb/promos/fsl/background-IFPIF-f.asp>
- (b) (Page consultée le 12 novembre 2013). Modifications des programmes de français, langue seconde, dans le système scolaire anglophone, (en ligne), <http://www.gnb.ca/cnb/promos/fsl/background-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](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](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](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](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*. 7 th Edition, Sage Publications.
- SAULI Takala (1998). «The Level of English skills in Finland: good progress», dans Sauli Takala et Kari Sajavaara. *Language Education in Finland*, Jyvaskyla, Centre for Applied Language Studies, p. 73-90. Tarja Nikula (2007). *Op. cit.* p. 220.
- SCARPINO et autres (2011). «Predicting bilingual Spanish-English children's phonological awareness abilities from their preschool English and Spanish oral language», *Journal of Research in Reading*, vol. 1, n° 34, p. 77-93.
- SECRETAIRE GENERAL DU HAUT CONSEIL DE LA FRANCOPHONIE, discours prononcé lors du quatrième forum sur « Le français langue seconde en 1993 ».
- SIMARD Daphnée, FRENCH Leif, (2011), « Lien entre l'objet des verbalisations langagières d'élèves de sixième année du primaire et leurs productions écrites en anglais langue seconde », *La revue canadienne de linguistique appliquée*, 14, 1 : 86-103.
- SIMARD Daphnée, WONG Wynne, (2004), «Language Awareness and Its Multiple Possibilities for the L2 Classroom», *Foreign Language Annals*, 37: 1, 96-110.
- SOCIETE POUR LA PROMOTION DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ANGLAIS, LANGUE SECONDE, AU QUEBEC (SPEAQ), avec la collaboration du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et des commissions scolaires (2012). *Guide d'implantation de l'enseignement intensif de l'anglais, langue seconde, au Québec*, Montréal, Société pour la promotion de l'enseignement de l'anglais, langue seconde, au Québec.
- SOURCE : Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (2010). Calculs faits par l'auteur.
- STATISTIQUES MONDIALES (Page consultée le 20 septembre 2013). Pays-Bas, (en ligne), [http://www.statistiques-mondiales.com/pays\\_bas.htm](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](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](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](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](http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Monde7/van_de_craen.pdf)

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

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

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

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

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

## ANNEXE : OCCURRENCE DES THEMATIQUES ET ENJEUX DISCUTES AVEC LES PARTIES PRENANTES CONCERNEES

Nom du thème codé	Description	Nombre de parties prenantes s'étant exprimées sur le thème	Nombre d'occurrences sur le thème
<b>Volet 2</b>			
<b>Appréciation sur la mise en œuvre</b>		<b>11</b>	<b>56</b>
Improvisation sur la manière de faire la mise en œuvre	Le répondant évoque l'improvisation, le manque de réflexion ou la surprise des milieux concernant l'EIALS.	9	31
Alternatives sur la manière de faire la mise en œuvre	Le répondant évoque des alternatives à la manière de faire passer ou présente du Ministère.	5	6
Nécessité d'un discours ministériel cohérent	Le répondant insiste sur la nécessité que le discours ministériel soit cohérent.	5	10
Perception d'un effet de mode	Le répondant évoque le fait que l'EIALS peut être perçu comme un effet de mode plutôt qu'un désir réel de se voir réaliser.	4	6
Favoriser l'accès à l'information lors de la mise en œuvre	Le répondant indique que le Ministère devrait favoriser l'accès à l'information, que ce soit au niveau de la commission scolaire, du conseil d'établissement ou du Comité de suivi pour rassurer les gens.	1	3
<b>Avantages d'une implantation de l'EIALS laissée au choix des milieux</b>		<b>10</b>	<b>25</b>
Réponse à un besoin	Le répondant indique que le choix des milieux permet de répondre aux besoins du milieu.	6	10
Respect de la spécificité du milieu	Le répondant indique que le choix des milieux permet de respecter la spécificité de chaque milieu.	6	7
Gestion des écoles particulières	Le répondant indique que le choix des milieux facilite la gestion pour les écoles particulières.	4	4
Gestion des clientèles particulières	Le répondant indique que le choix des milieux facilite la gestion des clientèles particulières.	2	2
Gestion en fonction de la demande au sein des écoles	Le répondant indique que le choix des milieux permet la gestion de la demande au cas par cas. Par exemple, si au sein d'une école, il y a 2 classes de 6 <sup>e</sup> année et que seulement 50 % des parents est pour, alors deux groupes de 6 <sup>e</sup> année peuvent être créés : un ayant l'EIALS et l'autre sans l'EIALS.	2	2
<b>Défis d'une implantation de l'EIALS laissée au choix des milieux</b>		<b>7</b>	<b>26</b>
Inquiétudes pour maintenir le soutien en place	Le répondant s'inquiète que le choix des milieux signifie que les milieux qui ont implanté ou veulent implanter l'EIALS soient soutenus (en termes de ressources et d'accompagnement).	6	10
Difficulté de la planification stratégique des CS	Le répondant indique que le choix des milieux pourrait rendre difficile la planification stratégique	3	5

Nom du thème codé	Description	Nombre de parties prenantes s'étant exprimées sur le thème	Nombre d'occurrences sur le thème
	pour les CS (en termes de ressources humaines et financières).		
Difficultés de la prise de décision au sein des CE	Le répondant évoque la difficulté du processus de décision au sein du CE en absence de balises.	3	5
Conséquences organisationnelles du choix des milieux	Le répondant indique que le choix des milieux peut avoir plusieurs conséquences de type organisationnel au sein des écoles : les enfants qui déménagent, le nombre minimum d'élèves requis pour ouvrir une classe, etc.	3	4
Difficultés d'assurer l'efficacité des projets d'EIALS	Le répondant indique que le choix des milieux pourrait rendre difficile le suivi de l'implantation de l'EIALS et par conséquent l'efficacité des projets d'EIALS.	1	1
<b>Éléments de gouvernance au sein du Comité de suivi</b>		<b>14</b>	<b>70</b>
Travail en pause à la suite de la 2 <sup>e</sup> annonce	Le répondant indique que le Comité de suivi ne s'est pas réuni depuis récemment, qu'il est en pause.	11	20
Inquiétudes des milieux	Le répondant évoque des questions sans réponse ou l'impossibilité de faire part des résultats du Comité de suivi à leurs milieux.	10	21
Tension au sein du Comité de suivi	Le répondant évoque des tensions au sein du Comité de suivi.	10	14
Consensus	Le répondant indique que le travail au sein du Comité de suivi était de développer un consensus autour de différents enjeux.	4	4
Principe d'un Comité de suivi accepté	Le répondant indique que, sur le principe, il est d'accord avec un comité de suivi.	4	3
Demande de fournir des outils pédagogiques	Le répondant indique que son organisme ou d'autres organismes ont demandé au Ministère pendant le Comité de suivi que les outils pédagogiques soient fournis aux milieux.	2	4
<b>Défis à relever (réels et supposés) par les enseignants d'ALS à la suite de la mise en œuvre de l'EIALS</b>		<b>13</b>	<b>56</b>
Gestion des tâches de titulaire	Le répondant considère que dans le cadre de l'EIALS, l'enseignant d'ALS est amené à effectuer des tâches de titulaire.	9	15
Besoin en formation	Le répondant considère qu'il y a un besoin en formation en EIALS pour les enseignants d'ALS	8	11
Légalité du statut d'enseignant	Le répondant considère que la redistribution des tâches impacte les conventions collectives.	6	7
Pédagogie d'enseignement	Le répondant questionne la capacité des enseignants d'ALS à enseigner l'ALS pendant sur une longue durée.	5	6
Manque d'un programme d'EIA LS	Le répondant s'interroge sur la nécessité d'un programme spécifique à l'EIALS.	5	11
Maîtrise de l'ALS	Le répondant évoque le fait que certains enseignants d'ALS n'ont pas un bon niveau d'anglais.	4	6

Nom du thème codé	Description	Nombre de parties prenantes s'étant exprimées sur le thème	Nombre d'occurrences sur le thème
<b>Défis à relever (réels et supposés) par les enseignants titulaires à la suite de la mise en œuvre de l'EIALS.</b>		<b>10</b>	<b>52</b>
Mobilité des enseignants titulaires	Le répondant évoque le fait que les enseignants titulaires ne voudraient plus enseigner au 3e cycle.	8	14
Surcharge du temps de travail	Le répondant considère que l'EIALS implique une surcharge de temps de travail pour l'enseignant titulaire.	7	14
Gestion de classe plus difficile	Le répondant évoque le fait que dans certaines écoles, avec la sélection des élèves en EIALS, certains titulaires peuvent avoir des classes plus difficiles à gérer (il y a une création de classe de « bons » élèves et de « mauvais » élèves).	5	9
Gestion de plusieurs classes	Le répondant évoque le fait que l'EIALS implique parfois que le titulaire doit gérer plusieurs classes dans une ou plusieurs écoles.	5	5
Légalité du statut de l'enseignant	Le répondant considère que la redistribution des tâches impacte les conventions collectives.	4	4
Perte du sentiment d'appartenance à l'école	Le répondant évoque ce sentiment lorsque le titulaire doit gérer plusieurs classes dans deux écoles.	2	2
Manque d'un programme d'EIALS	Le répondant s'interroge sur la nécessité d'un programme spécifique à l'EIALS pour les autres matières académiques.	1	2
Perte d'une relation significative avec les élèves	Le fait d'avoir plusieurs groupes d'élèves (2 en général) ou de voir les élèves seulement 5 mois est perçu négativement.	1	2
<b>Appréciations des parties prenantes au sujet des ressources additionnelles nécessaires</b>		<b>13</b>	<b>56</b>
Ressources financières	Le répondant indique le besoin en ressources financières.	9	32
Matériel pédagogique et didactique	Le répondant indique le besoin en matériel pédagogique et didactique.	8	12
Ressource pour soutenir les élèves	Le répondant indique le besoin en ressources de soutien pour l'élève.	5	7
Matériel physique et technologique	Le répondant indique le besoin en matériels physique et technologique.	3	4
<b>Écoles ayant un contexte particulier selon le type d'organisation</b>		<b>15</b>	<b>50</b>
Écoles en région	Le répondant évoque le contexte des écoles en région.	9	16
Écoles à projet particulier	Le répondant évoque le contexte des écoles ayant des projets particuliers autres que l'EIALS.	8	13
Classes multiniveaux	Le répondant évoque le contexte des classes multiniveaux.	8	11
Petites écoles	Le répondant évoque le contexte des petites écoles.	6	9