



ÉVALUATION DES EFFETS DE L'ENSEIGNEMENT INTENSIF DE L'ANGLAIS, LANGUE SECONDE, EN 6^e ANNÉE DU PRIMAIRE

2014-2016

Direction de la planification,
de l'évaluation et du suivi des résultats

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur 2018

Direction de l'évaluation

Eve-Marie Castonguay

Direction de la planification, de l'évaluation et du suivi des résultats

Coordination, analyse et rédaction

Jacinthe Giguère

Direction de la planification, de l'évaluation et du suivi des résultats

Collaboration

Gabriel Ouimet et Mélanie Pageau

Direction de la planification, de l'évaluation et du suivi des résultats

Danièle Boivin et Marie-Josée Renaud

Direction de la sanction des études

Élyse Deschambault et Toni Daoud

Direction de l'évaluation des apprentissages

Révision linguistique

Direction des communications

Comité d'évaluation

Eve-Marie Castonguay

Élyse Deschambault

Linda Drouin

Stéphanie Drouin

Normand Dufour

Jacinthe Giguère

Randy Hamlyn

Christian Lavoie

Pascale Pellerin

Brigitte Pilon

Karine Saulnier-Beaupré

Mariannik Toutant

Le Ministère tient à remercier les commissions scolaires, les directions d'école, les enseignantes et les enseignants ainsi que les élèves qui ont participé à l'évaluation. Celle-ci n'aurait pas été possible sans leur précieuse contribution.

Ce document peut être consulté

sur le site Web du Ministère :

education.gouv.qc.ca.

© Gouvernement du Québec

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur

ISBN 978-2-550-84502-7 (PDF)

Dépôt légal - Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2019

Table des matières

INTRODUCTION	2
1 CONTEXTE DE L'ÉVALUATION	3
1.1 MANDAT D'ÉVALUATION	3
1.2 ENSEIGNEMENT INTENSIF DE L'ANGLAIS, LANGUE SECONDE.....	4
1.3 NIVEAU D'IMPLANTATION DE L'ENSEIGNEMENT INTENSIF DE L'ANGLAIS, LANGUE SECONDE	6
1.4 BRÈVE RECENSION D'ÉCRITS SUR LES EFFETS DE L'ENSEIGNEMENT INTENSIF DE L'ANGLAIS, LANGUE SECONDE	7
2 STRATÉGIE D'ÉVALUATION	10
2.1 BUT DE L'ÉVALUATION.....	10
2.2 COMITÉ D'ÉVALUATION	10
2.3 QUESTIONS D'ÉVALUATION	10
2.4 MÉTHODOLOGIE	11
2.4.1 Devis d'évaluation	11
2.4.2 Sources d'information	11
2.4.3 Échantillonnage	12
2.4.4 Épreuves du Ministère.....	13
2.4.5 Méthode d'analyse des données.....	16
3 CARACTÉRISTIQUES DES ÉLÈVES ÉVALUÉS ET CONDITIONS DE MISE EN ŒUVRE DE L'ENSEIGNEMENT INTENSIF DE L'ALS DANS LES ÉCOLES ÉCHANTILLONNÉES	17
3.1 CARACTÉRISTIQUES DES ÉCHANTILLONS D'ÉLÈVES COMPARÉS SELON LE TYPE D'ENSEIGNEMENT DE L'ANGLAIS, LANGUE SECONDE	17
3.2 QUELQUES DONNÉES SUR LA MISE EN ŒUVRE DE L'ENSEIGNEMENT INTENSIF DE L'ANGLAIS, LANGUE SECONDE, DANS LES ÉCOLES ÉCHANTILLONNÉES	19
4 RÉSULTATS	22
4.1 RÉSULTATS AUX ÉPREUVES MINISTÉRIELLES.....	22
4.1.1 Effets de l'enseignement intensif de l'ALS.....	22
4.1.2 Effets du modèle d'enseignement intensif de l'ALS.....	25
4.1.3 Effets de l'enseignement intensif de l'ALS chez les élèves ayant un plan d'intervention	26
4.1.4 Effets de l'enseignement intensif de l'ALS chez les élèves allophones et les élèves de milieux défavorisés	29
4.2 RÉSULTATS DU QUESTIONNAIRE PORTANT SUR LES PERCEPTIONS À L'ÉGARD DE L'ANGLAIS	30
4.2.1 Effets de l'enseignement intensif de l'ALS.....	30
4.2.2 Effets du modèle d'enseignement intensif de l'ALS.....	30
4.2.3 Effets de l'enseignement intensif de l'ALS chez les élèves ayant un plan d'intervention	35
4.2.4 Effets de l'enseignement intensif de l'ALS chez les élèves allophones et les élèves de milieux défavorisés	35
5 SYNTHÈSE ET DISCUSSION	40
CONCLUSION	46
BIBLIOGRAPHIE	47
ANNEXE	49

Liste des tableaux

Tableau 1	Modèles d'enseignement intensif de l'ALS	5
Tableau 2	Données relatives à l'implantation de l'enseignement intensif de l'ALS au 3 ^e cycle du primaire : 2013-2014, 2014-2015 et 2015-2016	7
Tableau 3	Vue d'ensemble de la passation des épreuves.....	15
Tableau 4	Caractéristiques des échantillons d'élèves comparés (2014, 2015, 2016).....	18
Tableau 5	Nombre d'années d'implantation de l'enseignement intensif de l'ALS dans les écoles échantillonnées (2014, 2015, 2016)	20
Tableau 6	Proportions des élèves recevant l'enseignement intensif de l'ALS sans avoir été sélectionnés (2014, 2015, 2016).....	20
Tableau 7	Modèles d'enseignement intensif de l'ALS pour les élèves des échantillons (2014, 2015, 2016)	21
Tableau 8	Taux de réussite (%) à chacune des épreuves, pour chaque année de l'évaluation, selon le type d'enseignement de l'ALS	23
Tableau 9	Taux de réussite (%) à chacune des épreuves, pour chaque année de l'évaluation, selon le modèle d'organisation de l'enseignement intensif de l'ALS	24
Tableau 10	Taux de réussite (%) des élèves ayant un plan d'intervention à chacune des épreuves, pour chaque année de l'évaluation, selon le type d'enseignement de l'ALS	27
Tableau 11	Taux de réussite (%) des élèves ayant un plan d'intervention à chacune des épreuves, pour chaque année de l'évaluation, selon le modèle d'organisation de l'enseignement intensif de l'ALS	28
Tableau 12	Réponses des élèves au questionnaire portant sur les perceptions à l'égard de l'anglais, selon le type d'enseignement de l'ALS (2016)	31
Tableau 13	Réponses des élèves au questionnaire portant sur les perceptions à l'égard de l'anglais, selon le modèle d'organisation de l'enseignement intensif de l'ALS (2016)	33
Tableau 14	Réponses des élèves ayant un plan d'intervention au questionnaire portant sur les perceptions à l'égard de l'anglais, selon le type d'enseignement de l'ALS (2016).....	36
Tableau 15	Réponses des élèves ayant un plan d'intervention au questionnaire portant sur les perceptions à l'égard de l'anglais, selon le modèle d'organisation de l'enseignement intensif de l'ALS (2016).....	38

INTRODUCTION

La Direction de la planification, de l'évaluation et du suivi des résultats du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur s'est vu confier le mandat d'évaluer les effets de l'enseignement intensif de l'anglais, langue seconde (ALS), en 6^e année du primaire. Cet enseignement se caractérise par une augmentation significative du temps d'apprentissage de l'ALS dans une même année scolaire (l'équivalent de près d'une demi-année scolaire) et la concentration de ce temps. La démarche évaluative avait pour objectif d'alimenter la réflexion et les travaux du Ministère quant à la poursuite, à l'amélioration ou à la réorientation des actions dans ce domaine.

Le présent document constitue le rapport final de cette évaluation qui s'est échelonnée sur trois ans, soit de 2013-2014 à 2015-2016. La première partie du rapport situe le contexte de l'évaluation, la deuxième porte sur la stratégie utilisée, tandis que la troisième présente les caractéristiques des élèves évalués et certaines conditions de mise en œuvre de l'enseignement intensif de l'ALS dans les écoles de l'échantillon. La quatrième partie fait état des résultats de l'évaluation. On y compare notamment le rendement des élèves ayant reçu l'enseignement intensif de l'ALS aux épreuves ministérielles d'anglais, langue seconde, de français, langue d'enseignement, et de mathématique avec celui des élèves ayant reçu l'enseignement ordinaire de l'ALS. Enfin, la cinquième partie présente une synthèse et une discussion de ces résultats.

1 CONTEXTE DE L'ÉVALUATION

1.1 Mandat d'évaluation

Depuis une dizaine d'années, des stratégies sont mises en œuvre graduellement pour favoriser l'apprentissage de l'ALS chez les jeunes du primaire. Ainsi, l'enseignement de cette matière est introduit en 3^e année en 2001, puis au 1^{er} cycle en 2006. En mars 2011, le gouvernement du Québec annonce que toutes les écoles du Québec devront offrir, au plus tard en 2016, l'enseignement intensif de l'ALS aux élèves de la 6^e année du primaire. En mars 2013, l'obligation d'offrir l'enseignement intensif de l'ALS est levée par le gouvernement. La ministre alors en poste indique que les établissements d'enseignement peuvent toujours l'offrir¹ ou utiliser d'autres moyens adaptés à leur milieu, l'objectif étant que les jeunes soient capables, à la fin du secondaire, de s'exprimer avec aisance et de comprendre sans difficulté une interlocutrice ou un interlocuteur anglophone.

Toujours en 2013, la ministre annonce qu'elle souhaite, dans un premier temps, dresser un bilan de la situation de l'ALS au Québec et, dans un deuxième temps, évaluer les effets de l'enseignement intensif de cette matière sur les apprentissages des élèves en anglais, langue seconde, et dans les autres matières. La première partie des travaux d'évaluation, soit le bilan de la situation au regard de l'ALS, est confiée au Centre de recherche et d'expertise en évaluation de l'École nationale d'administration publique (ENAP). Quant à l'évaluation des effets de l'enseignement intensif de l'anglais, langue seconde, sur les apprentissages des élèves dans cette matière de même qu'en français, langue d'enseignement, et en mathématique, elle est confiée à la Direction de la recherche et de l'évaluation² du Ministère.

En juin 2014, l'ENAP publie son rapport intitulé *Recherche évaluative sur l'intervention gouvernementale en matière d'enseignement de l'anglais, langue seconde, au Québec*³. Le sondage qu'elle a mené auprès de la population en 2013 révèle notamment que 90 % des personnes interrogées sont en accord avec les objectifs de l'enseignement intensif de l'ALS. Selon ce rapport, les parents souhaitent une meilleure offre de l'enseignement de l'ALS à l'école. Ils demandent que le niveau de connaissance de l'anglais chez les élèves soit relevé, parce qu'il est jugé insuffisant pour permettre de répondre aux exigences relatives aux études postsecondaires et au marché du travail.

Le rapport de l'ENAP indique cependant que « des préoccupations se font sentir au sujet de la conception de [l'enseignement intensif de l'ALS], et ce, relativement à la place accordée au français et aux autres matières, à la suite de l'intégration de cette mesure dans l'ensemble de l'enseignement primaire et de sa continuité au secondaire, ou encore sur la sélection des élèves ou sur l'intégration des [élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA)] dans les groupes [d'enseignement intensif de l'ALS]. Peu de faits viennent pour l'instant apporter des réponses claires à ces préoccupations dans le contexte québécois » (deuxième livrable, p. 119). De plus, les effets de

¹ Conformément à la responsabilité que lui confère la Loi sur l'instruction publique, le conseil d'établissement approuve le temps consacré à chaque matière obligatoire en s'assurant de l'atteinte des objectifs des programmes d'études établis par le ou la ministre. Les établissements d'enseignement privés, en vertu de la Loi sur l'enseignement privé, ont des responsabilités et des pouvoirs équivalents.

² À la suite d'une réorganisation administrative du Ministère, l'évaluation de programme relève maintenant de la Direction de la planification, de l'évaluation et du suivi des résultats.

³ <http://www.crexe.enap.ca/CREXE/Publications/Lists/Publications/Attachments/3126/Rapports.pdf>

l'enseignement intensif de l'ALS « 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 » (troisième livrable, p. 103).

Par ailleurs, en août 2014, le Conseil supérieur de l'éducation publie un avis intitulé *L'amélioration de l'enseignement de l'anglais, langue seconde, au primaire : un équilibre à trouver*⁴. Dans cet avis, le Conseil cerne l'importance de la maîtrise de plusieurs langues pour les jeunes du XXI^e siècle et en souligne les avantages en ce qui a trait à la communication à l'échelle mondiale et sur le plan cognitif. Il reconnaît l'efficacité de l'enseignement intensif de l'ALS lorsque certaines conditions sont réunies : le soutien aux titulaires et la planification des matières sur l'ensemble du 3^e cycle; des balises relatives à l'enrichissement du programme d'ALS; la concertation entre les titulaires et les enseignants d'ALS; l'appui de l'équipe-école; le soutien aux élèves à risque et aux EHDAA; la transmission d'une information adéquate aux parents.

Dans ce contexte, le présent rapport vise à répondre à certaines interrogations soulevées quant aux effets de l'enseignement intensif de l'ALS sur les apprentissages des élèves. Les données qu'il contient ont été recueillies auprès d'échantillons représentatifs d'élèves de 6^e année qui ont reçu l'enseignement intensif ou l'enseignement ordinaire de l'ALS. Cette évaluation avait pour objectif principal de mesurer les effets de l'enseignement intensif de l'ALS chez des élèves québécois, dans le contexte actuel de ce type d'enseignement, au moyen des résultats obtenus aux épreuves du Ministère de la 6^e année du primaire.

1.2 Enseignement intensif de l'anglais, langue seconde

La présente section décrit brièvement les caractéristiques que présentait l'enseignement intensif de l'ALS au primaire au moment où la collecte de données a été effectuée (de 2014 à 2016).

Objectifs

Au 3^e cycle du primaire, un seul programme d'ALS⁵ est accessible à tous les élèves qui fréquentent les écoles primaires francophones du Québec. En enseignement intensif de l'ALS, ce programme sert de base à la planification des activités d'apprentissage et d'enrichissement. L'enseignement intensif de l'ALS permet à l'élève de développer davantage les compétences décrites dans le programme d'ALS du 3^e cycle du primaire. Ces compétences sont les suivantes :

- Interagir oralement en anglais;
- Réinvestir sa compréhension de textes lus et entendus;
- Écrire des textes.

Parmi les trois compétences que vise le programme d'ALS du 3^e cycle du primaire, la communication orale est prioritaire, qu'on soit dans un contexte d'enseignement intensif ou un contexte d'enseignement ordinaire. Le développement de la lecture et de l'écriture vient appuyer cette compétence.

⁴ <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0485.pdf>

⁵ *Programme de formation de l'école québécoise, éducation préscolaire, enseignement primaire – Anglais, langue seconde :*
<http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/programmes-detudes/>.

Moyens d'intervention visant le développement des compétences des élèves en ALS dans le contexte de l'enseignement intensif

Les moyens d'intervention utilisés consistent en une augmentation significative du temps d'apprentissage de l'ALS dans une même année scolaire (jusqu'à l'équivalent de près d'une demi-année scolaire ou 369 heures) et en la concentration de ce temps d'apprentissage. L'enseignement intensif de l'ALS est habituellement offert en 5^e ou en 6^e année du primaire.

Ainsi, l'enseignement intensif de l'ALS se caractérise par une augmentation du nombre d'activités, de tâches, de situations et de projets qui se déroulent uniquement en anglais pour amener l'élève à acquérir une plus grande aisance et une plus grande précision dans l'expression en anglais, ainsi qu'une meilleure compréhension de cette langue. Ce type d'enseignement implique une réorganisation de l'enseignement des autres matières (français, langue d'enseignement, mathématique, univers social, science et technologie, etc.) en 5^e ou en 6^e année parce que le temps alloué à celles-ci s'en trouve réduit.

Modèles d'enseignement intensif de l'ALS

Différents modèles peuvent être choisis par les écoles pour mettre en œuvre l'enseignement intensif de l'ALS. Ces modèles sont établis en fonction de la répartition du temps d'enseignement de l'ALS et des autres matières prévues à l'horaire. Les modèles les plus connus⁶ sont présentés dans le tableau 1. Le modèle « 5 mois/5 mois » est le plus répandu. En 2015-2016, 72,7 % des écoles qui offraient l'enseignement intensif de l'ALS au 3^e cycle du primaire (200 sur 275) avaient opté pour ce modèle.

Tableau 1 Modèles d'enseignement intensif de l'ALS

5 mois/5 mois (de septembre à janvier)	L'année scolaire est divisée en deux parties : la première est consacrée à l'enseignement intensif de l'ALS et la seconde, à l'enseignement des autres matières.
5 mois/5 mois (de février à juin)	L'année scolaire est divisée en deux parties : la première est consacrée à l'enseignement des autres matières et la seconde, à l'enseignement intensif de l'ALS.
5 demi-journées	Selon ces modèles, l'enseignement intensif de l'ALS et l'enseignement des autres matières sont offerts en alternance pendant les dix mois de l'année scolaire.
3 jours/2 jours – 2 jours/3 jours	
1 jour/1 jour	
1 semaine/1 semaine	
1 cycle de x jours/1 cycle de x jours	
2 semaines/2 semaines	
4 jours/1 jour – 1 jour/4 jours	
2,5 jours/2,5 jours	

⁶ Ces modèles sont répertoriés dans le système ministériel d'information centralisée Charlemagne.

1.3 Niveau d'implantation de l'enseignement intensif de l'anglais, langue seconde

Les données du tableau 2 tracent un portrait du niveau d'implantation de l'enseignement intensif de l'ALS dans les écoles primaires québécoises de 2013-2014 à 2015-2016.

En 2015-2016, 11 900 élèves de 269 écoles et de 39 commissions scolaires ont reçu l'enseignement intensif de l'ALS au 3^e cycle du primaire, dans le réseau public. Parmi ces élèves, 86,1 % étaient en 6^e année (10 242) et 13,9 %, en 5^e année (1 658). En 2015-2016, les jeunes de 6^e année qui recevaient l'enseignement intensif de l'ALS représentaient 16,3 % des élèves de 6^e année de l'ensemble des écoles publiques francophones du Québec. Les jeunes de 5^e année qui recevaient ce type d'enseignement représentaient, pour leur part, 2,5 % des élèves de 5^e année de l'ensemble des écoles publiques francophones.

Dans le réseau privé, 471 élèves de 6^e année, répartis dans 6 écoles francophones, ont reçu l'enseignement intensif de l'ALS en 2015-2016. Ils représentaient 10,4 % des élèves de 6^e année de l'ensemble des écoles privées francophones du Québec.

Tableau 2 Données relatives à l'implantation de l'enseignement intensif de l'ALS au 3^e cycle du primaire : 2013-2014, 2014-2015 et 2015-2016⁷

Réseau public	2013-2014	2014-2015	2015-2016
Nombre d'élèves de 5 ^e année	1 313 (2,1 % des élèves de 5 ^e année)	1 578 (2,5 % des élèves de 5 ^e année)	1 658 (2,5 % des élèves de 5 ^e année)
Nombre d'élèves de 6 ^e année	8 995 (14,5 % des élèves de 6 ^e année)	9 763 (15,6 % des élèves de 6 ^e année)	10 242 (16,3 % des élèves de 6 ^e année)
Nombre total d'élèves	10 308	11 341	11 900
Nombre d'écoles publiques	236	257	269
Nombre de commissions scolaires	40	41	39
Réseau privé	2013-2014	2014-2015	2015-2016
Nombre d'élèves de 6 ^e année	259 (6,1 % des élèves de 6 ^e année)	366 (8,2 % des élèves de 6 ^e année)	471 (10,4 % des élèves de 6 ^e année)
Nombre d'écoles privées	6	6	6
Réseaux public et privé	2013-2014	2014-2015	2015-2016
Nombre total d'élèves	10 567	11 707	12 371
Nombre total d'écoles	242	263	275

De 2013-2014 à 2015-2016, une légère augmentation du nombre d'élèves recevant l'enseignement intensif de l'anglais, langue seconde, au 3^e cycle du primaire a été observée, tant au secteur public qu'au secteur privé.

1.4 Brève recension d'écrits sur les effets de l'enseignement intensif de l'anglais, langue seconde

L'ENAP (2014) s'est penchée sur les perceptions des intervenants du milieu scolaire quant aux effets de l'enseignement intensif de l'ALS sur les élèves. Les résultats de son enquête montrent un certain consensus au sujet des effets positifs de ce type d'enseignement sur la réussite des élèves en ALS. Ces résultats sont conformes aux conclusions de la revue de littérature également menée par l'ENAP. Les résultats de l'étude de White et Turner (2012) vont dans le même sens. Ceux-ci ont révélé qu'à la fin de la 6^e année, la performance à des tâches d'interaction orale en anglais est supérieure chez les élèves qui

⁷ Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, Direction des indicateurs et des statistiques, portail informationnel, système Charlemagne, données du 26 janvier 2017.

ont reçu l'enseignement intensif de l'ALS comparativement aux autres élèves. Dans cette étude, les élèves qui avaient reçu ce type d'enseignement présentaient notamment les caractéristiques suivantes lorsqu'ils effectuaient des tâches d'interaction orale en anglais : fluidité, aisance, capacité à utiliser des phrases et des mots variés, précision dans les descriptions, utilisation efficace de stratégies dans l'échange d'information.

Quant aux effets perçus de l'enseignement intensif de l'ALS sur le français, langue d'enseignement, et les autres matières, ils diffèrent selon les acteurs concernés (ENAP, 2014). Les parents voient majoritairement des effets positifs sur l'apprentissage du français et des autres matières. Pour leur part, les représentants du milieu scolaire observent généralement que les résultats en français et dans les autres matières sont comparables chez tous les élèves, qu'ils aient reçu ou non l'enseignement intensif de l'ALS. Certains titulaires sont toutefois moins enthousiastes quant à ses effets sur le français et les autres matières. Par ailleurs, une majorité de titulaires sont d'avis que l'enseignement intensif de l'ALS n'empêche pas les élèves d'être bien préparés aux épreuves ministérielles de français et de mathématique. Précisons également que de nombreux autres effets positifs ont été rapportés par les répondants, notamment en ce qui concerne la confiance en soi des élèves, leur motivation à l'école, leur autonomie et leurs méthodes de travail.

De plus, les sondages de l'ENAP indiquent que les effets perçus chez l'ensemble des élèves s'appliquent également aux populations scolaires particulières, notamment aux EHDAA. Ces derniers bénéficieraient de l'enseignement intensif de l'ALS, puisqu'ils auraient la possibilité d'acquérir des connaissances de façon différente, d'une manière interactive et moins « stigmatisante » pour eux. Les résultats de l'étude d'Imperiale et Collins (2016) vont dans le même sens. Ces chercheuses ont suivi, pendant cinq mois, trois élèves en difficulté de 6^e année inscrits en enseignement intensif de l'ALS. Leur analyse révèle que ces trois élèves ont progressé en ALS, notamment en compréhension et en expression orales. Des effets positifs ont également été observés sur le plan de la confiance en soi et de la motivation. Toutefois, en raison d'une participation encore limitée des EHDAA aux groupes d'enseignement intensif de l'ALS, d'autres recherches sont nécessaires pour valider ces résultats.

En outre, dans son avis sur l'amélioration de l'ALS au primaire, le Conseil supérieur de l'éducation (2014) affirme que l'apprentissage d'une langue seconde ne se fait pas au détriment de la langue maternelle. Au contraire, il peut contribuer à consolider la maîtrise de la langue maternelle parce qu'il implique un processus de réflexion sur le fonctionnement du langage. Le Conseil précise également que, selon la recherche, rien n'indique que l'enseignement intensif de l'ALS puisse nuire aux élèves allophones. Par ailleurs, il souligne que certaines écoles (de milieux défavorisés, de petite taille, éloignées, offrant des classes multiprogrammes, etc.) peuvent éprouver de la difficulté à concilier leur réalité avec un programme d'enseignement intensif de l'ALS. Toutefois, dans un souci d'égalité des chances, ces écoles devraient offrir à leurs élèves un contexte leur permettant de développer des compétences en anglais. Enfin, le Conseil soutient que, si certaines conditions sont respectées⁸, l'enseignement intensif constitue un moyen efficace d'amener un plus grand nombre d'élèves à développer leurs compétences en ALS, et ce, sans compromettre leur réussite dans les autres matières.

⁸ Ces conditions sont les suivantes : le soutien aux titulaires et la planification des matières sur l'ensemble du 3^e cycle; des balises relatives à l'enrichissement du programme d'anglais, langue seconde; la concertation entre les titulaires et les enseignants d'ALS; l'appui de l'équipe-école; le soutien aux élèves à risque et aux EHDAA; la transmission d'une information adéquate aux parents.

De leur côté, les chercheurs Bell, White et Horst (2013) ont mené une étude auprès de 150 élèves de la région de Montréal répartis dans 6 classes d'enseignement intensif de l'ALS (modèle « 5 mois/5 mois ») en 5^e ou en 6^e année. Ils ont comparé les résultats obtenus à une dictée de français visant à évaluer les compétences en orthographe grammaticale et ayant eu lieu au début (pré-test) et à la fin (post-test) de la période d'enseignement intensif de l'ALS. L'étude montre que la maîtrise du français chez les élèves qui ont reçu ce type d'enseignement n'a pas diminué. Les résultats obtenus à la dictée sont demeurés relativement stables, bien que ces élèves n'aient reçu aucun enseignement du français durant cette période. Ces résultats apportent un éclairage quant aux effets de ce type d'enseignement sur l'apprentissage du français. Toutefois, une limite de l'étude est l'évaluation de la maîtrise du français au moyen d'une seule dictée, ce qui ne permet pas de dresser un portrait complet de la compétence à écrire des élèves.

Selon la chercheuse Lira Gonzales (2014), des études menées par différentes commissions scolaires québécoises indiquent que l'enseignement intensif de l'ALS n'a pas d'effet négatif sur la performance des élèves dans les autres matières, y compris le français et la mathématique. Par exemple, la Commission scolaire du Lac-Saint-Jean (2011) a mené une étude visant à évaluer les effets de l'enseignement intensif de l'ALS sur la réussite scolaire de ses élèves. Dans cette commission scolaire, tous les élèves du 3^e cycle du primaire reçoivent ce type d'enseignement. Cette étude révèle notamment que, de 2007 à 2010, la réussite en ALS et en mathématique chez les jeunes de 5^e secondaire qui avaient bénéficié de l'enseignement intensif de l'ALS à la fin du primaire a connu une augmentation et que la réussite en français, langue d'enseignement, chez ces mêmes élèves demeurait plutôt stable.

Il importe cependant de considérer le fait que bon nombre d'études qui ont porté sur la performance des élèves qui reçoivent l'enseignement intensif de l'ALS ont été menées dans un contexte particulier où ces élèves étaient sélectionnés en fonction de certains critères (motivation, rendement scolaire, autonomie, etc.). Donc, des questions demeurent quant aux retombées de l'enseignement intensif de l'ALS ainsi qu'il est ou sera mis en œuvre au Québec, alors que plusieurs écoles choisissent de l'offrir en 5^e ou en 6^e année à l'ensemble de leurs élèves, sans restriction.

2 STRATÉGIE D'ÉVALUATION

2.1 But de l'évaluation

L'évaluation vise à mesurer les effets de l'enseignement intensif de l'ALS en 6^e année du primaire sur les apprentissages en anglais, langue seconde (interaction orale et écriture), en français, langue d'enseignement (écriture), et en mathématique (résolution d'une situation-problème mathématique, raisonnement mathématique et connaissances mathématiques) ainsi que sur la perception des élèves à l'égard de l'anglais.

2.2 Comité d'évaluation

Conformément à la Politique ministérielle relative à l'évaluation de programme, un comité consultatif a été formé en vue de contribuer aux travaux d'évaluation et d'en faire le suivi. Constitué de représentants du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur de même que du réseau de l'éducation, le comité d'évaluation est chargé d'apporter un éclairage quant à la démarche, notamment en commentant le cadre d'évaluation, les outils de collecte des données et les rapports d'évaluation produits.

2.3 Questions d'évaluation

Les questions d'évaluation sont les suivantes :

1. Quels sont les effets de l'enseignement intensif de l'ALS sur les compétences des élèves de 6^e année en :
 - anglais, langue seconde (interaction orale et écriture);
 - français, langue d'enseignement (écriture);
 - mathématique?
2. Quels sont les effets de l'enseignement intensif de l'ALS sur les perceptions des élèves de 6^e année à l'égard de l'anglais?
3. Dans quelle mesure ces effets peuvent-ils se distinguer selon :
 - les modèles d'enseignement intensif de l'ALS (modèle « 5 mois/5 mois », alternance entre l'ALS et les autres matières);
 - les caractéristiques des élèves (le fait d'avoir un plan d'intervention, d'être allophone ou issu de milieu défavorisé)?

2.4 Méthodologie

2.4.1 Devis d'évaluation

Le fait que l'enseignement intensif de l'ALS ne soit pas offert dans tout le réseau scolaire permet de comparer des élèves qui reçoivent ce type d'enseignement (groupe expérimental) à d'autres élèves qui suivent l'enseignement ordinaire (groupe témoin). La méthode d'évaluation consiste ainsi à comparer deux échantillons d'élèves constitués aléatoirement, dont l'un reçoit l'enseignement intensif de l'ALS et l'autre, l'enseignement ordinaire. L'avantage de la prise en considération d'un groupe expérimental et d'un groupe témoin réside dans le fait que les deux seront soumis aux mêmes épreuves ou à des épreuves jugées équivalentes, ce qui favorise la comparaison des résultats.

Cette méthode a été utilisée pendant trois années scolaires consécutives, soit 2013-2014, 2014-2015 et 2015-2016. La première année, les effets de l'enseignement intensif de l'ALS ont été évalués pour une matière seulement en 6^e année, soit le français, langue d'enseignement (écriture), tandis que, les deux années subséquentes, ils ont été mesurés pour trois matières en 6^e année, soit l'anglais, langue seconde (interaction orale et écriture), le français, langue d'enseignement (écriture), et la mathématique. En 2014-2015 et en 2015-2016, les élèves de 6^e année ont également eu à remplir un questionnaire portant sur leurs perceptions à l'égard de l'anglais.

Le choix d'évaluer trois cohortes d'élèves de 6^e année (2013-2014, 2014-2015 et 2015-2016), en comparant chaque fois un groupe expérimental et un groupe témoin, permet de consolider la méthodologie. L'objectif de cette approche est de rendre un jugement valide et fiable sur les rapports entre l'intervention et les effets observés.

2.4.2 Sources d'information

Les sources d'information utilisées aux fins de l'évaluation sont les résultats obtenus aux épreuves du Ministère, les réponses à un questionnaire soumis aux élèves et les réponses à un bref formulaire transmis aux directions d'école.

Épreuves du Ministère

L'utilisation des épreuves du Ministère permet de mesurer la performance des élèves dans un contexte où les conditions de passation et de correction sont les mêmes pour tous.

Les épreuves suivantes de 6^e année ont été utilisées :

- épreuve d'anglais, langue seconde (élaborée aux fins de l'évaluation par la Direction de l'évaluation des apprentissages et portant sur les compétences *Interagir oralement en anglais* et *Écrire des textes*);
- épreuve obligatoire de français, langue d'enseignement (portant sur la compétence *Écrire des textes variés*);
- épreuve obligatoire de mathématique (portant sur les compétences *Résoudre une situation-problème mathématique* et *Raisonnement à l'aide de concepts et de processus mathématiques* ainsi que sur la maîtrise des concepts et des processus mathématiques).

Questionnaire destiné aux élèves et formulaire à remplir par les directions d'école

Un questionnaire s'adressant aux élèves ayant reçu l'enseignement intensif de l'ALS de même qu'aux autres élèves porte sur leurs perceptions à l'égard de l'anglais. Il comporte 30 énoncés regroupés en

5 thèmes : 1) attitudes à l'égard de l'anglais (8 items); 2) importance et utilité de l'anglais (4 items); 3) sentiment de compétence en anglais (6 items); 4) effort et participation dans les cours d'anglais (4 items); 5) pratique de l'anglais en dehors de l'école (8 items). Pour chaque énoncé, les élèves doivent donner une réponse sur une échelle de Likert en 4 points, en indiquant une opinion (de *Pas du tout d'accord* à *Entièrement d'accord*) ou une fréquence (de *Presque jamais* à *Chaque jour*). L'indice de cohérence interne (coefficient alpha de Cronbach) de l'instrument est de 0,92.

De plus, un formulaire s'adresse aux directions des écoles offrant l'enseignement intensif de l'ALS. Les questions portent sur le nombre d'années de mise en œuvre de cet enseignement dans l'établissement et sur la procédure de sélection des élèves, le cas échéant. Les données issues des réponses à ce formulaire viennent compléter les données administratives ministérielles concernant les modèles d'enseignement intensif de l'ALS.

2.4.3 Échantillonnage

Pour chacune des années de collecte, deux échantillons d'élèves ont été constitués, soit un de jeunes de 6^e année ayant reçu l'enseignement intensif de l'ALS et un autre d'élèves de 6^e année ayant reçu l'enseignement ordinaire. Les groupes (expérimental et témoin) ont été formés à partir d'un plan d'échantillonnage aléatoire par grappes (groupes-classes). Les élèves des échantillons devaient être inscrits, au cours de l'année scolaire, en 6^e année⁹ du primaire, dans une commission scolaire francophone ou une école privée francophone. Ceux qui avaient reçu l'enseignement intensif de l'ALS en 5^e année ont été exclus des échantillons. Pour chacune des années de l'évaluation, la collecte de données a été effectuée auprès d'environ 1 000 élèves de l'enseignement intensif de l'ALS et 1 000 autres élèves de l'enseignement ordinaire.

Pour l'évaluation de la compétence *Interagir oralement en anglais*, deux sous-échantillons – l'un formé d'élèves ayant reçu l'enseignement intensif de l'ALS et l'autre, de jeunes ayant suivi l'enseignement ordinaire – ont été sélectionnés au hasard parmi les échantillons de départ. Les élèves des classes sélectionnées ont accompli une tâche d'interaction orale en présence d'un représentant du Ministère. Ces échantillons comptent annuellement environ 400 élèves de l'enseignement intensif de l'ALS et 400 élèves de l'enseignement ordinaire.

Les données recueillies ont été pondérées selon le sexe de l'élève, la présence ou non d'un plan d'intervention¹⁰, la région administrative et l'indice de milieu socioéconomique de l'école, ce qui a permis de généraliser les résultats et de les appliquer à la population visée.

⁹ La collecte de données n'a été menée qu'auprès des élèves de 6^e année (et non de 5^e année), parce que les épreuves du Ministère sont conçues pour ces élèves seulement.

¹⁰ « Le plan d'intervention dont il s'agit est élaboré pour l'élève dont les capacités et les besoins requièrent, en raison d'une difficulté ou d'un handicap, la mise en place d'actions planifiées et concertées. Ce plan est réalisé dans le cadre d'une démarche de concertation sous la responsabilité du directeur ou de la directrice d'école en collaboration avec les parents, l'élève (à moins qu'il en soit incapable) ainsi que le personnel qui dispense des services à cet élève. Les actions retenues sont consignées de façon à pouvoir procéder à l'évaluation périodique du plan d'intervention. Celui-ci est élaboré et évalué selon les modalités définies dans la politique de la commission scolaire ou de l'établissement d'enseignement privé relative à l'organisation des services éducatifs aux élèves handicapés et aux élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage ou conformément aux dispositions du permis délivré en vertu de la Loi sur l'enseignement privé, le cas échéant. » (Extrait du document *Système Charlemagne – Déclaration en formation générale des jeunes, année scolaire 2015-2016*.)

2.4.4 Épreuves du Ministère

Contexte des épreuves

Les épreuves obligatoires de mathématique et de français, langue d'enseignement (écriture), de la fin du 3^e cycle du primaire sont élaborées à partir du Cadre d'évaluation des apprentissages, du Programme de formation de l'école québécoise et de la Progression des apprentissages. Elles doivent être effectuées chaque année par l'ensemble des élèves du Québec et sont corrigées par les écoles.

Ainsi, chaque année, deux sessions de passation des épreuves obligatoires de mathématique et de français, langue d'enseignement, ont lieu en 6^e année : l'une en janvier et l'autre en juin. Les épreuves de janvier s'adressent aux élèves qui ont terminé les apprentissages prévus au programme de français, langue d'enseignement, et de mathématique du 3^e cycle du primaire (de septembre à janvier) et qui s'appêtent à entreprendre un programme d'enseignement intensif de l'anglais (de février à juin). Les épreuves de janvier sont généralement différentes de celles de juin, ce qui permet d'en assurer la confidentialité. Les épreuves obligatoires de janvier et de juin visent l'évaluation des mêmes compétences et sont jugées équivalentes, tant en français, langue d'enseignement, qu'en mathématique.

Actuellement, les élèves ne sont soumis à aucune épreuve obligatoire d'ALS à la fin du primaire. C'est pourquoi une épreuve a été élaborée aux fins de l'évaluation. Cette épreuve visait à évaluer deux compétences du programme, soit *Interagir oralement en anglais* et *Écrire des textes*. Elle devait permettre d'évaluer autant les apprentissages des élèves inscrits à l'enseignement ordinaire de l'ALS que ceux des élèves inscrits à l'enseignement intensif. Soulignons que seuls les jeunes des échantillons visés par l'évaluation ont été soumis à l'épreuve d'ALS et non l'ensemble des élèves du Québec. L'épreuve était la même pour les deux années d'évaluation.

Brève description des épreuves

Anglais, langue seconde (interaction orale et écriture)

L'épreuve d'ALS consiste en une tâche préparatoire, en une tâche d'interaction orale, en une tâche d'écriture et en une seconde tâche d'interaction orale en présence d'un représentant du Ministère (seulement dans le cas des groupes retenus aux fins de l'évaluation de l'interaction orale). En ce qui concerne les groupes inscrits à l'enseignement ordinaire de l'ALS, l'épreuve se déroule pendant quatre cours consécutifs ou cinq cours consécutifs si l'école reçoit la visite d'un représentant du Ministère. Dans les groupes participant à l'enseignement intensif de l'ALS, l'épreuve s'échelonne sur deux jours consécutifs ou trois jours consécutifs si l'école reçoit la visite d'un représentant du Ministère.

Lors de la tâche préparatoire (60 minutes), les élèves lisent des textes portant sur le sujet abordé dans l'épreuve, répondent à des questions et en discutent en anglais afin d'arriver à une meilleure compréhension du sujet. Lors de la tâche d'interaction orale (60 minutes), en équipes de deux, ils participent successivement à 5 ateliers où ils discutent des questions posées. Pendant la tâche d'écriture (120 minutes), les élèves rédigent individuellement un texte d'environ 125 mots dans lequel ils font une proposition (évaluation de la compétence *Écrire des textes*). Enfin, dans les groupes retenus aux fins de l'évaluation de l'interaction orale (60 minutes), en équipes de deux, ils discutent d'images qui leur sont proposées (évaluation de la compétence *Interagir oralement en anglais*). La durée prévue d'une conversation est d'environ 7 minutes. Cette tâche est filmée.

Français, langue d'enseignement (écriture)

Dans le cadre de l'épreuve obligatoire d'écriture en français, langue d'enseignement, il est demandé aux élèves de 6^e année d'écrire une lettre exposant leur point de vue sur un sujet donné. Pour se préparer à cette tâche, ils lisent un document sur le thème du projet d'écriture. L'épreuve se déroule sur deux demi-journées. Au cours de la première demi-journée, les élèves font une activité préparatoire et rédigent leur brouillon (durée : environ deux heures). La deuxième demi-journée est consacrée à la révision, à la correction et à la mise au propre de leur texte (durée : environ deux heures).

Mathématique

L'épreuve obligatoire de mathématique de 6^e année est constituée de sept tâches à effectuer et d'un questionnaire à remplir. Une des tâches consiste en une situation-problème que les élèves doivent résoudre (compétence *Résoudre une situation-problème mathématique*). Six situations d'application faisant appel à des contextes variés permettent aux élèves de choisir et d'appliquer des concepts ainsi que des processus mathématiques et de justifier leurs résultats à l'aide d'arguments mathématiques (compétence *Raisonnement à l'aide de concepts et de processus mathématiques*). En complément de ces tâches, un questionnaire permet de vérifier la connaissance et la compréhension des concepts et des processus mathématiques chez les élèves. Ce questionnaire comporte 19 questions à réponses brèves.

L'ensemble de l'épreuve de mathématique s'étale sur une période de 4 à 5 jours. La résolution de la situation-problème prend environ 90 minutes, chacune des situations d'application requiert environ 20 minutes et la réponse au questionnaire dure 60 minutes.

Collecte des épreuves

Après chacune des épreuves, les copies non corrigées des textes rédigés par les élèves en anglais, langue seconde, et en français, langue d'enseignement, de même que les cahiers non corrigés des tâches effectuées en mathématique devaient être transmis au Ministère par les écoles. Il en est de même pour les tâches filmées d'interaction orale en anglais, langue seconde.

Le tableau 3 résume les collectes de données effectuées dans le contexte de l'évaluation, en précisant quelles épreuves ont été soumises à quels groupes d'élèves et à quels moments.

Tableau 3 Vue d'ensemble de la passation des épreuves

	Janvier	Juin	
	Enseignement intensif de l'ALS	Enseignement intensif de l'ALS	Enseignement ordinaire de l'ALS
2014	Aucune collecte en français, langue d'enseignement	Épreuve de français, langue d'enseignement (écriture) <i>Modèle « 5 mois/5 mois » et modèles en alternance</i>	Épreuve de français, langue d'enseignement (écriture)
2015	Aucune collecte en anglais, langue seconde	Épreuve d'anglais, langue seconde (interaction orale et écriture) <i>Modèle « 5 mois/5 mois » et modèles en alternance</i>	Épreuve d'anglais, langue seconde (interaction orale et écriture)
	Épreuve de français, langue d'enseignement (écriture) <i>Modèle « 5 mois/5 mois »</i>	Épreuve de français, langue d'enseignement (écriture) <i>Modèles en alternance</i>	Épreuve de français, langue d'enseignement (écriture)
	Épreuve de mathématique* <i>Modèle « 5 mois/5 mois »</i>	Épreuve de mathématique <i>Modèles en alternance</i>	Épreuve de mathématique
2016	Aucune collecte en anglais, langue seconde	Épreuve d'anglais, langue seconde (interaction orale et écriture) <i>Modèle « 5 mois/5 mois » et modèles en alternance</i>	Épreuve d'anglais, langue seconde (interaction orale et écriture)
	Épreuve de français, langue d'enseignement (écriture)* <i>Modèle « 5 mois/5 mois »</i>	Épreuve de français, langue d'enseignement (écriture) <i>Modèles en alternance</i>	Épreuve de français, langue d'enseignement (écriture)
	Épreuve de mathématique* <i>Modèle « 5 mois/5 mois »</i>	Épreuve de mathématique <i>Modèles en alternance</i>	Épreuve de mathématique

* Les épreuves marquées d'un astérisque indiquent les cas où les élèves du modèle « 5 mois/5 mois » ont été soumis à une épreuve (janvier) différente de celle des autres élèves (juin). Les deux épreuves sont jugées équivalentes.

Correction des épreuves

Les épreuves d'ALS (interaction orale et écriture), de français, langue d'enseignement (écriture), et de mathématique ont été corrigées de façon centralisée au Ministère par des équipes supervisées par la Direction de la sanction des études. Un processus centralisé permet d'assurer l'uniformité de la correction et la fiabilité des résultats.

Les équipes de correction étaient constituées de conseillères et de conseillers pédagogiques ainsi que d'enseignantes et d'enseignants recommandés par des conseillères ou conseillers pédagogiques ou ayant déjà participé à des corrections d'épreuves ministérielles au primaire. Chacune des épreuves a été corrigée selon les grilles d'évaluation élaborées par le Ministère. Ces grilles sont demeurées les mêmes au cours des trois années de l'évaluation.

Les équipes de correction de chacune des épreuves avaient à leur disposition un guide contenant des précisions et des exemples relatifs aux différents critères d'évaluation. Pour assurer une compréhension

univoque des critères d'évaluation, une formation leur avait été offerte, y compris des séances de correction collective. De plus, toujours dans le but d'augmenter le degré d'accord dans les équipes, des tests de fidélité interjuges¹¹ ont été effectués au cours des sessions de correction de chacune des épreuves.

L'évaluation des compétences reposait sur l'attribution de cotes (variant généralement de A à E) à différents critères. Les cotes ont été converties en points, puis ceux-ci ont été additionnées de façon à obtenir un résultat total sur 100. Le taux de réussite à chacune des épreuves correspond à la proportion d'élèves qui ont obtenu un résultat total égal ou supérieur à 60 sur 100.

2.4.5 Méthode d'analyse des données

Dans ce rapport, les données sont présentées dans des tableaux sous forme de proportions. Les résultats ont été arrondis à la première décimale. Des comparaisons statistiques entre les groupes ont été effectuées à l'aide du test non paramétrique du khi carré (χ^2). Les seuils de significativité statistique sont rapportés au moyen d'astérisques dont la légende se trouve au bas du tableau :

* : $p < 0,05$; ** : $p < 0,01$; *** : $p < 0,001$; n. s. : non statistiquement significatif.

¹¹ Un test de fidélité interjuges consiste à distribuer une même copie d'épreuve ou à faire visionner un même enregistrement vidéo (dans le cas de l'anglais oral) à tous les correcteurs, qui l'évaluent d'abord individuellement. Il s'agit ensuite de s'assurer qu'une majorité de correcteurs portent le même jugement sur chacun des critères évalués. Si ce n'est pas le cas, un retour est effectué sur les critères pour lesquels les jugements ont été différents.

3 CARACTÉRISTIQUES DES ÉLÈVES ÉVALUÉS ET CONDITIONS DE MISE EN ŒUVRE DE L'ENSEIGNEMENT INTENSIF DE L'ALS DANS LES ÉCOLES ÉCHANTILLONNÉES

Dans un premier temps, le présent chapitre décrit les caractéristiques des deux groupes d'élèves qui ont servi à l'évaluation. Le premier est composé des élèves qui ont reçu l'enseignement intensif de l'ALS (groupe expérimental) et le second, des autres élèves (groupe témoin). Dans un deuxième temps, les conditions de mise en œuvre de l'enseignement intensif de l'ALS dans les écoles que fréquentent les élèves du premier groupe sont expliquées.

3.1 Caractéristiques des échantillons d'élèves comparés selon le type d'enseignement de l'anglais, langue seconde

Le tableau 4 présente certaines caractéristiques des deux échantillons d'élèves comparés (enseignement intensif et enseignement ordinaire de l'ALS) au cours des trois années de l'évaluation.

Tableau 4 Caractéristiques des échantillons d'élèves comparés (2014, 2015, 2016)

Caractéristiques des élèves		Proportions d'élèves (%)					
		2014		2015		2016	
		Enseignement ordinaire de l'ALS (n = 1 256)	Enseignement intensif de l'ALS (n = 1 070)	Enseignement ordinaire de l'ALS (n = 960)	Enseignement intensif de l'ALS (n = 1 142)	Enseignement ordinaire de l'ALS (n = 1 100)	Enseignement intensif de l'ALS (n = 1 394)
Sexe	Filles	48,1	52,6	48,2	52,3	49,7	51,4
	Garçons	51,9	47,4	51,8	47,7	50,3	48,6
Langue maternelle	Français	83,0	92,6	88,6	93,0	81,5	92,7
	Anglais	2,5	0,7	2,0	1,5	2,2	0,7
	Autre	14,5	6,8	9,4	5,5	16,3	6,6
Plan d'intervention	Oui	25,7	12,5	26,0	15,2	21,9	16,6
	Non	74,3	87,5	74,0	84,8	78,1	83,4
Milieu socioéconomique ¹²	Favorisé	23,5	47,2	25,6	50,2	33,6	46,9
	Moyen	40,5	41,3	40,5	39,4	37,1	41,6
	Défavorisé	35,9	11,5	34,0	10,4	29,2	11,4

Les données du tableau 4 permettent de dresser un portrait de la situation qui avait cours de 2014 à 2016 relativement aux échantillons d'élèves qui ont été comparés aux fins de l'évaluation. Il faut rappeler qu'au moment de la collecte de données, la décision d'offrir ou non l'enseignement intensif de l'ALS relevait de chaque établissement.

Au cours des trois années de collecte, l'échantillon d'élèves ayant reçu l'enseignement intensif de l'ALS comptait proportionnellement plus de filles que celui des élèves ayant suivi l'enseignement ordinaire. Dans le premier échantillon, la langue maternelle de plus de 90 % des élèves est le français, tandis que celle d'environ 6 % des élèves est une autre langue que le français ou l'anglais. L'échantillon constitué d'élèves qui ont reçu l'enseignement ordinaire de l'ALS compte plus de jeunes dont la langue maternelle n'est ni le français ni l'anglais (entre 9,4 % et 16,3 %). Par ailleurs, la proportion d'élèves qui ont un plan d'intervention varie de 12,5 % à 16,6 % dans le groupe ayant bénéficié de l'enseignement intensif de l'ALS. Cette même proportion varie entre 21,9 % et 26,0 % dans le groupe de l'enseignement ordinaire. Précisons également que près de la moitié des élèves inscrits en enseignement intensif de l'ALS sont issus d'un milieu socioéconomique favorisé, alors qu'entre 23,5 % et 33,6 % des élèves ayant reçu

¹² Le milieu socioéconomique est défini à partir du rang décile de l'indice de milieu socioéconomique (IMSE) de chaque école publique. Ainsi, les écoles dont le rang décile est 1, 2 ou 3 sont classées dans la catégorie « milieux favorisés », celles dont le rang décile est 4, 5, 6 ou 7, dans la catégorie « milieux moyens » et celles dont le rang décile est 8, 9 ou 10 sont considérées comme des écoles de « milieux défavorisés ». Les écoles privées ont été classées dans la catégorie « milieux favorisés ».

l'enseignement ordinaire viennent d'un milieu socioéconomique favorisé. De plus, autour de 10 % des élèves ayant suivi l'enseignement intensif viennent d'un milieu défavorisé, ce qui est le cas du tiers des élèves inscrits à l'enseignement ordinaire.

En somme, l'échantillon constitué d'élèves ayant reçu l'enseignement intensif de l'ALS compte proportionnellement plus de filles, plus d'élèves de milieux favorisés, moins d'élèves ayant un plan d'intervention et moins d'élèves allophones¹³ que l'échantillon constitué de jeunes qui n'ont pas suivi ce type d'enseignement. Ces répartitions d'élèves sont demeurées relativement stables de 2013-2014 à 2015-2015, et ce, dans les deux groupes comparés.

3.2 Quelques données sur la mise en œuvre de l'enseignement intensif de l'anglais, langue seconde, dans les écoles échantillonnées

Pour chacune des années de l'évaluation, les écoles participantes offrant l'enseignement intensif de l'ALS ont été invitées à remplir un bref formulaire sur la mise en œuvre de cet enseignement.

Nombre d'années d'implantation de l'enseignement intensif de l'ALS

Le nombre d'années d'implantation de l'enseignement intensif de l'ALS varie entre 1 et 26 selon les écoles échantillonnées (tableau 5). En 2014, près de 70 % des écoles en étaient à leur première ou seconde année d'implantation. En 2016, les écoles ayant implanté ce type d'enseignement depuis 1 ou 2 ans ne constituaient plus que 20 % de l'échantillon. De plus, en 2016, une plus grande proportion d'écoles avaient accumulé de 3 à 9 ans de mise en œuvre de l'enseignement intensif de l'ALS.

¹³ Élèves dont la langue maternelle n'est ni le français ni l'anglais.

Tableau 5 Nombre d'années d'implantation de l'enseignement intensif de l'ALS dans les écoles échantillonnées (2014, 2015, 2016)

	2014		2015		2016	
Nombre d'années d'implantation de l'enseignement intensif de l'ALS	Nombre d'écoles (n = 36)	Proportion d'écoles (%)	Nombre d'écoles (n = 36)	Proportion d'écoles (%)	Nombre d'écoles (n = 58)	Proportion d'écoles (%)
1 an	11	30,6	4	11,1	8	13,8
2 ans	14	38,9	11	30,6	4	6,9
3 ans	0	0	5	13,9	10	17,2
De 4 à 9 ans	2	5,6	4	11,1	15	25,9
De 10 à 14 ans	3	8,3	5	13,9	10	17,2
De 15 à 19 ans	4	11,1	5	13,9	5	8,6
20 ans ou plus	2	5,6	2	5,6	6	10,3

Sélection des élèves

La majorité des écoles ont indiqué offrir l'enseignement intensif de l'ALS à tous leurs élèves, sans exception (aucune sélection). Comme le montre le tableau 6, pour chacune des années de collecte, autour de 70 % des élèves qui recevaient ce type d'enseignement n'avaient pas été sélectionnés.

Tableau 6 Proportions des élèves recevant l'enseignement intensif de l'ALS sans avoir été sélectionnés (2014, 2015, 2016)

Proportions d'élèves non sélectionnés		
2014 (n = 1 070)	2015 (n = 1 142)	2016 (n = 1 394)
69,2	74,5	72,3

Il est à noter que les écoles qui ont nouvellement implanté l'enseignement intensif de l'ALS sont proportionnellement plus nombreuses à offrir ce type d'enseignement à tous leurs élèves, sans aucune sélection. Par exemple, en 2016, 90,9 % des écoles échantillonnées qui avaient implanté l'enseignement intensif de l'ALS depuis 3 ans ou moins ont déclaré l'offrir à tous leurs élèves, sans exception. Cette proportion était de 73,3 % dans les écoles l'offrant depuis une période de 3 à 9 ans. Seulement la moitié des écoles ayant implanté ce type d'enseignement depuis 10 ans ou plus l'offraient à tous leurs élèves sans faire de sélection (52,3 %) (données non présentées).

Il a été demandé aux écoles qui n'offraient pas systématiquement l'enseignement intensif de l'ALS à tous leurs élèves d'indiquer quels éléments étaient considérés pour l'admission (sélection) de ceux-ci à

ce type d'enseignement. Les répondants devaient cocher un ou plusieurs critères de sélection parmi une liste qui leur avait été soumise.

La majorité des écoles qui sélectionnent les élèves devant participer à l'enseignement intensif de l'ALS ont déclaré le faire sur la base des critères suivants : la motivation à l'égard de l'anglais, les recommandations des enseignantes et des enseignants, la demande des parents, l'autonomie des élèves et leur rendement scolaire en général. Environ la moitié des écoles sélectionnent les élèves en fonction de leurs résultats scolaires en français, langue d'enseignement. Peu d'établissements considèrent la maîtrise de l'anglais comme un critère de sélection.

Modèles d'enseignement intensif de l'ALS

Le modèle d'enseignement intensif de l'ALS retenu doit être déclaré au Ministère par les écoles au début de chaque année scolaire. Le tableau 7 présente la répartition des différents modèles dans les échantillons ayant servi à l'évaluation, en proportions d'élèves, de 2014 à 2016.

Tableau 7 Modèles d'enseignement intensif de l'ALS pour les élèves des échantillons (2014, 2015, 2016)

Modèles d'enseignement intensif de l'ALS	Proportions d'élèves (%)		
	2014 (n = 1 070)	2015 (n = 1 142)	2016 (n = 1 394)
5 mois/5 mois	60,7	50,6	65,6
1 cycle de x jours/1 cycle de x jours (il s'agit le plus souvent de cycles de 9 jours)	4,3	28,9	12,8
5 demi-journées	22,6	10,4	10,4
3 jours/2 jours – 2 jours/3 jours	6,8	0,0	0,0
2,5 jours/2,5 jours	0,0	4,6	5,1
1 semaine/1 semaine	0,0	1,1	2,9
1 jour/1 jour	0,7	1,9	2,0
4 jours/1 jour – 1 jour/4 jours	0,0	1,5	0,0
2 semaines/2 semaines	5,0	0,9	1,3

Conformément à ce qui est observé dans la population, la plus grande part des élèves des échantillons ont reçu l'enseignement intensif de l'ALS selon le modèle « 5 mois/5 mois ». Une partie d'entre eux ont été assignés au modèle « 1 cycle de x jours/1 cycle de x jours », c'est-à-dire qu'ils ont suivi l'enseignement intensif de l'ALS pendant un cycle du calendrier scolaire et l'enseignement des autres matières pendant l'autre cycle, en alternance tout au long de l'année. D'autres élèves ont été assignés au modèle « 5 demi-journées », recevant l'enseignement intensif de l'ALS le matin ou l'après-midi et l'enseignement des autres matières l'autre demi-journée, et ce, tout au long de l'année scolaire. Les autres modèles ne concernent qu'une minorité d'élèves.

4 RÉSULTATS

Dans la présente section, les résultats des élèves qui ont reçu l'enseignement intensif de l'ALS sont comparés à ceux des élèves qui ont suivi l'enseignement ordinaire. Ces résultats (taux de réussite) sont présentés relativement aux quatre épreuves qui ont servi d'instruments de mesure pour l'évaluation : 1) épreuve d'ALS (interaction orale); 2) épreuve d'ALS (écriture); 3) épreuve de français, langue d'enseignement (écriture); 4) épreuve de mathématique. Par la suite, les résultats obtenus dans chacune des matières seront différenciés en fonction du modèle d'enseignement intensif de l'ALS et de certaines caractéristiques des élèves.

Dans la seconde partie de cette section sont comparées les perceptions à l'égard de l'anglais des élèves qui ont reçu l'enseignement intensif de l'ALS et de ceux qui ont suivi l'enseignement ordinaire. Ces perceptions seront également analysées en fonction du modèle retenu et de certaines caractéristiques des élèves.

4.1 Résultats aux épreuves ministérielles

4.1.1 Effets de l'enseignement intensif de l'ALS

Pour dégager une vue d'ensemble des résultats obtenus au cours des trois années de collecte, un tableau a été produit à partir des taux de réussite des élèves des deux échantillons comparés (enseignement ordinaire et enseignement intensif) pour chacune des épreuves ministérielles (tableau 8). Il faut rappeler que la collecte de 2014 n'a été effectuée qu'en français, langue d'enseignement (écriture), alors que, les deux autres années, des données ont été recueillies en anglais, langue seconde (interaction orale et écriture), en français, langue d'enseignement (écriture), et en mathématique.

Les données du tableau 8 révèlent que les taux de réussite aux épreuves ministérielles de 6^e année des élèves ayant reçu l'enseignement intensif de l'ALS sont toujours supérieurs à ceux des élèves ayant suivi l'enseignement ordinaire, sauf dans un cas, où ils s'avèrent équivalents (français, langue d'enseignement, 2016). Les écarts entre les groupes ayant reçu ou non l'enseignement intensif de l'ALS sont particulièrement importants en anglais, langue seconde (près de 30 points de pourcentage tant à l'épreuve orale qu'à l'épreuve écrite).

Ces résultats recueillis auprès de trois cohortes d'élèves tendent à indiquer que l'enseignement intensif de l'ALS contribue au développement des compétences des élèves en anglais, langue seconde (tant à l'oral qu'à l'écrit), sans compromettre leur réussite en français, langue d'enseignement (écriture), et en mathématique.

Tableau 8 Taux de réussite (%) à chacune des épreuves, pour chaque année de l'évaluation, selon le type d'enseignement de l'ALS

Épreuve d'interaction orale en ALS	Enseignement ordinaire de l'ALS	Enseignement intensif de l'ALS	Test statistique
2015	58,9 (n = 392)	90,3 (n = 411)	***
2016	57,2 (n = 285)	88,0 (n = 407)	***
Épreuve d'écriture en ALS	Enseignement ordinaire de l'ALS	Enseignement intensif de l'ALS	Test statistique
2015	62,2 (n = 804)	90,7 (n = 974)	***
2016	55,1 (n = 952)	85,8 (n = 1 292)	***
Épreuve d'écriture en français, langue d'enseignement	Enseignement ordinaire de l'ALS	Enseignement intensif de l'ALS	Test statistique
2014	77,8 (n = 1 256)	88,7 (n = 1 070)	***
2015	75,5 (n = 918)	82,9 (n = 991)	***
2016	92,7 (n = 1 069)	92,7 (n = 1 265)	n. s.
Épreuve de mathématique	Enseignement ordinaire de l'ALS	Enseignement intensif de l'ALS	Test statistique
2015	72,8 (n=863)	81,1 (n=943)	***
2016	71,9 (n=1 053)	84,4 (n=1 347)	***

* : $p < 0,05$; ** : $p < 0,01$; *** : $p < 0,001$; n. s. : non statistiquement significatif (tests du χ^2)

Tableau 9 Taux de réussite (%) à chacune des épreuves, pour chaque année de l'évaluation, selon le modèle d'organisation de l'enseignement intensif de l'ALS

Épreuve d'interaction orale en ALS	Enseignement intensif de l'ALS selon le modèle « 5 mois/5 mois »	Enseignement intensif de l'ALS selon les modèles en alternance	Test statistique
2015	87,4 (n = 168)	92,6 (n = 243)	n. s.
2016	90,3 (n = 339)	76,5 (n = 68)	**
Épreuve d'écriture en ALS	Enseignement intensif de l'ALS selon le modèle « 5 mois/5 mois »	Enseignement intensif de l'ALS selon les modèles en alternance	Test statistique
2015	88,5 (n = 414)	92,1 (n = 560)	*
2016	84,3 (n = 816)	88,2 (n = 476)	*
Épreuve d'écriture en français, langue d'enseignement	Enseignement intensif de l'ALS selon le modèle « 5 mois/5 mois »	Enseignement intensif de l'ALS selon les modèles en alternance	Test statistique
2014	87,5 (n = 650)	90,5 (n = 420)	n. s.
2015	80,0 (n = 430)	85,2 (n = 561)	*
2016	92,0 (n = 814)	93,8 (n = 451)	n. s.
Épreuve de mathématique	Enseignement intensif de l'ALS selon le modèle « 5 mois/5 mois »	Enseignement intensif de l'ALS selon les modèles en alternance	Test statistique
2015	74,5 (n = 427)	86,6 (n = 516)	***
2016	88,6 (n = 878)	76,5 (n = 469)	***

* : $p < 0,05$; ** : $p < 0,01$; *** : $p < 0,001$; n. s. : non statistiquement significatif (tests du χ^2)

4.1.2 Effets du modèle d'enseignement intensif de l'ALS

Pour obtenir des indications sur les effets du modèle d'organisation de l'enseignement intensif de l'ALS, les taux de réussite des élèves ayant reçu ce type d'enseignement selon le modèle « 5 mois/5 mois » ont été comparés à ceux des élèves l'ayant suivi en alternance avec l'enseignement des autres matières. Les résultats sont présentés au tableau 9.

À l'épreuve d'interaction orale en ALS, pour 2015, le taux de réussite des élèves ayant reçu l'enseignement intensif en alternance avec l'enseignement des autres matières (92,6 %) est de 5 points plus élevé que celui des jeunes ayant bénéficié de l'enseignement intensif selon le modèle « 5 mois/5 mois » (87,4 %). Cet écart n'est cependant pas statistiquement significatif. En 2016, toujours à l'épreuve d'interaction orale en ALS, le taux de réussite des élèves des modèles en alternance s'est avéré significativement inférieur à celui des élèves du modèle « 5 mois/5 mois ». Cet écart pourrait s'expliquer par le petit nombre d'élèves des modèles en alternance ($n = 68$) lors de cette collecte, qui rendrait le résultat obtenu moins représentatif. Il est à noter que le taux de réussite en anglais oral des élèves des modèles en alternance (76,5 %) demeure supérieur à celui des élèves ayant reçu l'enseignement ordinaire de l'ALS (57,2 %, comme l'indique le tableau 8).

À l'épreuve d'écriture en ALS, les taux de réussite pour les modèles en alternance s'avèrent significativement supérieurs à ceux du modèle « 5 mois/5 mois », et ce, tant pour 2015 que pour 2016. Les écarts de points de pourcentage entre les deux groupes sont cependant modérés (environ 4 points).

À l'épreuve d'écriture en français, langue d'enseignement, les taux de réussite des élèves ayant reçu l'enseignement intensif de l'ALS selon le modèle « 5 mois/5 mois » et de ceux des modèles en alternance sont statistiquement équivalents pour 2014 et 2016. Pour 2015, le taux de réussite du groupe des modèles en alternance est supérieur de 5 points à celui du groupe du modèle « 5 mois/5 mois ».

À l'épreuve de mathématique de 2015, les élèves des modèles en alternance ont obtenu un taux de réussite plus élevé que ceux du modèle « 5 mois/5 mois ». À l'inverse, en 2016, le taux de réussite du groupe du modèle « 5 mois/5 mois » a été supérieur à celui du groupe des modèles en alternance. Ces résultats pourraient en partie s'expliquer par le fait qu'en mathématique, les élèves du modèle « 5 mois/5 mois » ont fait une épreuve (en janvier) différente de celle des autres élèves (en juin). Même si les épreuves sont jugées équivalentes, il est possible qu'en 2015, l'épreuve de janvier (5 mois/5 mois) ait présenté plus de défis pour les élèves que celle de juin (en alternance). Inversement, en 2016, l'épreuve de juin (en alternance) aurait comporté plus de défis pour les élèves que celle de janvier (5 mois/5 mois). Ces hypothèses vont dans le sens de commentaires reçus du réseau scolaire et d'analyses menées à l'interne concernant les épreuves de mathématique de 2015 et de 2016.

En somme, les résultats obtenus ne permettent pas de conclure à la supériorité d'un modèle d'organisation de l'enseignement intensif de l'ALS par rapport à l'autre. Les écarts de résultats observés entre les deux modèles s'avèrent généralement peu élevés. Dans tous les cas, les résultats des élèves de l'enseignement intensif, quel que soit le modèle, sont supérieurs à ceux des élèves de l'enseignement ordinaire.

4.1.3 Effets de l'enseignement intensif de l'ALS chez les élèves ayant un plan d'intervention

Étant donné les préoccupations relatives aux élèves éprouvant des besoins particuliers dans le contexte de l'enseignement intensif de l'ALS, un tableau-synthèse des taux de réussite obtenus par les jeunes qui faisaient l'objet d'un plan d'intervention au cours des trois années de collecte a été produit (tableau 10). Puisque les élèves ayant un plan d'intervention sont relativement peu nombreux dans les échantillons de l'enseignement intensif de l'ALS (entre 133 et 224 par année), les résultats les concernant sont toutefois à considérer avec une certaine prudence.

Selon les données du tableau 10, les élèves ayant un plan d'intervention qui ont reçu l'enseignement intensif de l'ALS affichent des taux de réussite en anglais (interaction orale et écriture) nettement plus élevés que leurs homologues qui n'ont pas suivi ce type d'enseignement. De surcroît, les taux de réussite en français, langue d'enseignement (écriture), et en mathématique des élèves ayant un plan d'intervention qui ont bénéficié de l'enseignement intensif de l'ALS sont généralement équivalents (français, langue d'enseignement) ou supérieurs (mathématique) à ceux de leurs homologues qui ont suivi l'enseignement ordinaire.

Un seul résultat ne suit pas cette tendance : le taux de réussite en écriture (français, langue d'enseignement) de 2016 des élèves ayant un plan d'intervention qui ont reçu l'enseignement intensif de l'ALS s'avère inférieur à celui de leurs homologues qui ont suivi l'enseignement ordinaire. Ce résultat pourrait être lié au fait qu'en 2016, une partie des élèves ont fait une épreuve d'écriture différente (modèle intensif « 5 mois/5 mois » : épreuve de janvier) de celle à laquelle ont été soumis les autres élèves (épreuve de juin). Lors des deux collectes précédentes (2014 et 2015), tous les élèves des échantillons avaient fait la même épreuve d'écriture en français, langue d'enseignement, et les taux de réussite de ceux ayant un plan d'intervention étaient équivalents, que ces derniers aient reçu ou non l'enseignement intensif de l'ALS.

Le tableau 11 présente les taux de réussite des élèves ayant un plan d'intervention selon le modèle d'organisation de l'enseignement intensif. En 2015, à l'épreuve d'interaction orale en ALS, les taux de réussite des élèves ayant un plan d'intervention qui faisaient partie du modèle « 5 mois/5 mois » et de ceux des modèles en alternance étaient statistiquement équivalents. En 2016, le taux de réussite à l'épreuve d'interaction orale en ALS des élèves ayant un plan d'intervention assignés aux modèles en alternance était inférieur à celui de leurs homologues du modèle « 5 mois/5 mois ». Ce résultat suit la même tendance que celle des résultats obtenus pour l'ensemble des élèves lors de cette collecte (voir le tableau 9). Il pourrait être lié au petit nombre d'élèves des modèles en alternance qui ont participé à l'épreuve d'interaction orale en ALS en 2016.

En 2015, à l'épreuve d'écriture en ALS, le taux de réussite des élèves ayant un plan d'intervention était le même, qu'ils fassent partie du groupe du modèle « 5 mois/5 mois » ou de celui des modèles en alternance. En 2016, les élèves ayant un plan d'intervention des modèles en alternance ont obtenu un taux de réussite supérieur à celui de leurs homologues du modèle « 5 mois/5 mois ».

Tableau 10 Taux de réussite (%) des élèves ayant un plan d'intervention à chacune des épreuves, pour chaque année de l'évaluation, selon le type d'enseignement de l'ALS

Épreuve d'interaction orale en ALS	Enseignement ordinaire de l'ALS	Enseignement intensif de l'ALS	Test statistique
2015	52,4 (n = 82)	80,0 (n = 75)	***
2016	23,5 (n = 68)	60,0 (n = 70)	***
Épreuve d'écriture en ALS	Enseignement ordinaire de l'ALS	Enseignement intensif de l'ALS	Test statistique
2015	39,3 (n = 173)	75,2 (n = 149)	***
2016	29,5 (n = 190)	65,4 (n = 208)	***
Épreuve d'écriture en français, langue d'enseignement	Enseignement ordinaire de l'ALS	Enseignement intensif de l'ALS	Test statistique
2014	57,9 (n = 323)	64,7 (n = 133)	n. s.
2015	52,0 (n = 223)	59,7 (n = 139)	n. s.
2016	83,4 (n = 229)	75,4 (n = 211)	*
Épreuve de mathématique	Enseignement ordinaire de l'ALS	Enseignement intensif de l'ALS	Test statistique
2015	43,1 (n = 218)	55,2 (n = 134)	*
2016	48,2 (n = 226)	64,3 (n = 224)	**

* : $p < 0,05$; ** : $p < 0,01$; *** : $p < 0,001$; n. s. : non statistiquement significatif (tests du χ^2)

Tableau 11 Taux de réussite (%) des élèves ayant un plan d'intervention à chacune des épreuves, pour chaque année de l'évaluation, selon le modèle d'organisation de l'enseignement intensif de l'ALS

Épreuve d'interaction orale en ALS	Enseignement intensif de l'ALS selon le modèle « 5 mois/5 mois »	Enseignement intensif de l'ALS selon les modèles en alternance	Test statistique
2015	77,8 (n = 36)	82,1 (n = 39)	n. s.
2016	71,7 (n = 46)	37,5 (n = 24)	**
Épreuve d'écriture en ALS	Enseignement intensif de l'ALS selon le modèle « 5 mois/5 mois »	Enseignement intensif de l'ALS selon les modèles en alternance	Test statistique
2015	75,3 (n = 77)	75,0 (n = 72)	n. s.
2016	58,1 (n = 124)	76,5 (n = 84)	**
Épreuve d'écriture en français, langue d'enseignement	Enseignement intensif de l'ALS selon le modèle « 5 mois/5 mois »	Enseignement intensif de l'ALS selon les modèles en alternance	Test statistique
2014	60,6 (n = 71)	69,4 (n = 62)	n. s.
2015	52,2 (n = 67)	66,7 (n = 72)	n. s.
2016	71,1 (n = 128)	81,7 (n = 83)	n. s.
Épreuve de mathématique	Enseignement intensif de l'ALS selon le modèle « 5 mois/5 mois »	Enseignement intensif de l'ALS selon les modèles en alternance	Test statistique
2015	39,7 (n = 69)	70,8 (n = 65)	***
2016	64,3 (n = 140)	64,3 (n = 84)	n. s.

* : $p < 0,05$; ** : $p < 0,01$; *** : $p < 0,001$; n. s. : non statistiquement significatif (tests du χ^2)

À l'épreuve d'écriture en français, langue d'enseignement, les élèves ayant un plan d'intervention et faisant partie du modèle « 5 mois/5 mois » ont obtenu des taux de réussite statistiquement équivalents à ceux des élèves des modèles en alternance, et ce, au cours des trois années de collecte. Néanmoins, sur le plan descriptif, il est possible d'observer que les taux de réussite sont plus élevés du côté des élèves des modèles en alternance. Il est à noter qu'en 2016, le taux de réussite à l'épreuve d'écriture (français, langue d'enseignement) chez les jeunes ayant un plan d'intervention et assignés au modèle « 5 mois/5 mois » (71,1 %) était inférieur à celui de leurs homologues de l'enseignement ordinaire (83,4 %, comme l'indique le tableau 10). Par contre, toujours en 2016, les élèves ayant un plan d'intervention et assignés aux modèles en alternance (81,7 %) affichaient un taux de réussite équivalent à ceux de l'enseignement ordinaire (83,4 %).

Pour ce qui est de l'épreuve de mathématique, en 2015, les élèves ayant un plan d'intervention et recevant l'enseignement intensif de l'ALS selon les modèles en alternance ont obtenu un taux de réussite supérieur à ceux qui suivaient cet enseignement selon le modèle « 5 mois/5 mois ». En 2016, les taux de réussite en mathématique de ces deux groupes étaient statistiquement équivalents.

4.1.4 Effets de l'enseignement intensif de l'ALS chez les élèves allophones et les élèves de milieux défavorisés

Des analyses des effets de l'enseignement intensif de l'ALS ont été menées en ne considérant que les élèves allophones ou que les élèves des écoles de milieux socioéconomiques défavorisés. Ces analyses ont été effectuées à titre exploratoire, étant donné le nombre limité d'élèves allophones (entre 39 et 89 par année) et d'élèves de milieux défavorisés (entre 84 et 158 par année) qui ont reçu l'enseignement intensif de l'ALS dans le contexte de l'évaluation. Les résultats de ces analyses sont présentés en annexe.

Ces analyses exploratoires tendent à indiquer que les élèves allophones recevant l'enseignement intensif de l'ALS obtiendraient, en anglais, langue seconde (interaction orale et écriture), en français, langue d'enseignement (écriture), et en mathématique, des taux de réussite supérieurs ou équivalents à ceux des élèves allophones suivant l'enseignement ordinaire. De même, les élèves de milieux défavorisés recevant l'enseignement intensif de l'ALS obtiendraient, en anglais, langue seconde (interaction orale et écriture), en français, langue d'enseignement (écriture), et en mathématique, des taux de réussite supérieurs ou équivalents à ceux des élèves de milieux défavorisés suivant l'enseignement ordinaire.

4.2 Résultats du questionnaire portant sur les perceptions à l'égard de l'anglais

En complément de l'épreuve d'ALS, un questionnaire portant sur les perceptions des élèves à l'égard de l'anglais leur a été soumis en 2015 et en 2016. Ce questionnaire traitait des dimensions suivantes : 1) attitudes à l'égard de l'anglais; 2) importance et utilité de l'anglais; 3) sentiment de compétence en anglais; 4) effort et participation dans les cours d'anglais; 5) pratique de l'anglais en dehors de l'école. Étant donné que les résultats de l'année 2015 sont très semblables à ceux de l'année 2016, seuls les résultats de 2016 seront présentés dans ce rapport.

4.2.1 Effets de l'enseignement intensif de l'ALS

Les résultats du questionnaire en fonction du type d'enseignement de l'ALS (intensif ou ordinaire) figurent au tableau 12. La majorité des élèves, qu'ils aient reçu l'enseignement intensif ou l'enseignement ordinaire, déclarent aimer apprendre l'anglais. La plupart d'entre eux considèrent l'ALS comme une matière importante et utile, et disent s'efforcer de bien participer dans les cours. L'ensemble des élèves préfèrent parler et écrire plutôt que lire en anglais. Presque tous disent écouter de la musique en anglais au moins une fois par semaine. Par contre, les élèves sont proportionnellement moins nombreux à déclarer lire ou écrire en anglais en dehors de l'école.

L'analyse révèle des écarts significatifs entre les groupes comparés relativement à presque tous les énoncés du questionnaire. Seules les réponses liées à l'écoute de musique en anglais, à l'utilisation de jeux vidéo en anglais et à l'écriture de courriels en anglais sont similaires pour les deux groupes d'élèves. Concernant tous les autres énoncés du questionnaire, les élèves ayant reçu l'enseignement intensif de l'ALS ont des perceptions plus positives que ceux ayant suivi l'enseignement ordinaire.

Ainsi, il ressort que les élèves qui ont reçu l'enseignement intensif perçoivent plus positivement l'anglais (attitudes, importance accordée à l'anglais, sentiment de compétence, effort et participation dans les cours) que ceux qui ne l'ont pas suivi. Les jeunes qui ont bénéficié de l'enseignement intensif déclarent aussi pratiquer plus fréquemment des activités en anglais en dehors de l'école (lire, regarder la télévision ou des films, parler, consulter des sites Internet, écrire des textes).

4.2.2 Effets du modèle d'enseignement intensif de l'ALS

Les perceptions des élèves ayant reçu l'enseignement intensif de l'ALS selon le modèle « 5 mois/5 mois » sont généralement similaires à celles des élèves y ayant participé selon les modèles en alternance (tableau 13). Toutefois, concernant trois énoncés du questionnaire, des écarts significatifs sont observés en fonction du modèle d'enseignement intensif. Ainsi, les élèves assignés au modèle « 5 mois/5 mois » disent aimer davantage parler et écrire en anglais comparativement à ceux assignés aux modèles en alternance. Les élèves du modèle « 5 mois/5 mois » déclarent aussi regarder plus souvent la télévision ou des films en anglais que les élèves des modèles en alternance.

Tableau 12 Réponses des élèves au questionnaire portant sur les perceptions à l'égard de l'anglais, selon le type d'enseignement de l'ALS (2016)

Énoncés	Enseignement ordinaire de l'ALS	Enseignement intensif de l'ALS	Test statistique
	(n = 1 018)	(n = 1 259)	
Proportions d'élèves (%) plutôt ou entièrement d'accord			
Attitudes à l'égard de l'anglais			
J'aime apprendre de nouveaux mots ou de nouvelles expressions en anglais.	86,0	95,9	***
Je veux être bilingue plus tard.	85,6	94,3	***
J'aime apprendre l'anglais.	83,9	96,9	***
J'aimerais visiter des provinces ou des pays anglophones.	83,0	93,7	***
J'aime parler en anglais avec d'autres personnes.	66,3	88,6	***
J'aime écrire en anglais.	61,7	82,9	***
J'aimerais connaître davantage les habitudes de vie et les traditions des anglophones.	54,9	68,5	***
J'aime lire en anglais.	48,6	68,8	***
Importance et utilité de l'anglais			
Connaître l'anglais est important dans le monde aujourd'hui.	97,4	98,9	**
L'anglais est une matière importante à l'école.	92,9	97,8	***
Connaître l'anglais me sera utile pour mon travail dans l'avenir.	90,3	95,5	***
L'anglais m'est utile dans ma vie de tous les jours.	69,1	85,2	***
Sentiment de compétence en anglais			
Je me suis amélioré ou améliorée en anglais depuis le début de l'année.	87,7	97,5	***
Je lis bien en anglais.	72,2	86,3	***
Je comprends bien lorsqu'on me parle en anglais.	71,0	95,3	***
J'ai de la facilité à apprendre l'anglais.	69,4	88,9	***
Je parle bien en anglais.	68,4	90,9	***
J'écris bien en anglais.	62,8	86,9	***
Effort et participation dans les cours d'anglais			
Je m'efforce d'employer les bons mots quand je parle en anglais.	94,1	97,9	***
Je m'efforce de bien prononcer quand je parle en anglais.	93,9	97,3	***
Je suis attentif ou attentive dans mes cours d'anglais.	89,8	95,3	***
Dans mes cours d'anglais, je participe en communiquant mes idées ou en posant des questions.	69,9	85,4	***

Pratique de l'anglais en dehors de l'école	Proportions d'élèves (%) qui déclarent pratiquer l'activité une fois par semaine ou plus		Test statistique
J'écoute de la musique en anglais.	96,3	97,1	n. s.
Je joue à des jeux vidéo en anglais.	66,2	62,4	n. s.
Je regarde des émissions de télévision ou des films en anglais.	54,5	72,5	***
Je consulte des sites Internet en anglais.	50,3	64,8	***
Je parle en anglais avec des amis ou d'autres personnes de mon entourage.	41,7	62,0	***
Je lis des livres ou des revues en anglais.	30,3	54,5	***
J'écris des courriels en anglais.	18,9	19,2	n. s.
J'écris des textes en anglais (histoires, recherches, etc.).	18,0	29,4	***

* : $p < 0,05$; ** : $p < 0,01$; *** : $p < 0,001$; n. s. : non statistiquement significatif (tests du χ^2)

Tableau 13 Réponses des élèves au questionnaire portant sur les perceptions à l'égard de l'anglais, selon le modèle d'organisation de l'enseignement intensif de l'ALS (2016)

Énoncés	Enseignement intensif de l'ALS selon le modèle « 5 mois/5 mois »	Enseignement intensif de l'ALS selon les modèles en alternance	Test statistique
	(n = 792)	(n = 467)	
Proportions d'élèves (%) plutôt ou entièrement d'accord			
Attitudes à l'égard de l'anglais			
J'aime apprendre de nouveaux mots ou de nouvelles expressions en anglais.	95,8	95,9	n. s.
Je veux être bilingue plus tard.	94,8	93,3	n. s.
J'aime apprendre l'anglais.	96,8	97,2	n. s.
J'aimerais visiter des provinces ou des pays anglophones.	93,4	94,2	n. s.
J'aime parler en anglais avec d'autres personnes.	91,3	84,1	***
J'aime écrire en anglais.	85,7	78,4	**
J'aimerais connaître davantage les habitudes de vie et les traditions des anglophones.	68,9	67,8	n. s.
J'aime lire en anglais.	69,7	67,4	n. s.
Importance et utilité de l'anglais			
Connaître l'anglais est important dans le monde aujourd'hui.	99,0	98,7	n. s.
L'anglais est une matière importante à l'école.	97,8	97,8	n. s.
Connaître l'anglais me sera utile pour mon travail dans l'avenir.	96,1	94,6	n. s.
L'anglais m'est utile dans ma vie de tous les jours.	85,6	84,5	n. s.
Sentiment de compétence en anglais			
Je me suis amélioré ou améliorée en anglais depuis le début de l'année.	98,0	96,8	n. s.
Je lis bien en anglais.	87,6	85,4	n. s.
Je comprends bien lorsqu'on me parle en anglais.	94,7	91,6	n. s.
J'ai de la facilité à apprendre l'anglais.	89,5	87,8	n. s.
Je parle bien en anglais.	91,9	89,3	n. s.
J'écris bien en anglais.	87,6	84,2	n. s.
Effort et participation dans les cours d'anglais			
Je m'efforce d'employer les bons mots quand je parle en anglais.	97,7	98,3	n. s.
Je m'efforce de bien prononcer quand je parle en anglais.	97,1	97,6	n. s.
Je suis attentif ou attentive dans mes cours d'anglais.	95,7	94,6	n. s.
Dans mes cours d'anglais, je participe en communiquant mes idées ou en posant des questions.	86,2	83,7	n. s.

Pratique de l'anglais en dehors de l'école	Proportions d'élèves (%) qui déclarent pratiquer l'activité une fois par semaine ou plus		Test statistique
J'écoute de la musique en anglais.	96,7	97,6	n. s.
Je joue à des jeux vidéo en anglais.	62,1	62,8	n. s.
Je regarde des émissions de télévision ou des films en anglais.	77,0	65,0	***
Je consulte des sites Internet en anglais.	64,9	64,4	n. s.
Je parle en anglais avec des amis ou d'autres personnes de mon entourage.	63,5	59,4	n. s.
Je lis des livres ou des revues en anglais.	54,8	53,9	n. s.
J'écris des courriels en anglais.	30,6	27,3	n. s.
J'écris des textes en anglais (histoires, recherches, etc.)	19,6	18,5	n. s.

* : $p < 0,05$; ** : $p < 0,01$; *** : $p < 0,001$; n. s. : non statistiquement significatif (tests du χ^2)

4.2.3 Effets de l'enseignement intensif de l'ALS chez les élèves ayant un plan d'intervention

Dans l'ensemble, les perceptions à l'égard de l'anglais des élèves ayant un plan d'intervention (tableau 14) suivent les mêmes tendances que celles obtenues pour l'ensemble des élèves. Ainsi, les jeunes faisant l'objet d'un plan d'intervention et ayant reçu l'enseignement intensif de l'ALS ont des perceptions plus positives que leurs homologues ayant suivi l'enseignement ordinaire (attitudes, importance accordée à l'anglais, sentiment de compétence, effort et participation dans les cours). Les premiers déclarent aussi pratiquer plus fréquemment des activités en anglais en dehors de l'école (lire, regarder la télévision ou des films, parler, écrire des courriels ou des textes) comparativement à ceux qui ont reçu l'enseignement ordinaire de l'ALS.

De plus, chez les élèves ayant un plan d'intervention, aucune différence n'est observée entre les perceptions de ceux qui ont reçu l'enseignement intensif de l'ALS selon le modèle « 5 mois/5 mois » et celles des élèves qui l'ont suivi selon les modèles en alternance (tableau 15). La seule exception concerne l'activité qui consiste à regarder des émissions de télévision ou des films en anglais, que les élèves ayant un plan d'intervention et assignés au modèle « 5 mois/5 mois » disent pratiquer plus fréquemment que ceux des modèles en alternance.

4.2.4 Effets de l'enseignement intensif de l'ALS chez les élèves allophones et les élèves de milieux défavorisés

De manière générale, les résultats décrits ci-dessus concernant les effets de l'enseignement intensif de l'ALS sur les perceptions des élèves à l'égard de l'anglais demeurent constants, tant chez les élèves allophones que chez les élèves de milieux socioéconomiques défavorisés, bien que le nombre de répondants appartenant à ces catégories soit limité (données non présentées).

Tableau 14 Réponses des élèves ayant un plan d'intervention au questionnaire portant sur les perceptions à l'égard de l'anglais, selon le type d'enseignement de l'ALS (2016)

Énoncés	Enseignement ordinaire de l'ALS	Enseignement intensif de l'ALS	Test statistique
	(n = 225)	(n = 206)	
	Proportions d'élèves (%) plutôt ou entièrement d'accord		
Attitudes à l'égard de l'anglais			
J'aime apprendre de nouveaux mots ou de nouvelles expressions en anglais.	77,2	93,7	***
Je veux être bilingue plus tard.	73,2	84,9	**
J'aime apprendre l'anglais.	74,7	91,3	***
J'aimerais visiter des provinces ou des pays anglophones.	72,9	86,0	**
J'aime parler en anglais avec d'autres personnes.	50,9	81,6	***
J'aime écrire en anglais.	46,0	67,8	***
J'aimerais connaître davantage les habitudes de vie et les traditions des anglophones.	51,6	62,1	*
J'aime lire en anglais.	35,3	55,3	***
Importance et utilité de l'anglais			
Connaître l'anglais est important dans le monde aujourd'hui.	92,0	96,1	n. s.
L'anglais est une matière importante à l'école.	88,5	94,1	*
Connaître l'anglais me sera utile pour mon travail dans l'avenir.	83,9	92,8	**
L'anglais m'est utile dans ma vie de tous les jours.	62,1	78,2	***
Sentiment de compétence en anglais			
Je me suis amélioré ou améliorée en anglais depuis le début de l'année.	83,4	96,1	***
Je lis bien en anglais.	55,0	73,5	***
Je comprends bien lorsqu'on me parle en anglais.	52,7	83,0	***
J'ai de la facilité à apprendre l'anglais.	46,2	73,8	***
Je parle bien en anglais.	48,4	80,2	***
J'écris bien en anglais.	46,7	72,0	***
Effort et participation dans les cours d'anglais			
Je m'efforce d'employer les bons mots quand je parle en anglais.	92,4	96,1	n. s.
Je m'efforce de bien prononcer quand je parle en anglais.	89,8	96,1	*
Je suis attentif ou attentive dans mes cours d'anglais.	80,5	93,7	***
Dans mes cours d'anglais, je participe en communiquant mes idées ou en posant des questions.	56,3	78,6	***

Pratique de l'anglais en dehors de l'école	Proportions d'élèves (%) qui déclarent pratiquer l'activité une fois par semaine ou plus		Test statistique
J'écoute de la musique en anglais.	93,7	94,7	n. s.
Je joue à des jeux vidéo en anglais.	70,2	68,8	n. s.
Je regarde des émissions de télévision ou des films en anglais.	47,8	66,8	***
Je consulte des sites Internet en anglais.	43,1	51,7	n. s.
Je parle en anglais avec des amis ou d'autres personnes de mon entourage.	30,2	53,4	***
Je lis des livres ou des revues en anglais.	26,1	41,0	**
J'écris des courriels en anglais.	14,2	17,9	*
J'écris des textes en anglais (histoires, recherches, etc.).	14,3	22,7	*

* : $p < 0,05$; ** : $p < 0,01$; *** : $p < 0,001$; n. s. : non statistiquement significatif (tests du χ^2)

Tableau 15 Réponses des élèves ayant un plan d'intervention au questionnaire portant sur les perceptions à l'égard de l'anglais, selon le modèle d'organisation de l'enseignement intensif de l'ALS (2016)

Énoncés	Enseignement intensif de l'ALS selon le modèle « 5 mois/5 mois »	Enseignement intensif de l'ALS selon les modèles en alternance	Test statistique
	(n = 124)	(n = 82)	
	Proportions d'élèves (%) plutôt ou entièrement d'accord		
Attitudes à l'égard de l'anglais			
J'aime apprendre de nouveaux mots ou de nouvelles expressions en anglais.	96,0	89,2	n. s.
Je veux être bilingue plus tard.	85,5	84,0	n. s.
J'aime apprendre l'anglais.	90,3	92,7	n. s.
J'aimerais visiter des provinces ou des pays anglophones.	84,7	75,9	n. s.
J'aime parler en anglais avec d'autres personnes.	84,7	89,0	n. s.
J'aime écrire en anglais.	72,1	61,0	n. s.
J'aimerais connaître davantage les habitudes de vie et les traditions des anglophones.	62,9	61,0	n. s.
J'aime lire en anglais.	59,3	48,8	n. s.
Importance et utilité de l'anglais			
Connaître l'anglais est important dans le monde aujourd'hui.	95,9	97,5	n. s.
L'anglais est une matière importante à l'école.	95,1	92,7	n. s.
Connaître l'anglais me sera utile pour mon travail dans l'avenir.	91,9	93,9	n. s.
L'anglais m'est utile dans ma vie de tous les jours.	76,4	80,5	n. s.
Sentiment de compétence en anglais			
Je me suis amélioré ou améliorée en anglais depuis le début de l'année.	95,9	96,3	n. s.
Je lis bien en anglais.	73,8	73,2	n. s.
Je comprends bien lorsqu'on me parle en anglais.	82,3	84,1	n. s.
J'ai de la facilité à apprendre l'anglais.	75,0	72,0	n. s.
Je parle bien en anglais.	83,1	75,9	n. s.
J'écris bien en anglais.	72,8	70,7	n. s.
Effort et participation dans les cours d'anglais			
Je m'efforce d'employer les bons mots quand je parle en anglais.	94,3	98,8	n. s.
Je m'efforce de bien prononcer quand je parle en anglais.	96,0	96,3	n. s.
Je suis attentif ou attentive dans mes cours d'anglais.	96,0	89,2	n. s.
Dans mes cours d'anglais, je participe en communiquant mes idées ou en posant des questions.	80,8	75,6	n. s.

Pratique de l'anglais en dehors de l'école	Proportions d'élèves (%) qui déclarent pratiquer l'activité une fois par semaine ou plus		Test statistique
J'écoute de la musique en anglais.	95,2	93,9	n. s.
Je joue à des jeux vidéo en anglais.	66,7	72,0	n. s.
Je regarde des émissions de télévision ou des films en anglais.	73,4	56,8	*
Je consulte des sites Internet en anglais.	49,6	54,9	n. s.
Je parle en anglais avec des amis ou d'autres personnes de mon entourage.	51,6	56,6	n. s.
Je lis des livres ou des revues en anglais.	46,3	33,3	n. s.
J'écris des courriels en anglais.	20,8	13,4	n. s.
J'écris des textes en anglais (histoires, recherches, etc.).	23,4	22,0	n. s.

* : $p < 0,05$; ** : $p < 0,01$; *** : $p < 0,001$; n. s. : non statistiquement significatif (tests du χ^2)

5 SYNTHÈSE ET DISCUSSION

L'évaluation portait sur les effets de l'enseignement intensif de l'ALS sur les apprentissages des élèves en anglais, langue seconde (interaction orale et écrite), en français, langue d'enseignement (écriture), et en mathématique en ce qui concerne la 6^e année du primaire. Les effets sur le rendement des élèves ont été mesurés à partir des épreuves du Ministère de ces trois matières, et ce, pendant trois années consécutives (2014, 2015, 2016). De plus, un questionnaire portant sur les perceptions à l'égard de l'anglais a été soumis à tous les élèves, qu'ils aient reçu ou non l'enseignement intensif.

Les données de l'évaluation doivent toutefois être interprétées en considérant le fait qu'elles ont été recueillies dans un contexte où l'enseignement intensif de l'ALS n'était pas obligatoire. Les écoles qui offraient ce type d'enseignement en avaient fait le choix, et la majorité d'entre elles l'offraient à tous leurs élèves, sans critères restrictifs. Les données de l'évaluation indiquent également que les groupes ayant suivi l'enseignement intensif de l'ALS comportaient proportionnellement plus d'élèves de milieux favorisés et moins d'élèves ayant un plan d'intervention que les groupes de l'enseignement ordinaire.

Effets de l'enseignement intensif de l'ALS sur les apprentissages en anglais, langue seconde

L'enseignement intensif de l'ALS vise à permettre aux élèves de développer davantage les compétences décrites dans le programme d'ALS du 3^e cycle du primaire, plus particulièrement la compétence *Interagir oralement en anglais*. Les résultats de l'évaluation confirment l'atteinte des objectifs visés à cet égard. Les élèves qui avaient reçu l'enseignement intensif de l'ALS ont été proportionnellement plus nombreux à réussir l'épreuve dans cette matière que ceux qui avaient suivi l'enseignement ordinaire, et ce, tant pour la compétence *Interagir oralement en anglais* que pour la compétence *Écrire des textes*. Ainsi, les élèves participant à l'enseignement intensif s'exprimaient avec une plus grande aisance en anglais et formulaient mieux leurs messages à l'écrit, et ce, tant en 2015 qu'en 2016.

Effets de l'enseignement intensif de l'ALS sur les perceptions à l'égard de l'anglais

Les élèves qui ont reçu l'enseignement intensif de l'ALS ont indiqué avoir des perceptions plus positives relativement à l'anglais (langue seconde) que les autres. Ils rapportent de meilleures attitudes à l'égard de l'anglais, voient davantage l'utilité de cette matière et de cette langue, se sentent plus compétents en anglais et disent participer davantage dans les cours d'ALS. Ces élèves déclarent aussi s'adonner plus fréquemment à des activités en anglais en dehors de l'école (regarder la télévision ou des films, parler, lire, écrire), ce qui peut les préparer à l'apprentissage de cette langue tout au long de leur vie.

Effets de l'enseignement intensif de l'ALS sur les apprentissages en français, langue d'enseignement (écriture)

Bien qu'ils aient consacré moins de temps à l'apprentissage du français pendant l'année scolaire, les élèves ayant suivi l'enseignement intensif de l'ALS ont obtenu, de 2014 à 2016, des taux de réussite équivalents, sinon supérieurs, à ceux des jeunes inscrits à l'enseignement ordinaire pour ce qui est de l'épreuve obligatoire d'écriture en français, langue d'enseignement. Cela semble indiquer que l'enseignement intensif de l'ALS ne nuit pas à la réussite en français, langue d'enseignement, et peut même la favoriser.

Ainsi, dans le contexte de l'enseignement intensif de l'ALS, il importe de prendre en considération le principe de l'interdépendance des langues, qui peut favoriser les transferts d'apprentissage entre la langue d'enseignement (le français) et la langue seconde (l'anglais). Comme l'explique Cummins (2014), « bien que les propriétés de surface (ex. : la prononciation) de langues différentes soient clairement distinctes, il existe une compétence conceptuelle sous-jacente, ou base de connaissances, qui est commune à travers les langues. Cette compétence commune sous-jacente rend possible le transfert de concepts, de compétences en lecture/écriture, de stratégies d'apprentissage d'une langue à l'autre » (p. 46). « Le principe de l'interdépendance linguistique qu'a développé Cummins conduit ce dernier, par ailleurs, à conseiller qu'on attire l'attention des élèves sur le langage et qu'on leur propose des activités [...] pour favoriser le développement de leur capacité à réfléchir sur la langue maternelle tout en apprenant la langue seconde » (Conseil supérieur de l'éducation, 2014, p. 28).

Dezutter (2016) va dans le même sens lorsqu'il indique que, « pour que l'apprentissage d'une deuxième langue soit efficace et qu'il ait des répercussions positives aussi sur l'apprentissage de la langue d'enseignement, il est souhaitable que cet apprentissage ne s'effectue pas en silos distincts, mais dans le cadre de multiples "circulations interlinguistiques" (Sabatier, 2008). Il importe donc de mettre en place une didactique intégrée des langues [...] et d'encourager les élèves à établir des liens entre leurs apprentissages » (p. 11).

Selon Gauvin et Thibeault (2016, 2017), un enseignement grammatical intégré dans un contexte plurilingue québécois peut induire, chez les élèves, une réflexion interlinguistique au profit du français, langue d'enseignement. Ainsi, ces chercheurs ont observé, lors d'une expérimentation en classe, que la deuxième langue apprise à l'école (soit l'ALS) pouvait servir d'appui à la réflexion métalinguistique, amenant, par exemple, certains élèves à établir des comparaisons entre le français et l'anglais pour corriger des erreurs de constructions verbales.

Effets de l'enseignement intensif de l'ALS sur les apprentissages en mathématique

Au cours des deux années de collecte (2015 et 2016), les élèves qui recevaient l'enseignement intensif de l'ALS ont obtenu un taux de réussite à l'épreuve de mathématique supérieur à celui des élèves de l'enseignement ordinaire. Ce résultat tend à indiquer que l'enseignement intensif de l'ALS ne nuit pas à la réussite des élèves en mathématique et peut même lui être bénéfique.

Effets du modèle d'organisation de l'enseignement intensif de l'ALS

Les résultats de l'évaluation ne permettent pas de conclure à la supériorité d'un modèle d'organisation de l'enseignement intensif de l'ALS par rapport à l'autre. Dans l'ensemble, les écarts de résultats entre le modèle « 5 mois/5 mois » et les modèles en alternance sont peu élevés, et ce, tant sur le plan des taux de réussite aux épreuves que sur le plan des perceptions des élèves. Rappelons que les jeunes qui avaient reçu l'enseignement intensif de l'ALS, quel que soit le modèle, ont généralement obtenu des résultats supérieurs à ceux de l'enseignement ordinaire, et ce, dans toutes les matières évaluées. En ce sens, le modèle « 5 mois/5 mois » comme les modèles en alternance permettent d'améliorer les compétences des élèves en anglais, langue seconde, sans nuire à leurs performances en français, langue d'enseignement (écriture), et en mathématique.

Il est ainsi plausible de penser que chacun des modèles d'enseignement intensif de l'ALS comporte des avantages et des inconvénients. Le modèle « 5 mois/5 mois » assure une plus grande concentration du temps d'enseignement de l'ALS, ce qui constitue un contexte propice à l'apprentissage de cette matière. De la même façon, il est permis de penser que, parce qu'il implique aussi la concentration des apprentissages en français et dans les autres matières, ce modèle peut favoriser l'apprentissage de celles-ci, bien que moins de temps leur soit accordé. Par ailleurs, l'enseignement intensif de l'ALS en alternance avec l'enseignement des autres matières tout au long de l'année scolaire peut être considéré comme un moyen d'amoinrir les effets de la compression du temps dans ces autres matières et d'empêcher une « coupure » de cinq mois dans l'apprentissage de celles-ci.

Quel que soit le modèle choisi, la planification des apprentissages tout au long du 3^e cycle du primaire demeure un important facteur favorisant l'enseignement intensif de l'ALS sans compromettre la réussite des élèves dans les autres matières. Ainsi que le recommande le Conseil supérieur de l'éducation (2014), il importe de baliser « la concentration des matières [autres que l'anglais, langue seconde] sur l'ensemble du 3^e cycle » (p. 81) et de « favoriser la concertation entre titulaires et spécialistes [d'anglais, langue seconde] » (p. 81).

Effets de l'enseignement intensif de l'ALS chez les élèves qui ont un plan d'intervention

Les élèves ayant un plan d'intervention qui ont reçu l'enseignement intensif de l'ALS ont obtenu un taux de réussite plus élevé à l'épreuve d'anglais, langue seconde, que ceux qui ont suivi l'enseignement ordinaire, tant pour la compétence *Interagir oralement en anglais* que pour la compétence *Écrire des textes*. En corollaire, l'analyse des réponses au questionnaire révèle que les élèves ayant un plan d'intervention et inscrits à l'enseignement intensif ont des perceptions plus positives à l'égard de l'anglais que leurs homologues de l'enseignement ordinaire (attitudes, importance accordée à l'anglais, sentiment de compétence, effort et participation dans les cours d'ALS). Les élèves ayant un plan d'intervention et participant à l'enseignement intensif déclarent aussi pratiquer plus fréquemment des activités en anglais en dehors de l'école (lire, regarder la télévision ou des films, parler, écrire) comparativement à ceux de l'enseignement ordinaire.

Ces résultats confirment ceux rapportés par l'ENAP (2014), qui indiquent un effet positif de l'enseignement intensif de l'ALS sur les apprentissages effectués en anglais par les EHDAA, puisque ce type d'enseignement leur offrirait la possibilité d'acquérir des connaissances de façon différente, par la collaboration et les échanges. De même, l'étude d'Imperiale et Collins (2016) révèle que les élèves en difficulté progressent en ALS dans le contexte de l'enseignement intensif, tout en améliorant leur confiance en soi et leur motivation.

En mathématique, les élèves ayant un plan d'intervention et recevant l'enseignement intensif de l'ALS ont obtenu, en 2015 comme en 2016, des taux de réussite supérieurs à ceux des élèves ayant un plan d'intervention et inscrits à l'enseignement ordinaire.

De plus, en 2014 et en 2015, à l'épreuve d'écriture en français, langue d'enseignement, les taux de réussite des élèves ayant un plan d'intervention et participant à l'enseignement intensif de l'ALS étaient statistiquement équivalents à ceux de leurs homologues qui n'y participaient pas. En 2016, le taux de réussite à cette épreuve chez les élèves ayant un plan d'intervention et assignés au modèle « 5 mois/5 mois » était inférieur à celui de leurs homologues de l'enseignement ordinaire. Par contre, toujours en 2016, les élèves ayant un plan d'intervention et assignés aux modèles en alternance affichaient un taux de réussite en écriture (français, langue d'enseignement) équivalent à celui des jeunes de l'enseignement ordinaire. Les résultats de 2016 pourraient en partie s'expliquer par le fait que les élèves du modèle « 5 mois/5 mois » ont fait une épreuve (en janvier) différente de celle des autres élèves (en juin). Ils pourraient également signifier que la progression en français écrit des élèves ayant un plan d'intervention, dans le contexte de l'enseignement intensif de l'ALS, mérite une attention particulière.

Une recherche récente menée auprès d'élèves québécois (Bou Serdane et autres, 2017; Dezutter et autres, 2016) tend à confirmer les résultats exposés dans le présent rapport. Cette recherche montre que l'enseignement intensif de l'ALS n'empêche pas la progression en écriture, en français, langue d'enseignement, des faibles scripteurs. Selon ces chercheurs, le maintien des compétences d'écriture en français chez les faibles scripteurs serait cependant plus limité pour le modèle « 5 mois/5 mois », « ce qui amènerait à privilégier les modèles d'alternance régulière (9 jours/9 jours) entre les modules intensifs de L2 [anglais, langue seconde] et le bloc d'apprentissage des autres matières plutôt que le modèle qui organise ces deux blocs de manière totalement séparée sur deux périodes de 5 mois » (Dezutter, 2016, p. 11). Une autre possibilité serait d'offrir aux élèves ayant un plan d'intervention et assignés au modèle « 5 mois/5 mois » un soutien en français, langue d'enseignement, tout au long de l'année scolaire, même pendant la période consacrée à l'enseignement intensif de l'ALS.

Il importe toutefois de demeurer prudent dans l'interprétation des résultats concernant les élèves ayant un plan d'intervention. L'intégration de ces élèves dans les classes d'enseignement intensif de l'ALS est relativement récente, et ces derniers y sont proportionnellement moins nombreux que dans les classes d'enseignement ordinaire de l'ALS. De plus, le petit nombre d'élèves ayant un plan d'intervention et ayant reçu l'enseignement intensif de l'ALS limite la généralisation des résultats de l'évaluation. En outre, l'évaluation n'a donné aucune information sur les services offerts aux élèves en difficulté dans le contexte de l'enseignement intensif de l'ALS, ce qui aurait permis d'enrichir l'interprétation des résultats.

Malgré les limites qui viennent d'être exposées, il ressort de l'évaluation que l'enseignement intensif de l'ALS contribuerait à améliorer les compétences dans cette matière chez les élèves ayant un plan d'intervention, sans compromettre leur réussite en français, langue d'enseignement (écriture), et en mathématique.

Comme l'indique le Conseil supérieur de l'éducation (2014), « [m]ême si c'est probablement la formule la plus équitable, la démocratisation de l'enseignement intensif [de l'ALS] est en effet porteuse d'un autre enjeu lié à l'équité. Si les ressources sont insuffisantes pour soutenir adéquatement les élèves à risque ou les EHDA, on crée sur eux, sur leurs parents et sur les enseignants concernés une pression induite » (p. 79). Selon le Conseil, l'une des conditions qui assurent l'efficacité de l'enseignement intensif de l'ALS est d'« offrir le soutien nécessaire aux élèves à risque et aux EHDA » (p. 81). Le Conseil recommande également, dans le contexte de la mise en œuvre de l'enseignement intensif de l'ALS, de « poursuivre les recherches et les expérimentations, notamment pour développer et améliorer les pratiques de soutien aux élèves à risque et aux EHDA » (p. 81).

Effets de l'enseignement intensif de l'ALS chez les élèves allophones et les élèves de milieux défavorisés

Selon les analyses exploratoires menées à partir des données de l'évaluation, les élèves allophones suivant l'enseignement intensif de l'ALS obtiendraient, en anglais, langue seconde (interaction orale et écriture), en français, langue d'enseignement (écriture), et en mathématique des taux de réussite supérieurs ou équivalents à ceux de leurs homologues suivant l'enseignement ordinaire. De même, les élèves de milieux défavorisés suivant l'enseignement intensif de l'ALS obtiendraient, en anglais, langue seconde (interaction orale et écriture), en français, langue d'enseignement (écriture), et en mathématique des taux de réussite supérieurs ou équivalents à ceux de leurs homologues suivant l'enseignement ordinaire. Toutefois, en raison du nombre limité d'élèves allophones et d'élèves de milieux défavorisés qui recevaient l'enseignement intensif de l'ALS dans le contexte de l'évaluation, il serait nécessaire de valider ces résultats par d'autres collectes de données.

Portée des résultats de l'évaluation

Les données de l'évaluation ont été recueillies dans un contexte où l'enseignement intensif de l'ALS n'était pas obligatoire. Il est possible de penser que certaines écoles qui ont choisi d'offrir ce type d'enseignement avaient au départ une plus grande conviction à l'égard de ce projet, bénéficiaient de l'appui des parents et s'étaient dotées de conditions de mise en œuvre facilitantes.

Par ailleurs, le fait que les élèves du modèle « 5 mois/5 mois » (de septembre à janvier) aient parfois été évalués sur la base d'une épreuve différente de celle des autres élèves constitue une limite de l'évaluation qui rend difficile la comparaison de certains résultats.

Le fait de ne pas posséder d'information sur le contexte de mise en œuvre de l'enseignement intensif de l'ALS dans les écoles échantillonnées ni sur les services offerts aux élèves en difficulté limite également l'interprétation des résultats.

Enfin, comme il a été mentionné précédemment, les résultats concernant les élèves ayant un plan d'intervention, les élèves allophones et les élèves de milieux défavorisés ont une portée limitée, étant donné que ces jeunes sont peu nombreux dans les groupes comparés aux fins de l'évaluation.

CONCLUSION

Ce rapport porte sur les effets de l'enseignement intensif de l'ALS sur les résultats obtenus par les élèves aux épreuves ministérielles de 6^e année du primaire en anglais, langue seconde (ALS), en français, langue d'enseignement (écriture), et en mathématique, de même que sur les perceptions des élèves à l'égard de l'anglais. Les données ont été recueillies dans un contexte où la mise en œuvre de l'enseignement intensif de l'ALS n'était pas obligatoire et où la majorité des écoles offraient cet enseignement à tous leurs élèves, sans faire de sélection.

Les résultats de l'évaluation montrent que l'enseignement intensif de l'ALS a des effets positifs sur les apprentissages des élèves dans cette matière, et ce, tant à l'oral qu'à l'écrit. Les taux de réussite à l'épreuve d'anglais, langue seconde, des élèves ayant reçu l'enseignement intensif s'avèrent nettement supérieurs à ceux des élèves qui ont suivi l'enseignement ordinaire. De plus, les jeunes inscrits à l'enseignement intensif de l'ALS ont des perceptions plus positives que les autres à l'égard de la langue anglaise (attitudes, utilité de cette langue, sentiment de compétence, participation en classe) et disent pratiquer plus souvent des activités en anglais en dehors de l'école (regarder la télévision ou des films, parler, lire, écrire). Ces résultats confirment que l'objectif premier de l'enseignement intensif de l'ALS a été atteint, soit d'améliorer les compétences des élèves en anglais, notamment sur le plan de l'aisance.

Les données de l'évaluation indiquent également que l'enseignement intensif de l'ALS n'a aucune incidence négative sur le rendement des élèves à l'épreuve obligatoire d'écriture en français, langue d'enseignement, ni à celle de mathématique. Ainsi, bien que les élèves qui ont reçu l'enseignement intensif de l'ALS aient consacré moins de temps à l'apprentissage du français et de la mathématique pendant l'année scolaire, leurs taux de réussite dans ces deux matières sont équivalents, sinon supérieurs, à ceux des élèves qui ont suivi l'enseignement ordinaire de l'ALS.

Par ailleurs, les analyses concernant particulièrement les élèves ayant un plan d'intervention indiquent que l'enseignement intensif de l'ALS contribue à améliorer leurs compétences en anglais, langue seconde (oral et écrit), leurs perceptions à l'égard de l'anglais et leur pratique d'activités extrascolaires en anglais. Ces analyses tendent aussi à indiquer que ce type d'enseignement ne compromettrait pas la réussite de ces élèves aux épreuves de français, langue d'enseignement (écriture), et de mathématique. Toutefois, certaines données tendent à faire ressortir l'importance de soutenir les élèves éprouvant des besoins particuliers dans le contexte de l'enseignement intensif de l'ALS, notamment sur le plan du français écrit. Étant donné le nombre limité d'élèves ayant un plan d'intervention et ayant participé à l'évaluation, d'autres travaux devront être menés pour valider ces résultats et mieux documenter les effets de l'enseignement intensif de l'ALS chez les élèves éprouvant des besoins particuliers.

Au cours des prochaines années, les trois cohortes d'élèves de 6^e année qui ont participé à l'évaluation (2014, 2015 et 2016), qu'elles aient reçu ou non l'enseignement intensif de l'ALS, seront suivies une fois qu'elles seront en 2^e secondaire (2016, 2017 et 2018). Leurs résultats à l'épreuve obligatoire d'écriture de la fin du 1^{er} cycle du secondaire seront alors comparés et apporteront certaines indications quant aux effets à moyen terme de l'enseignement intensif de l'ALS sur la compétence des élèves en écriture en français, langue d'enseignement.

BIBLIOGRAPHIE

BELL, P., J. WHITE et M. HORST (2013). « Est-ce que le programme d'anglais intensif nuit à la maîtrise du français? Of course not! », *Québec français*, n° 170, p. 90-92.

BOU SERDANE, I., et autres (2017). « Comment évoluent les compétences en écriture en français des élèves faibles participant aux programmes d'enseignement intensif de l'anglais langue seconde », *Vivre le primaire*, vol. 30, n° 4, p. 63-65.

COLLINS, L., et J. WHITE (2011). « An Intensive Look at Intensity and Language Learning », *Tesol Quarterly*, vol. 45, n° 1.

COMMISSION SCOLAIRE DU LAC-SAINT-JEAN (2011). *Étude 2009-2010 : anglais intensif au primaire*.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (2014). *L'amélioration de l'enseignement de l'anglais, langue seconde, au primaire : un équilibre à trouver*. [En ligne],
<http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0485.pdf>.

CUMMINS, J. (2014). « L'éducation bilingue : qu'avons-nous appris de cinquante ans de recherche? », *L'école plurilingue en outre-mer : apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, p. 41-63.

DEZUTTER, O. (2016). *Les compétences en lecture et en écriture, une clé de la réussite scolaire et éducative*. Mémoire déposé par le Collectif CLE dans le cadre de la consultation sur la Politique de la réussite éducative, novembre 2016. [En ligne],
https://static1.squarespace.com/static/538d1599e4b048a9bc601ba0/t/58247b3a20099e166e003de8/1478785851830/pol_reussite_memoireCollectifCLE.pdf.

DEZUTTER, O., et autres (2016). « Le développement de la compétence à écrire en langue première et en langue seconde à la fin du primaire dans des contextes d'intensification de l'enseignement de la langue seconde », dans M.-F. Morin et autres (dir.), *Perspectives actuelles sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture / Actes du Symposium international sur la littératie à l'école*, Éditions de l'Université de Sherbrooke, p. 221-241. [En ligne],
http://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/10239/012_SILE2015_Dezutter_Serdane_Parent_Haigh.pdf?sequence=3&isAllowed=y.

ENAP, CENTRE DE RECHERCHE ET D'EXPERTISE EN ÉVALUATION (2014). *Recherche évaluative sur l'intervention gouvernementale en matière d'enseignement de l'anglais langue seconde au Québec*, École nationale d'administration publique. [En ligne],
<http://www.crexe.enap.ca/CREXE/Publications/Lists/Publications/Attachments/3126/Rapports.pdf>.

GAUVIN, I., et J. THIBEAULT (2016). « Pour une didactique intégrée de l'enseignement de la grammaire en contexte plurilingue québécois : le cas des constructions verbales », *Scolagram*, n° 2. [En ligne],
https://halshs.archives-ouvertes.fr/SCOLAGRAM/public/Gauvin_Thibeault_scolagram_2.pdf.

GAUVIN, I., et J. THIBEAULT (2017). « Pourquoi et comment tenir compte du répertoire plurilingue français-anglais des élèves lors de l'enseignement grammatical? L'exemple des constructions verbales », *Vivre le primaire*, vol. 30, n° 4, p. 50-52.

GENESEE, F. (1987). *Learning through Two Languages: Studies of Immersion and Bilingual Education*, Cambridge, Newbury House.

GERMAIN, C., et autres (2004). « Intensive French and Intensive English: Similarities and Differences », *The Canadian Modern Language Review*, vol. 60, n° 3, p. 409-430.

GERMAIN, C., et J. NETTEN (2004). « Facteurs de développement de l'autonomie langagière en FLE/FLS », *Apprentissages des langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC)*, vol. 7, p. 55-69.

GERMAIN, C., et J. NETTEN (2004). « Le français intensif – Vers une transdisciplinarité en langue seconde », *Québec français*, n° 132, p. 68-69.

IMPERIALE, A., et L. COLLINS (2016). « Anglais intensif et élèves ayant des troubles d'apprentissage : l'expérience de trois élèves de 6^e année », *Vivre le primaire*, vol. 29, n° 3, p. 16-17.

LIGHTBOWN, P. M., et N. SPADA (1991). « Étude des effets à long terme de l'apprentissage intensif de l'ALS au primaire (Long-Term Study of Intensive ESL Teaching in Primary School) », *The Canadian Modern Language Review*, vol. 48, n° 1, p. 90-117.

LIGHTBOWN, P. M., et N. SPADA (1997). « Learning English as a Second Language in a Special School in Quebec », *The Canadian Modern Language Review*, vol. 53, n° 2, p. 315-355.

LIRA GONZALES, M.-L. (2014). « L'anglais intensif au Québec : entre l'ombre et la lumière », *Vivre le primaire*, vol. 27, n° 3, p. 18-19.

SABATIER, C. (2008). « Compétence plurilingue et dynamique d'appropriation langagière », dans V. Castellotti et D. Moore (dir.), *La compétence plurilingue : regards francophones*, Transversales, Langues, sociétés, cultures et apprentissages, vol. 23, p. 105-126. Berne, Suisse : Peter Lang.

SOCIÉTÉ POUR LA PROMOTION DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ANGLAIS, LANGUE SECONDE, AU QUÉBEC (2012). *Guide d'implantation de l'enseignement intensif de l'anglais, langue seconde, au Québec*. [En ligne], http://speaq.qc.ca/Portals/0/guide_intensif%20avril%202012.pdf.

STERN, H. H. (1985). « The Time Factor and Compact Course Development », *TESL Canada Journal*, n° 3, p. 13-28. [En ligne], <http://www.teslcanadajournal.ca/index.php/tesl/article/view/471/302>.

WHITE, J. L., et C. E. TURNER (2012). « What Language Is Promoted in Intensive Programs? Analysing Language Generated from Oral Assessment Tasks », dans C. Muñoz (dir.), *Intensive Exposure Experiences in Second Language Learning*, Bristol, Multilingual Matters, p. 88-110.

ANNEXE

Taux de réussite (%) des élèves allophones à chacune des épreuves, pour chaque année de l'évaluation, selon le type d'enseignement de l'ALS

Épreuve d'interaction orale en ALS	Enseignement ordinaire de l'ALS	Enseignement intensif de l'ALS	Test statistique
2015	75,9 (n = 29)	90,0 (n = 20)	n. s.
2016	76,6 (n = 47)	93,8 (n = 32)	*
Épreuve d'écriture en ALS	Enseignement ordinaire de l'ALS	Enseignement intensif de l'ALS	Test statistique
2015	82,9 (n = 83)	94,9 (n = 39)	n. s.
2016	78,9 (n = 171)	94,4 (n = 89)	**
Épreuve d'écriture en français, langue d'enseignement	Enseignement ordinaire de l'ALS	Enseignement intensif de l'ALS	Test statistique
2014	78,6 (n = 182)	86,3 (n = 73)	n. s.
2015	71,8 (n = 85)	90,7 (n = 43)	*
2016	93,8 (n = 177)	92,9 (n = 85)	n. s.
Épreuve de mathématique	Enseignement ordinaire de l'ALS	Enseignement intensif de l'ALS	Test statistique
2015	56,1 (n = 82)	87,5 (n = 40)	**
2016	69,8 (n = 172)	82,0 (n = 89)	*

* : $p < 0,05$; ** : $p < 0,01$; *** : $p < 0,001$; n. s. : non statistiquement significatif (tests du χ^2)

**Taux de réussite (%) des élèves de milieux défavorisés à chacune des épreuves,
pour chaque année de l'évaluation, selon le type d'enseignement de l'ALS**

Épreuve d'interaction orale en ALS	Enseignement ordinaire de l'ALS	Enseignement intensif de l'ALS	Test statistique
2015	53,2 (n = 109)	82,8 (n = 64)	***
2016	65,6 (n = 61)	75,0 (n = 56)	n. s.
Épreuve d'écriture en ALS	Enseignement ordinaire de l'ALS	Enseignement intensif de l'ALS	Test statistique
2015	66,1 (n = 245)	80,0 (n = 105)	**
2016	45,9 (n = 244)	77,9 (n = 136)	***
Épreuve d'écriture en français, langue d'enseignement	Enseignement ordinaire de l'ALS	Enseignement intensif de l'ALS	Test statistique
2014	70,7 (n = 451)	83,7 (n = 123)	***
2015	74,7 (n = 300)	73,5 (n = 98)	n. s.
2016	89,7 (n = 312)	83,5 (n = 158)	n. s.
Épreuve de mathématique	Enseignement ordinaire de l'ALS	Enseignement intensif de l'ALS	Test statistique
2015	64,9 (n = 276)	70,2 (n = 84)	n. s.
2016	69,5 (n = 311)	79,7 (n = 153)	*

* : $p < 0,05$; ** : $p < 0,01$; *** : $p < 0,001$; n. s. : non statistiquement significatif (tests du χ^2)

EDUCATION.GOUV.QC.CA